

Fabrizio Maggi

Las tecnologías Web 2.0: Su
impacto y su uso en la enseñanza
y el aprendizaje de lenguas
extranjeras y con la metodología
CLIL (Content and Language
Integrated Learning)

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
García Pascual, Enrique

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

LAS TECNOLOGÍAS WEB 2.0: SU IMPACTO Y SU
USO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE
LENGUAS EXTRANJERAS Y CON LA
METODOLOGÍA CLIL (CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING)

Autor

Fabrizio Maggi

Director/es

García Pascual, Enrique

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2013

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Las tecnologías Web 2.0: su impacto y uso en la
enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y con
la metodología CLIL (Content and Language Integrated
Learning)**

**Tesis Doctoral presentada por
Fabrizio Maggi**

**Dirigida por
Dr. D. Enrique García Pascual
Dr. D. Francisco Lorenzo Bergillos**

2013

Aprender sin pensar es inútil. Pensar sin aprender, peligroso.

Confucio (551 AC-478 AC) Filósofo chino.

Así como el hierro se oxida por falta de uso, también la inactividad destruye el intelecto.

Leonardo Da Vinci (1452-1519) Pintor, escultor e inventor italiano.

He perdido un poco la vista, mucho el oído. En las conferencias no veo las proyecciones y no oigo bien. Sin embargo, pienso más ahora que a los veinte años. Que el cuerpo haga lo que quiera. Yo no soy el cuerpo: soy la mente. Mejor añadir vida a los días que días a la vida.

Rita Levi Montalcini (1909 – 2012) Premio Nobel de Medicina

A Franca, Edoardo y Michele por su paciencia,
apoyo y tiempo que no pasamos juntos.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar una profunda gratitud a mis dos directores de investigación, profesor Enrique García Pascual y profesor Francisco Lorenzo, por haber aceptado la dirección de la presente tesis doctoral, por su confianza, su apoyo, sus comentarios, sus sugerencias y su paciente labor de revisión del presente estudio. Ambos han hecho posible la realización de este trabajo.

Me gustaría también mencionar a los siguientes organismos: Los Centros de Profesorado de Zaragoza y Granada, el Colegio Lanuza de Zaragoza, el Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, las Redes CLIL de Pavía y Brescia, por el apoyo prestado al desarrollo de esta investigación.

Asimismo, quiero expresar mi gratitud a todos los docentes y estudiantes (españoles, italianos y de otros países europeos) que han rellenado los cuestionarios y participado en las entrevistas y grupos focales.

Por último, muchísimas gracias a mi familia y a mis amigos (en particular a Luis) por haberme apoyado, animado y constantemente ayudado a lo largo de las distintas etapas del desarrollo de esta tesis.

Índice

Introducción	1
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1. Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo	12
1.1 Principios de trabajo colaborativo y cooperativo;	12
1.1.1 Teorías motivacionales	12
1.1.2 Teorías Socio-psicológicas	13
1.1.3 Teorías de la elaboración cognitiva	15
1.2 La metodología didáctica colaborativa	16
1.3 Aprendizaje cooperativo y CLIL	18
1.4 El Collaborative Learning en la era de la Web 2.0	22
2. La metodología CLIL	29
2.1 Premisas de CLIL. Definición	29
2.2 Las motivaciones del CLIL	30
2.3 Conexión del aprendizaje de contenidos con el aprendizaje de idiomas	31
2.4 Implicaciones educativas	35
2.5 Modelos CLIL	37
2.6 Evaluación	37
3. Las herramientas web 2.0.	42
3.1 Fundamentos psicológicos del aprendizaje con redes sociales	42
3.1.1 Modelos psicológicos y aprendizaje con web 2.0.	43
3.1.2 Enseñanza - aprendizaje con web 2.0 en la Escuela.	53
3.1.3 Pizarra Interactiva	56
3.2 Las herramientas Web.2.0 objeto de la investigación	61
3.2.1 Google Docs para el aprendizaje de las lenguas extranjeras	63
3.2.2 Los blogs y las lenguas extranjeras	65
3.2.3 Wikis y lenguas extranjeras	69
3.2.4 Webquests y aprendizaje de las lenguas extranjeras	74
3.2.5 Redes Sociales y aprendizaje de lenguas extranjeras	82

3.2.6 Podcasting y aprendizaje de lenguas extranjeras	88
3.2.7 Otras herramientas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Diccionarios on-line, CALL, Programas para mejorar la pronunciación.	92
4. Estado de la Cuestión: Literacy	99
4.1 Estudios enfocados a la metodología CLIL	100
4.2 Estudios referidos a la mejora de la competencia lingüística	101
4.3 Estudios referidos al aprendizaje colaborativo	103
4.4 Estudios referidos a la formación del profesorado	104
4.5 Estudios referidos a la evaluación de resultados de aprendizaje.	106
4.6 Conclusiones	109

SEGUNDA PARTE: DESAROLLO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5. Objeto y propósito de la investigación	111
5.1 Introducción	111
5.2 Aproximación al objeto de la investigación	112
5.3 Marco científico de la investigación:	113
5.3.1 El enfoque de investigación con métodos mixtos	113
5.3.2 la Teoría Fundamentada	115
5.3.3 La entrevista biográfica	118
5.4 Propósito y productos esperados	122
6. Diseño, Método y Procedimientos	124
6.1 Introducción	124
6.2 Diseño de la investigación	124
6.3 Metodología de la investigación	126
6.4 Método de investigación	129
6.4.1 La cuestión cualitativa y cuantitativa	129
6.4.2 Proceso de investigación	131

6.4.3 Características del proceso de investigación	131
6.5 Selección de la muestra	137
7. Desarrollo de la investigación	141
7.1 Introducción	141
7.2 Las etapas	141
7.3 Las herramientas	144
7.3.1 Validación de los cuestionarios.	146
7.3.2 Estructura de los cuestionarios	147
7.4 Las entrevistas y grupos focales	149
7.5 El cuaderno de bitácora	151
7.6 Los estudios de casos	152
8. Aplicación de cuestionarios a profesores y análisis de resultados	153
8.1 Introducción	153
8.2 Sección de las informaciones personales	153
8.3 Sección de la información cultural y profesional	169
8.4 Uso de Internet	181
8.5 Modalidades/Finalidades de la enseñanza CLIL	194
8.6. Autoevaluación y necesidades formativas	204
8.7 Primera forma del perfil de los docentes CLIL	214
(Anexo 1 y 2)	216
9. Aplicación de cuestionarios a estudiantes y análisis de resultados	223
9.1 Introducción	223
9.2 Sección de las informaciones personales	224
9.3 Competencias lingüísticas	230
9.4 Uso de Internet	232
9.5 Actividades CLIL	240

10. Analisis e interpretación de los datos derivados de las entrevistas	252
10.1 Introducción	252
10.2 Un proceso de reflexión.	252
10.3 La organización de las entrevistas.	255
10.4 Proceso de análisis de datos.	257
10.5 Las entrevistas de los profesores de disciplinas no lingüísticas.	258
10.5.1 El profesor DNL, su familia y contexto de origen.	259
10.5.2 Fuera del contexto familiar, experiencias pre-ocupacionales y experiencia personal	266
10.5.3 El profesor DNL y la enseñanza CLIL	273
10.5.4 El profesor DNL y el uso de las tecnologías	289
10.5.5 La auto-percepción del CLIL	300
10.5.6 Otras cuestiones CLIL abordadas durante las entrevistas.	305
10.1 Entrevistas a los profesores de Lengua Extranjera.	320
10.2 Entrevistas a los estudiantes	333
11. Los grupos focales - El cuaderno de bitácora	348
11.1 Introducción	348
11.2 La descripción de los cuatro grupos focales.	348
11.3 Reflexiones y comentarios	350
11. 4 El cuaderno de bitácora	360
12. Estudios de casos e interpretación de resultados	363
12.1 Introducción	363
12.2 Dos casos italianos	363
12.2.1 Primer caso. Diseño y experiencias didácticas con el uso de la PI y la Web 2.0	363
12.2.2 Segundo caso. Blanco Rojo y Verde – “people making a nation ”	367
12.3 Dos casos españoles.	372
12.3.1 Tercer caso. Comunicación sin fronteras	372
12.3.2 Cuarto caso. Hagamos CLIL Juntos	375

12.4 Conclusiones	380
13. Conclusiones	383
13.1 Introducción	383
13.2 Conclusiones relacionadas con las hipótesis de investigación	383
13.3 Primera definición de un perfil del docente “W-CLIL”	396
13.4 Propuestas para futuras investigaciones	397
Referencias	401

Anexos: CD

- Protocolo de las entrevistas a los docentes DNL y de lengua extranjera
- Protocolo de las entrevistas a los estudiantes
- Protocolo de los grupos focales
- Transcripción de las entrevistas a los profesores
- Transcripción de las entrevistas a los estudiantes
- Transcripción de los grupos focales
- Grabaciones de las entrevistas a los profesores
- Grabaciones de las entrevistas a los estudiantes
- Grabaciones de los grupos focales

Índice de los gráficos, tablas y figuras:

Gráficos

Gráfico n. 1. Edad de los docentes CLIL	153
Gráfico n. 2. Distribución por sexo	154
Gráfico n. 3. Women teachers/academic staff. Percentage	157

Gráfico n. 4. Situación jurídica de los profesores	159
Gráfico n. 5. Porcentaje de escuelas públicas y privadas	160
Gráfico n. 6. Antigüedad laboral españoles	161
Gráfico n. 7. Antigüedad laboral italianos	161
Gráfico n. 8. Lengua materna – Españoles	162
Gráfico n. 9. Lengua materna – Italianos	163
Gráfico n.10. Lengua extranjera. Profesores españoles de L2	163
Gráfico n.11. Lengua extranjera. Profesores italianos de L2	164
Gráfico n. 12. Lengua usada para la enseñanza CLIL. Europa	164
Gráfico n. 13. Lengua usada para la enseñanza CLIL. España	165
Gráfico n. 14. Lengua usada para la enseñanza CLIL. Italia	166
Gráfico n. 15. Materia enseñada en lengua extranjera. Europa	167
Gráfico n. 16. Materia enseñada en lengua extranjera. Europa	167
Gráfico n. 17. Materia enseñada en lengua extranjera. Europa	168
Gráfico n. 18. Títulos docentes europeos	170
Gráfico n. 19. Títulos docentes españoles	170
Gráfico n. 20. Títulos docentes italianos	171
Gráfico n. 21. Tipo de escuela. España	172
Gráfico n. 22. Tipo de escuela. Italia	173
Gráfico n. 23. Edad de los estudiantes. España e Italia	174
Gráfico n. 24. Tipo de escuela. Europa	174
Gráfico n. 25. Certificaciones internacionales	175
Gráfico n. 26. Distribución per nivel de certificación	175
Gráfico n. 27. Distribución de las certificaciones por lengua	177
Gráfico n. 28. Certificación TKT	177
Gráfico n. 29. Cómo el docente DNL ha aprendido la lengua usada para el CLIL	178
Gráfico n. 30. Contexto de educación formal, informal y no formal	180
Gráfico n. 31. Frecuencia de utilización de internet	182
Gráfico n. 32. Fines de utilización de Internet	182
Gráfico n. 33. Softwares sociales en ámbito informal	185
Gráfico n. 34. Softwares sociales en ámbito formal	187
Gráfico n. 35. Uso de la Pizarra Digital Interactiva para lecciones CLIL	193
Gráfico n. 36. Edad de los estudiantes CLIL	225
Gráfico n. 37. Distribución por sexo de los estudiantes CLIL	225
Gráfico n. 38. Orientación de estudios	226
Gráfico n. 39. Tipo de institución escolar de los estudiantes	227

Gráfico n. 40. Lengua materna de los estudiantes	227
Gráfico n. 41. Lengua extranjera estudiada por los estudiantes	228
Gráfico n. 42. Lengua extranjera empleada en la experiencia CLIL	229
Gráfico n. 43. Asignaturas que se enseñan en lengua extranjera	230
Gráfico n. 44. Certificación internacional de competencias lingüísticas	231
Gráfico n. 45. Distribución por nivel de certificación	231
Gráfico n. 46. Softwares sociales usados en ámbito informal – Estudiantes	234

Tablas

Tabla n. 1. Diferencias entre la evaluación “auténtica” y la evaluación tradicional	41
Tabla n. 2. Arquitecturas didácticas comparadas	52
Tabla n. 3. Resultados empíricos/ Implicaciones prácticas. Fuente: Doolittle (2002)	95
Tabla n. 4. Situación contractual de los docentes italianos	159
Tabla n. 5. Situación contractual de los docentes españoles	160
Tabla n. 6. Nivel de las certificaciones	176
Tabla n. 7. Tipo de certificaciones por idioma	176
Tabla n. 8. Frecuencia semanal de utilización de internet	181
Tabla n. 9. Finalidad de la utilización de Internet	182
Tabla n. 10. Porcentaje de acuerdo con la definición de softwares sociales	184
Tabla n. 11. Conocimiento del potencial de uso de los softwares sociales	188
Tabla n. 12. Contactos duraderos con otras personas gracias al uso de los softwares sociales	189
Tabla n. 13. Porcentaje de uso habitual de los software sociales para fines informales.	189
Tabla n. 14. Porcentaje de uso habitual de los software sociales para fines formales.	190
Tabla n. 15. Uso de los software sociales para el aprendizaje curricular.	190
Tabla n. 16. Uso de los software sociales para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.	191
Tabla n. 17. Uso de los software sociales para la implementación de experiencias CLIL	191
Tabla n. 18. Los softwares sociales para compartir los conocimientos.	191
Tabla n. 19. Los softwares y la creatividad	192
Tabla n. 20. Uso de los softwares sociales en los contextos de educación formal e informal.	192

Tabla n. 21. Frecuencia mensual de utilización de la PDI	193
Tabla n. 22. Modalidades de utilización de la PDI	194
Tabla n. 23. Gestión de actividades CLIL	194
Tabla n. 24. Experiencia CLIL diseñada en equipo	195
Tabla n. 25. Cuando se diseña la experiencia CLIL en equipo	195
Tabla n. 26. Quien realiza la enseñanza CLIL	196
Tabla n. 27. Materiales usados para el proyecto CLIL	196
Tabla n. 28. Fuentes de los materiales	197
Tabla n. 29. Actividades propuestas	198
Tabla n. 30. Instrumentos Web 2.0 usados por los estudiantes	199
Tabla n. 31. Objetivos del examen	200
Tabla n. 32. Quién efectúa la evaluación del aprendizaje	200
Tabla n. 33. Aplicación de las herramientas de Internet a la evaluación	201
Tabla n. 34. Nivel de competencia en el uso de instrumentos web 2.0	204
Tabla n. 35. Necesidad de formación	205
Tabla n. 36. Auto percepción del nivel de competencia metodológica CLIL	205
Tabla n. 37. Necesidad de formación en CLIL	206
Tabla n. 38. Cambio de manera de enseñar	206
Tabla n. 39. Disponibilidad para participar en una entrevista	214
Tabla n. 40. Asignaturas que se enseñan en lengua extranjera	229
Tabla n. 41. Agencias de certificación utilizadas por los estudiantes	232
Tabla n. 42. Frecuencia semanal de utilización de Internet	232
Tabla n. 43. Formas de utilización de Internet	232
Tabla n. 44. Nivel de acuerdo con definición de software social	233
Tabla n. 45. Softwares sociales utilizados en ámbito formal en la escuela	234
Tabla n. 46. Contactos duraderos establecidos gracias al uso de los softwares sociales	236
Tabla n. 47. Utilización de los softwares sociales para fines informales	236
Tabla n. 48. Utilización de los softwares sociales para fines formales	237
Tabla n. 49. Los softwares sociales como recurso para el aprendizaje curricular	237
Tabla n. 50. Los softwares sociales como recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras	238
Tabla n. 51. Los softwares sociales y la creatividad	238
Tabla n. 52. Pizarra Digital Interactiva en CLIL	239
Tabla n. 53. Frecuencia mensual de utilización de la PDI	239
Tabla n. 54. Formas de utilización de la PDI	240

Tabla n. 55. Consideraciones sobre la experiencia de aprendizaje en un módulo CLIL	240
Tabla n. 56. Uso la lengua extranjera y su frecuencia	241
Tabla n. 57. Actividades/estrategias útiles para llevar a cabo la actividad	242
Tabla n. 58. CLIL y la mejora de la producción en lengua extranjera	243
Tabla n. 59. Valoración del aprendizaje de la materia estudiada en lengua extranjera	244
Tabla n. 60. Problemas detectados	244
Tabla n. 61. Utilidad de las herramientas utilizadas por los profesores	245
Tabla n. 62. Herramientas de la Web 2.0 utilizadas para la realización de la actividad CLIL	246
Tabla n. 63. Apreciación de la experiencia CLIL	247
Tabla n. 68. Opción entre actividades CLIL y tradicionales	248
Tabla n. 69. Distribución por grupo de edad y sexo de los entrevistados	255

Figuras

Figura n. 1. Modelo de aprendizaje constructivista social (Lave & Wenger, en Smith, 2003)	45
Figura n. 2. Extraída de: http://education-2020.wikispaces.com/Connectivism	51
Figura n. 3. Extraída de: http://www.flickr.com/photos/langwitches/3556878825/	54
Figura n. 4. Google Docs	63
Figura n. 5. Dogme 2.0	65
Figura n. 6. Usuarios de Facebook en España	84
Figura n. 7. iTunes-Languages Courses. http://lifelifehacker.com/225703/learn-a-language-with-podcasts	88
Figura n.8. Podcast realizado por los estudiantes del Instituto “Quadri” de Vicenza	91
Figura n. 9. Hot Potatoes. http://www.toggle.com/lv/group/view/kl58492/Hot_Potatoes.htm	96
Figura n. 10. La Teoría Fundamentada: desarrollo de la investigación. Elaboración propia	117
Figura n. 11. Itinerario de la investigación. Elaboración propia	122
Figura n. 12. Estructura metodológica. Elaboración propia	125
Figura n. 13. Proceso de investigación. Elaboración propia.	129
Figura n. 14. Descripción gráfica del proceso de investigación. Realización propia	132
Figura n. 15. Distribution of teachers by age group in general (lower and upper) secondary education (ISCED 2 and 3), public and private sectors combined, 2009	154

Figura n. 16. Modelo de codificación de los datos. Elaboración propia.	257
Figura n. 17. Bloom's Taxonomy. http://courseware.monash.edu.au/DELTA/blooms_pyramid.html	317
Figura n. 18. Categorías de los grupos focales	350

Introducción

La Web 2.0 y otras herramientas informáticas promueven el trabajo colaborativo a distancia y constituyen una fuente de nuevas posibilidades para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. No son muchas las investigaciones que se ocupan de este ámbito y por otra parte el constante cambio e innovación de la tecnología no favorece la investigación sistemática y estable.

Son varias las experiencias que han puesto en marcha la metodología CLIL¹, pero no abundan las investigaciones que de forma sistemática analizan desde un punto de vista científico y académico el seguimiento y los resultados de aprendizaje de la aplicación de dicha metodología. El número de experiencias e investigaciones desciende cuando se trata de combinar la utilización de esta metodología con el uso de herramientas informáticas, concretamente con las incluidas en la denominada Web 2.0 o web social.

Nuestra propuesta tiene como objetivo investigar el potencial educativo de estas herramientas. Los nuevos lenguajes de la web 2.0 posibilitan emerger nuevas formas de expresión cultural y didáctica, a través de la utilización de tecnologías de escritura “compartida” que se apoyan en tecnologías como los blogs, las wiki (como la famosa enciclopedia wikipedia que crece gracias a la contribución de sus mismos usuarios), los contenidos audio, vídeo y podcasting. Hoy, en muchas experiencias didácticas, muchos docentes producen y utilizan contenidos didácticos audio y vídeo para poder disfrutar posteriormente en los iPod, lectores MP3, móviles, videoconferencias en sus diversas modalidades (uno a uno, uno a muchos, muchos a muchos), o bien en el aula.

Junto al software relacional de la web 2.0, incluiremos experiencias de metodología CLIL que utilizan un hardware: la pizarra digital interactiva en la que es posible escribir, proyectar, mover imágenes y otros objetos multimediales con las manos o con bolígrafos digitales especiales; y también guardar las clases desarrolladas en el ordenador para que los alumnos puedan reutilizarlas. Es, por lo tanto, un medio tecnológico que permite mantener el paradigma didáctico basado en la pizarra, potenciándolo con la multimedialidad y la posibilidad de utilizar el software didáctico de manera compartida (Rudd T., 2007). Por este motivo, se integrará en esta investigación con las herramientas de la Web 2.0.

¹ <http://www.tieclil.org/> (Translanguage in CLIL); <http://www.clilcompendium.com/index.html> (CLIL Compendium); <http://clil.viu.es/> (CLIL Consortium); www.ccn-clil.eu (CLIL Cascade Network); <http://www.factworld.info/> (FACTWorld egroup); Plan de Fomento del Plurilingüismo - Andalucía

Uno de los temas que se profundizará en esta investigación es, precisamente, el de averiguar cómo es posible utilizar las TICs para mejorar las competencias de los estudiantes en general y las referidas al aprendizaje de las lenguas extranjeras en particular. Sabemos que los jóvenes actuales se definen como “nativos digitales” porque han nacido cuando las TICs estaban incorporadas y generalizadas en la sociedad y porque poseen una considerable familiaridad con el uso de dichas tecnologías digitales. En la última década se han publicado numerosas investigaciones sobre el comportamiento de los jóvenes en relación con los medios de comunicación digitales (Abrantes, 2002; Bevort, 2003; Rivoltella, 2009; Livingstone, 2011). Las ideas clave que surgen a partir de estas indagaciones han sido sintetizadas en una investigación de la Universidad de Stanford (Ito, 2009) que pone en evidencia los aspectos más relevantes desde una perspectiva educativa, con relación a tres aspectos fundamentales: identidad, relación y participación.

En lo que respecta a la identidad, hay que decir que, cuando se habla de jóvenes, los medios digitales desempeñan un papel central en su construcción. Los ambientes de red social (Facebook entre otros) son un lugar de narración en sí mismo, por medio de ellos y en ellos se construye la autoestima del joven y se decide el reconocimiento por parte del grupo de iguales (Rivoltella, 2012).

En el caso de la relación, el dato que surge más evidente a partir de las investigaciones es el de la utilización, cada vez más estable, de la relación mediata con respecto a la relación presencial, face to face. Esto no quiere decir que los jóvenes y adolescentes hayan dejado de comunicarse en presencia, sino que la posibilidad de la relación mediata se prolonga más allá de lo presencial y prolonga su duración.

Los medios digitales desempeñan un rol globalizador con respecto al concepto de participación. Gracias a los blogs, Twitter, YouTube etc., el mundo se parece cada vez más a una “aldea global”, a un contexto familiar y cercano. El estudiante joven puede tomar parte en los procesos que se están verificando incluso muy lejos, quizás utilizando una lengua extranjera, implicándose de forma total y directa.

El conjunto de estos elementos puede explicar cómo tiene lugar hoy el aprendizaje por parte de los estudiantes. Es un hecho que desde hace algún tiempo el aprendizaje en contextos formales se está distanciando cada vez más de la manera en la cual se aprende en contextos informales. El aprendizaje parece ser marcadamente experiencial, siempre contextualizado, social y caracterizado por un gran compromiso personal por parte de quien aprende (Rivoltella, 2012:15). Este hecho determina que se exijan nuevas competencias, tanto a los alumnos como a los profesores. El tema de las competencias para la sociedad del conocimiento (Mídoro, 2007) está hoy en el centro de la atención, tanto de la investigación como de las políticas públicas; de manera especial se insiste sobre las competencias digitales (Buckingham, 2009) y la Comunidad Europea las ha incluido desde

2006 en el “framework” de las competencias clave de la ciudadanía. De ello se deduce que los sistemas formativos, el sistema educativo y el sistema escolar, en última instancia, deben desarrollar modalidades de enseñanza y aprendizaje que tomen en cuenta estas nuevas competencias, no para perseguir el progreso tecnológico o para seguir una moda, sino para aprovechar poder y el atractivo que las TICS ejercen en los jóvenes para beneficiar su educación y su formación. No es un problema de tecnología sino de método didáctico, de crear nuevos contextos de aprendizaje y nuevos modelos educativos.

El sistema de enseñanza- aprendizaje ha evolucionado de planteamientos basado en paradigmas de proceso- producto a otros paradigmas basados en la construcción del conocimiento a través de complejos mecanismos donde individuo y grupo interaccionan de forma activa y constructiva con el contenido, con la información para transformarla en conocimiento. En ese paradigma constructivista en el que enmarcamos nuestra investigación, ya que las nuevas tecnologías favorecen las estrategias de aprendizaje fundadas en el acercamiento constructivo, en el que cambian algunas reglas:

- Los alumnos se convierten en los actores principales del proceso de aprendizaje. Es necesaria una elaboración personal y activa de su saber a partir de las necesidades y motivaciones personales;
- No se escucha pasivamente la clase del docente para luego repararlo individualmente, sino que se colabora activa y continuamente con los compañeros y los docentes;
- El contexto en el que se estudia es fundamental y la evaluación no es algo separado del quehacer cotidiano.

Por tanto, no se trata de adoptar las tecnologías en la práctica didáctica de un modo acrítico, sino de saberlas aprovechar para mejorar las competencias de los estudiantes. En esta investigación nos interesan las competencias en lengua extranjera y de qué manera es posible incrementarlas integrando las herramientas Web 2.0 en la enseñanza de las lenguas extranjeras, también por medio de actividades que prevean la utilización de la L2 para enseñar asignaturas no lingüísticas a través de la metodología CLIL.

El acrónimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) es uno de las denominaciones de una modalidad singular de la educación bilingüe o plurilingüe, es decir, el aprendizaje de disciplinas no lingüísticas en lengua extranjera. La rápida difusión de este tipo de didáctica, concretamente en la escuela italiana, está basada en una multiplicidad de razones que tienen como base uno de los cinco objetivos generales individualizados en 1995 por la Comisión Europea en el *Libro blanco sobre la Instrucción y Formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, que pretende “el conocimiento efectivo de tres lenguas comunitarias” (la propia y otras dos) por parte de la ciudadanía europeo que se eduquen en los sistemas escolares europeos.

El “Marco Europeo de Referencia” (2001) dedica un espacio considerable a esta modalidad de aprendizaje individualizado como útil y potente medio didáctico. Utilizando la lengua extranjera para adquirir contenidos disciplinares no sólo se mejoran las habilidades de comunicación (generalmente indicadas según la definición de Cummins (1979) (Basic Interpersonal Communicative Skills”) sino que también se favorecen las habilidades académicas (CALP - Cognitive Academic Learning Proficiency). A través de la enseñanza los alumnos adquieren la capacidad de aprender a través de la L2 y potenciar al mismo tiempo las habilidades cognitivas que se basan en los códigos comunicativos de la lengua madre y de la lengua vehicular. A propósito de esto Bialystock (2006) observa que los estudiantes CLIL o bilingües están en condiciones de manejar más información y de resolver algunos tipos de problema exigentes a nivel cognitivo con mayor facilidad respecto a los estudiantes monolingües. Esto no significa necesariamente que los estudiantes bilingües sean cognitivamente más capaces que los monolingües, sino que están mejor preparados para realizar un mayor número de tareas difíciles en menos tiempo. Algunas investigaciones realizadas en Bélgica, Alemania, Italia, España y Suiza han descubierto que los estudiantes CLIL o bilingües alcanzan mejores resultados en la lengua extranjera y en el contenido de las asignaturas no lingüísticas con respecto a estudiantes que siguen cursos estándar (Braun, 2007; Sierra, 2008; Zydatis, 2009). También algunas formas parciales de educación bilingüe (limitadas al 20%-30% de todo el currículo) han tenido un impacto positivo en el aprendizaje en general. Por ejemplo Van de Craen y otros (2007:197) afirman que los “estudiantes CLIL” superan en matemáticas a los estudiantes “No-CLIL” incluso en aquellas ocasiones en las que no utilizan la metodología CLIL.

Por lo tanto, el investigador pretende indagar de qué manera CLIL, apoyado por la utilización de las herramientas Web 2.0, puede mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes, analizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, planteándose los siguientes objetivos y verificando las siguientes hipótesis:

Objetivos:

- Definir aproximativamente un primer perfil del docente que utiliza los medios y las tecnologías de la comunicación para el aprendizaje CLIL;
- Supervisar y evaluar el impacto de la innovación educativa en algunas escuelas que han implementado las tecnologías Web 2.0 en la enseñanza de lenguas extranjeras con metodología CLIL;
- Evaluar las nuevas posibilidades didácticas de la tecnología Web 2.0 con el fin de identificar las “buenas prácticas” de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que se pueden realizar con metodología CLIL;

- Identificar los mejores modelos didácticos de uso de la tecnología Web 2.0 adaptada para la enseñanza de lenguas extranjeras con metodología CLIL;
- Estudiar en qué medida la realización de estas actividades innovadoras en las aulas incide en la adquisición de algunas de las competencias básicas de los estudiantes y en su aprendizaje en general y en lenguas extranjeras, en particular.
- Comprender cómo los estudiantes y los profesores pueden utilizar las herramientas Web 2.0 en los contextos educativos CLIL.
- Identificar los problemas de comunicación metodológica que se plantean al utilizar una metodología (CLIL) de origen escolar con una instrumentación de origen extraescolar (Web 2.0);
- Definir los factores claves que fomentan o inhiben la innovación curricular CLIL.

Para alcanzar estos objetivos será necesario que se verifiquen las siguientes hipótesis:

1. La tecnología Web 2.0 y sus derivados son instrumentos útiles y provechosos para la implantación de la metodología CLIL en la etapa secundaria;
2. La tecnología de soporte del CLIL elimina barreras sociales, pedagógicas y culturales de acuerdo con los proyectos de integración europea, permitiendo la experimentación fuera de las aulas tradicionales gracias a la posibilidad de conectar escuelas de distintos países europeos en tiempo real.
3. La tecnología Web 2.0 y la pizarra interactiva pueden promover la cooperación, la interacción, el valor intercultural y el intercambio social entre los estudiantes de L2;
4. La tecnología Web 2.0 y la pizarra interactiva pueden agregar valor a la enseñanza de la L2 mediante CLIL;
5. El uso de herramientas Web 2.0 facilita la evaluación de los resultados y la auto-evaluación del aprendizaje;
6. Las nuevas tecnologías permiten alcanzar la optimización de recursos y de tiempo en los procesos de enseñanza – aprendizaje de lengua extranjera.

Todas las cuestiones relacionadas con las TICs (hardware, software, modelos de enseñanza, de comercio, de producción, etc.) han invadido nuestras vidas: en el trabajo, en el hogar, en el ocio, en la escuela. En el acto didáctico constituyen un recurso que no hay que desestimar porque facilitan la innovación del sistema de comunicación y favorecen la construcción activa del conocimiento. Siguiendo las líneas de la estrategia de Lisboa² de marzo de 2000, que hace referencia a una “sociedad basada en el conocimiento”, las

² http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

instituciones culturales y las escuelas están impelidas a la utilización de los medios de comunicación más eficaces. En este contexto resulta imprescindible la creación de un ambiente interactivo, especializado en la transmisión de la información, del conocimiento y de la cultura, con una precisa comunicación de la identidad de la institución que la promueve y de su rol teniendo como principio la calidad.

La Web ha cambiado en la última década y sigue transformándose cada día, focalizando cada vez más la atención hacia el usuario. La Web “versión 2.0” es más participativa y actualmente hay mayores oportunidades para los usuarios, además de para las instituciones, de hacer oír la propia voz y de tener un papel de fuente emisora y no sólo de receptor destinatario de los mensajes de las grandes corporaciones o de los grupos de poder cultural como son los medios de comunicación o las grandes editoriales de libros de texto.

En definitiva, la Web 2.0 ha nacido en el momento en que ha sido posible que cualquier persona pueda publicar fácilmente en Internet, sin poseer particulares competencias tecnológicas. En el ámbito escolar satisface la necesidad de experimentar un ambiente alternativo a la didáctica tradicional, basado en un aprendizaje interactivo que resulta gratificante y motivador para los alumnos al poder publicar con calidad sus producciones personales, realizadas individualmente o en grupo.

El término Web 2.0 se asocia comúnmente con aplicaciones web que facilitan el intercambio de información interactiva, la interoperabilidad y la colaboración en la World Wide Web. A diferencia de los sitios web tradicionales, donde los usuarios reciben pasivamente la información proporcionada, un sitio Web 2.0 permite a los usuarios interactuar entre sí como contribuyentes en los contenidos. Los ejemplos incluyen Web 2.0, comunidades basadas en la Web, servicios de hosting, aplicaciones web, sitios de redes sociales, sitios para compartir vídeos, Flickr (www.flicker.com), wikis³, blogs⁴, mashups y folksonomías. Web 2.0 es básicamente un enfoque filosófico de la red caracterizado por la dimensión social de la autoría de intercambio. Aunque el mero uso de las herramientas tecnológicas de la red puede no representar ninguna novedad (como foros, chats y blogs, que ya existían), su utilización puede abrir nuevos escenarios basados en la convivencia, en la capacidad del usuario para mejorar, crear y modificar el contenido de los medios. Dado que el CLIL ha sido promovido principalmente para la cooperación y la colaboración, las herramientas Web 2.0 son eficaces para promover el “scaffolding”,

³ El Portland Pattern Repository fue el primer wiki, creado por Ward Cunningham en 1995. Cunningham ha inventado el nombre y el concepto *wiki* y ha producido la primera implementación de un motor *wiki*.

⁴ (ver Tumblr www.tumblr.com).

(Vygotsky, 1986) apoyándose en los demás y la interacción entre iguales, que son las piedras angulares de toda interacción en la metodología CLIL.

La Web 2.0 y la metodología CLIL tienen puntos de intersección que esta investigación trata en primer lugar de destacarlos a través del análisis de cómo una y otra actúan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La web 2.0 no es una tecnología distinta a la web de primera generación, pero incluye y desarrolla herramientas, programas, software que favorecen, que tienen como objetivo, la capacidad de crear y compartir contenidos. Incluso, las herramientas clásicas como son los procesadores de texto, las hojas de cálculo son utilizadas en un modelo de conocimiento compartido y reticular. No obstante, serán las herramientas propias de la Web 2.0 como son los blogs, las wikis, las webquests, los podcast, los que serán objeto de estudio de esta investigación. La web 2.0 se caracteriza por la publicación inmediata y su clasificación de los contenidos, así como su indexación en motores de búsqueda que permiten que dicha información esté disponible inmediatamente para toda la comunidad.

La metodología CLIL no se refiere a una metodología concreta, sino que se aprovecha de las propuestas de los métodos interactivos de gestión cooperativa de la clase y enfatiza los diferentes tipos de comunicación (lingüística, visual y cinestésica). Se desarrolla a través de ambientes y estímulos propios de las técnicas innovadoras de aprendizaje basadas en la gestión activa de la clase (aprendizaje cooperativo, la organización del trabajo basado en la tarea). Las estrategias para la metodología CLIL, emblemáticas del paradigma psico-pedagógico del constructivismo y del constructivismo social, son: a) Poner al estudiante al centro del proceso de aprendizaje; y b) Diseñar un entorno que garantice un aprendizaje significativo.

Igualmente, la utilización combinada de la Web 2.0 y la pizarra digital interactiva pueden contribuir al éxito de la metodología CLIL no solo en lo que se refiere a la adquisición de los contenidos disciplinares sino también de las competencias comunicativas y relacionales. Asimismo, conviene considerar que esta invitación a la productividad de los alumnos, determina las condiciones en las que más fácilmente se realizan “aprendizajes profundos”, orientando el ejercicio “creativo” hacia la producción de breves secuencias filmadas, textos musicales u otros materiales, que se puedan incorporar a las clases, con la consecuente adquisición de competencias comunicativas en todos los aspectos.

La utilización de la web 2.0 a través de la pizarra digital facilita el proyecto y la producción, crítica y conscientemente, de material didáctico en lengua extranjera para utilizar en la metodología CLIL.

Por lo tanto, cada vez es más necesario analizar la potencialidad de estas tecnologías. De manera especial, los datos recogidos podrán ser utilizados para definir un

primer perfil del docente que quiera aprovechar los medios y las tecnologías de la comunicación para impartir aprendizajes CLIL. Para lo cual, partimos del perfil docente para metodología CLIL definido en la investigación de D'Angelo (2010).

La investigación se propone recabar datos e información que permitan diseñar un perfil por competencias del docente de Lengua extranjera y de otros contenidos curriculares (CLIL - Content and Language Integrated Learning, o AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en relación al uso de las herramientas de la Web 2.0 en la didáctica, partiendo de un estudio de las competencias de los “docentes CLIL” que ejercen actualmente en la escuela, examinando su historia profesional y personal.

La metodología elegida combina las técnicas cualitativas y las cuantitativas utilizando los estudios de las muestras para conocer los aspectos generales de la situación, así como para determinar cuáles son los grupos e individuos que facilitarán el estudio en profundidad necesario para conocer los particulares y la complejidad de este proceso metodológico alternativo al combinar una metodología interactiva y social con la utilización de herramientas informáticas novedosas y cuya utilización es ajena al ámbito escolar.

Como es clásico el estudio comprende una primera parte de fundamentación teórica y de conocimiento del estado de la cuestión; para abordar en la segunda parte de la investigación, el estudio de campo con la recogida de datos, tratamiento y análisis de los mismos, a fin de concluir con la verificación de las hipótesis y señalando algunas propuestas de futuro tanto desde el punto de vista de la investigación como de la intervención.

Por tanto, la tesis comprende dos partes:

En la primera parte, se incluye la fundamentación teórica y el estado de la cuestión. En la fundamentación teórica se abordan tres grandes temas necesarios para nuestro estudio:

- I. El aprendizaje colaborativo y cooperativo donde se enmarca psicológicamente tanto los objetivos de nuestro estudio y la particularidad de las experiencias metodológicas utilizando la metodología CLIL
- II. La metodología CLIL y sus principales características metodológicas y psicológicas.
- III. La aportación al aprendizaje cooperativo y a la metodología CLIL de las herramientas de la Web 2.0 y de las redes sociales.

En esta primera parte, se incluye asimismo la revisión del estado de la cuestión o literatury sobre las investigaciones internacionales más relevantes sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 en contextos colaborativos, en contextos de aprendizaje de una

lengua extranjera y, finalmente, sobre la utilización de la metodología CLIL en el ámbito europeo.

La segunda parte incluye la investigación de campo que se estructura del modo clásico: a) objeto y propósito de la investigación, b) diseño y método, c) descripción de los instrumentos de análisis, d) análisis de los resultados, e) conclusiones y propuestas de acción.

Los instrumentos se dirigen a dos tipos de público, protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje: el profesorado y los alumnos. En el profesorado se distinguen dos tipos de profesorado: el de lenguas extranjeras y el DNL o profesor de disciplina no lingüística. Se utilizan instrumentos que enfatizan los datos cuantitativos (cuestionarios) o los datos cualitativos (entrevistas y focus group).

Los datos cuantitativos proceden de cuestionario dirigido a docentes de lengua extranjera y de otros contenidos curriculares CLIL, así como a estudiantes que participan en experiencias de metodología CLIL. La finalidad de esta primera parte del estudio de campo es recoger información relativa a su biografía del profesorado (formación y experiencia profesional), cómo se desarrolla la metodología CLIL y cuáles son las motivaciones y expectativas que se generan en este escenario metodológico.

Los cualitativos incluyen entrevistas con perspectiva autobiográfica o, alternativamente, mediante la conducción de ‘focus group’ (grupo focal) con un muestreo formado por docentes italianos, españoles y de otros países europeos.

El objetivo de este segundo nivel de investigación es el de identificar, en la historia personal de los participantes, las motivaciones y las competencias diversamente adquiridas que permiten a un docente de lengua extranjera y de otros contenidos curriculares (no de ‘lengua nativa’) desempeñar un papel distinto del que le es más habitual, es decir, situarse en una perspectiva de docente CLIL que usa profesionalmente las tecnologías Web 2.0. Se considera que el enfoque autobiográfico permite reconocerse en las experiencias individuales como fuente significativa múltiple, antes de ilustrar la relación con el propio pasado y la comprensión del presente. Ello permite activar un proceso reflexivo de reconstrucción de la experiencia vivida. De la multiplicidad de historias recogidas, nos proponemos extraer también elementos significativos que puedan ayudar a delimitar el perfil de las competencias experienciales del docente de disciplina CLIL en el siglo XXI.

Asimismo, se hace una especial atención al análisis del desarrollo de cuatro experiencias europeas (dos italianas y dos españolas) que utilizan la metodología CLIL, denominadas: “Diseño y experiencias didácticas con el uso de la Pizarra Digital y la Web 2.0”; “Blanco, Rojo y Verde people making a nation”; “Comunicación sin fronteras”; “Hagamos CLIL juntos”.

Finalmente, se verifican las hipótesis con conclusiones que se agrupan en torno a las siguientes afirmaciones:

- 1) El uso de herramientas Web 2.0 en las lecciones CLIL contribuye a desarrollar la competencia lingüística en L2 y al mismo tiempo el conocimiento de la materia objeto de estudio.
- 2) El uso de Internet y de la metodología CLIL en la escuela permiten desarrollar habilidades cognitivas tales como la creatividad, el autocontrol y la toma de decisiones.
- 3) Las herramientas de comunicación digital de la Web 2.0 ofrecen beneficios y ventajas para su utilización didáctica en el aula y la implementación del CLIL.
- 4) Las herramientas de comunicación digital y la Web 2.0 ofrecen beneficios y ventajas para facilitar la evaluación de los resultados y la auto-evaluación del aprendizaje.
- 5) Las herramientas colaborativas de aprendizaje como los blogs, las wikis y las webquests favorecen la gestión y la administración de información útil para el seguimiento y evaluación continua en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Esta tesis quiere aportar un análisis y evaluación sistemática a los experiencias que utilizan la metodología CLIL, especialmente en lo que se refiere a la definición del perfil del profesorado, el de disciplinas no lingüísticas principalmente, que se aproxima a esta metodología lo que significa una continuidad con el trabajo de investigación de D'Angelo (2011). En esta tesis, hemos querido ir más allá, añadiendo una variable no contemplada en aquel estudio: la utilización de las TICs, concretamente, las denominadas herramientas de la web 2.0 y las redes sociales en el proceso de enseñanza –aprendizaje de una lengua extranjera.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1

Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo

Este capítulo se divide en tres partes. La primera proporciona las principales definiciones de aprendizaje colaborativo y cooperativo y pone de relieve las diferencias entre ambos. La segunda aborda la relación entre aprendizaje cooperativo y CLIL. La tercera profundiza sobre el papel del aprendizaje colaborativo en el uso de las herramientas de la Web 2.0.

1.1 Principios del trabajo colaborativo y cooperativo

El aprendizaje colaborativo es una modalidad de gestión democrática de la clase centrado en grupos de trabajo heterogéneos y constructivos, en la efectiva interdependencia positiva de los roles y en la igualdad de oportunidades de éxito.

Por este motivo el primer y fundamental objetivo de quien se proponga aplicar este método didáctico es sin duda la creación de un contexto educativo no competitivo, que dé un elevado nivel de responsabilidad y que sea colaborativo.

El contacto con alumnos más avanzados en situaciones cooperativas hace que en todos ellos sea más frecuente el recurso a estrategias de razonamiento de orden superior, a estrategias de análisis más profundas y críticas, respuestas más creativas, niveles de explicación más elaborados. Los procesos cognitivos inducidos por el hecho de tener que hablar, debatir y explicar a otros, a menudo de maneras distintas, mejoran la memorización y fomentan el desarrollo de estrategias de razonamiento basadas en la reelaboración de los contenidos. (Johnson & Johnson 1987: 46).

Las múltiples ventajas del aprendizaje colaborativo se han evidenciado progresivamente en el ámbito de investigaciones relativas a diferentes marcos teóricos de referencia, que han determinado un enfoque metodológico básicamente multidisciplinar. Por esta razón, antes de pasar a una descripción más detallada de los principios organizativos de este método didáctico, resulta necesario hacer una breve reseña de las contribuciones que más han influido en el desarrollo de esta metodología. En general, las principales referencias del aprendizaje colaborativo giran en torno a tres ejes principales: el motivacional, el social y el cognitivo.

1.1.1 Teorías motivacionales

Las perspectivas motivacionales sobre el Cooperative Learning, según la tradición de los estudios sobre la modificación del comportamiento, convergen principalmente en los modelos de recompensas y de objetivos según los cuales actúan los estudiantes. Se distinguen tres estructuras de valores:

Cooperativa, en la cual los esfuerzos de cada alumno orientados al objetivo contribuyen a la consecución del mismo también por parte de los demás compañeros;

Competitiva, en la cual cada esfuerzo de un alumno tiende a reducir la consecución de los objetivos por parte del resto;

Individual, en la que la consecución de los objetivos por parte de cada alumno no influye en la consecución de los mismos por parte del resto.

Para Spencer Kagan (1986), según una perspectiva estrictamente motivacional, las estructuras cooperativas crean una situación en la cual la única manera en que los miembros del grupo pueden alcanzar sus objetivos personales es precisamente a través del éxito del grupo. El grupo adquiere, pues, un significado instrumental, se convierte en un medio para alcanzar los objetivos de aprendizaje individual. Ello hace que los miembros del grupo tiendan a ayudarse unos a otros, que se animen recíprocamente para poner todo el esfuerzo, con el fin de alcanzar, mediante el éxito del grupo, el éxito personal de cada uno. Dicho de otro modo, las recompensas de los grupos basadas en los resultados de estos mismos (o en la suma de los resultados individuales) crean una estructura interpersonal de recompensas en la que los miembros del grupo dan o reciben reconocimientos sociales (tales como premios o felicitaciones) en respuesta a los esfuerzos realizados en la tarea de los propios compañeros de grupo. (Slavin, 1983).

1.1.2 Teorías Socio-psicológicas

Si las teorías motivacionales del aprendizaje colaborativo hacen hincapié en el hecho de que los valores cooperativos cambian radicalmente la motivación de los estudiantes respecto al trabajo académico, las teorías cognitivas, tanto las evolutivas como las elaborativas, ponen el énfasis en los efectos positivos producidos por el hecho mismo de trabajar juntos. La asunción fundamental de las teorías sociales y evolutivas es que la interacción entre los alumnos para alcanzar objetivos cognitivos aumenta su dominio de los conceptos.

El grupo de aprendizaje cooperativo y la interacción con los compañeros más capacitados adquieren una importancia fundamental a la luz del concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vygotski, definido como la distancia entre nivel de desarrollo efectivo y nivel de desarrollo potencial del alumno alcanzable mediante actividades de

problem solving y realizadas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más preparados.

El contacto con compañeros en el seno de un grupo de colaboración permite a los participantes actuar recíprocamente dentro de sus propias zonas de desarrollo próximo, obteniéndose en el grupo comportamientos y resultados más avanzados que los alcanzables en las actividades individuales normales. Vygotski (1978: 45) describe de este modo la influencia de las actividades de tipo colaborativo en el aprendizaje:

“Las funciones se forman primero en el colectivo bajo la forma de relaciones entre niños y así se convierten en funciones mentales para el individuo... Las investigaciones muestran que la reflexión es generada por el tema”.

En sus comentarios sobre el contenido, los niños aprenden unos de otros mediante la manifestación de conflictos cognitivos, la exposición de razonamientos inadecuados, el surgimiento de niveles superiores de comprensión.

De nuevo es necesario mencionar el concepto de *scaffolding* (andamiaje de apoyo), o sea, el apoyo o el sostenimiento proporcionado al discente por parte de un docente o de un compañero más capacitado para la resolución de un problema, la realización de una tarea o la consecución de un objetivo que no sería capaz de alcanzar solo por su cuenta. Uno de los procedimientos en los que se basa el Aprendizaje Colaborativo es precisamente la enseñanza entre iguales. Según Vygotski (1990), además de la ontogénesis (es decir, el desarrollo de tendencias innatas y transmitidas genéticamente que forman las primeras experiencias mentales del niño – reconocimiento del seno materno, sentido del tiempo, lalación y luego lenguaje) en el aprendizaje también juega un papel importante la relación social: gracias a la participación en actividades de interacción con adultos o compañeros más competentes, los niños asimilan comportamientos cada vez más sofisticados y son capaces de erigir una especie de ‘andamiaje’ que facilita el aprendizaje recíproco. Mehisto (*et al.* 2008) apunta al respecto:

“El *scaffolding* ayuda a los estudiantes a acceder al aprendizaje previamente adquirido, a analizarlo, para elaborar nueva información, para crear nuevos nexos relacionales y llevar la comprensión de los mismos aún más lejos. Además, ayuda a los estudiantes a comprender mejor el proceso de aprendizaje, a crear una dinámica, a ahorrar tiempo... Se reduce la frustración y se construye el éxito. En pocas palabras, el *scaffolding* es una técnica de aprendizaje que ayuda a los estudiantes a ser seguros emotivamente, los motiva y les proporciona los ladrillos de construcción – como la lengua y el conocimiento de base- necesarios para realizar actividades complejas”.

Por lo tanto, el *scaffolding* es una potente herramienta didáctica por cuanto da un soporte a la instrucción individualizada, garantiza que un aprendiente adquirirá una habilidad o un conocimiento deseado, empuja a los estudiantes a aprender y les ayuda a minimizar el esfuerzo de investigación de modo que pueden centrarse en el estudio de manera más eficiente.

En el marco de una actividad colaborativa, el concepto se aplica a los soportes de varios tipos (interpersonales, normativos, organizativos, tecnológicos) que asisten, ayudan, orientan y estimulan de distintas maneras a los individuos que colaboran. De este andamiaje de soporte pueden hacerse cargo los tutores pero también, en cierta medida, la misma tecnología. Existe en efecto una dimensión específicamente tecnológica del *scaffolding*, que comprende todo el conjunto de herramientas informáticas, sistemas simbólicos y entornos tecnológicos orientados a proporcionar soportes sociales y cognitivos para los procesos colaborativos y coadyuvar la autogestión (Pea, 2004). En el ámbito del CSCL (*Computer-supported Collaborative Learning*) esta dimensión se traduce en la preparación de entornos tecnológicos que favorecen la aparición de interacciones eficaces mediante dispositivos tales como las herramientas comunicativas con determinadas interfaces, representaciones (básicamente gráficas) manipulables, sistemas de guía, sugerencias y ayudas contextuales, reporte de las actividades del grupo, feedback de las interacciones, visualización de las secuencias de fases y actividades, explicitación del rol de los participantes (Dillenbourg y Hong, 2008). Pero de todo ello hablaré detenidamente en la tercera parte de este capítulo.

1.1.3 Teorías de la elaboración cognitiva

Según la perspectiva de elaboración cognitiva, si se tiene que guardar la información en la memoria y relacionarla con otras informaciones allí contenidas, el estudiante debe implicarse en una especie de reestructuración cognitiva, o elaboración del material (Wittrock, 1978). Por ejemplo, escribir un resumen o el esquema de una lección ayuda más que tomar simplemente apuntes, ya que el resumen o el esquema requieren la reorganización del material y la selección de las cosas importantes (Hidi y Anderson, 1986). Una de las formas más eficaces de elaboración cognitiva es la explicación del material a otro estudiante. Aprender un material con la idea de tener que explicarlo a los compañeros produce un uso más frecuente de estrategias cognitivas de orden superior, más frecuentes que las que se usan, por ejemplo, en el aprendizaje para pasar un test. Explicar de viva voz el material de estudio produce un beneficio más elevado que escucharlo o leerlo por cuenta propia.

En general, en las investigaciones se evidencia la superioridad de los estudiantes de los grupos cooperativos que daban a los demás las explicaciones elaboradas. En tales

investigaciones, los estudiantes que recibían explicaciones elaboradas aprendían más que los que trabajaban solos, pero no tanto como los que daban las explicaciones (Webb, 1985). Unos resultados análogos se registran en las investigaciones sobre el “*mutual feedback*” y sobre la “*peer-communication*” (Slavin, 1996).

1.2 La metodología didáctica colaborativa

El trabajo colaborativo es un proceso abierto en el cual un objetivo específico es perseguido con métodos y reglas no predefinidos, sino negociados entre los miembros del grupo. Los estudiantes son responsables del aprendizaje de los compañeros al igual que del de ellos mismos. El sentido de responsabilidad respecto al grupo y el impulso para aprender de manera activa son aspectos que hacen del aprendizaje colaborativo una metodología perfectamente apta para la formación de adultos, tanto en algunos contextos de empresa como en ámbitos estrictamente didácticos. La actividad más formativa está sin duda ligada al intento de reconciliar puntos de vista distintos para llegar a una solución de denominador común. Según Kaye (1994), se pueden distinguir tres elementos principales en la metodología del *Collaborative Learning*:

Interdependencia entre los miembros del grupo: Para que se instaure una eficaz colaboración y cooperación, debe existir una interdependencia real entre los miembros de un grupo en la realización de una tarea, una implicación en la ayuda mutua, un sentido de responsabilidad respecto al grupo y a sus objetivos, y se debe prestar atención a las habilidades sociales e interpersonales en el desarrollo de los procesos de grupo.

Compartir las tareas y la gestión del proceso de grupo: colaborar o cooperar (cooperar) significa trabajar juntos, lo cual implica compartir las tareas. En un contexto educativo, el éxito del aprendizaje colaborativo depende de un cierto número de factores importantes, el menor de los cuales no es la estructura en la cual se desarrollan los procesos de grupo o la manera en la que se gestionan. El papel del tutor tanto como facilitador o como organizador es crucial.

La finalidad de construir algo nuevo: colaborar implica una intención explícita de ‘añadir valor’, de construir algo nuevo o diferente mediante un proceso colaborativo deliberado y estructurado, en contraste con el simple intercambio de información o la ejecución de instrucciones.

El aprendizaje colaborativo según Kaye (1994: 19) se define pues en primer lugar como un aprendizaje individual como resultado de un proceso de grupo. El individuo aprende interactuando con tres entornos principales: consigo mismo, con su entorno y con el contexto social. Estos tres elementos están siempre presentes en distinta medida en la

interacción. En cada situación de aprendizaje, no obstante, cualquiera de ellos puede prevalecer sobre los otros. Por aprendizaje producido en el ámbito individual se entiende aquella situación en la que prevalecen la reflexión, la creatividad y la fantasía del sujeto. En el caso del aprendizaje estrictamente relacionado con el entorno juegan un papel preponderante los sentidos y las percepciones del sujeto.

La interacción con las demás personas es en cambio preponderante en el aprendizaje que deriva principalmente del contexto social. Puede producirse de diversas maneras:

Aprender de los demás: un individuo se apropia de algunos conocimientos en un proceso no predispuesto intencionalmente para inducir un aprendizaje. La comunicación es aquí unidireccional porque falta el feedback explícito respecto al nivel de aprendizaje que se ha alcanzado. Es por ejemplo el caso del colega de trabajo parco de palabras a la hora de dar instrucciones y al que hay que observar para comprender sus conocimientos, ya que no los explicará nunca directamente.

Aprender con los demás: Es el caso del trabajo de grupo. Sea cual sea el nivel de colaboración que se establece entre los participantes, o sea repartición o división de las tareas, identificamos una coincidencia entre esta última modalidad de aprendizaje en el contexto social y lo que hemos definido hasta ahora como aprendizaje colaborativo.

V. Midoro (1994) señala que el individuo aprende interactuando con tres ámbitos principales: consigo mismo; con el entorno físico; con el entorno social.

Estos tres elementos están siempre presentes en el espacio de la interacción pero en las distintas situaciones de aprendizaje cualquiera de ellos puede prevalecer sobre los restantes. En el aprendizaje que resulta del contexto social la interacción con las demás personas es predominante. En este ámbito, parafraseando a Kaye, Midoro (2007: 10) distingue los tres casos siguientes:

1. Aprender por medio de otros: el sujeto tiene el objetivo explícito de hacer aprender algo a terceros. Los flujos de información implicada son dos: del agente didáctico a quien aprende y viceversa. El primer flujo tiene el objetivo de estimular el aprendizaje, el segundo corresponde al feedback del receptor.

2. Aprender de los demás: el individuo adquiere los conocimientos en un proceso que no está predispuesto expresamente para inducir al aprendizaje. La comunicación es en este caso unidireccional porque falta el feedback explícito respecto al nivel de aprendizaje que se ha alcanzado.

3. Aprender con los demás: es el caso en que el trabajo de grupo y el aprendizaje colectivo son preponderantes.

A la luz de estas consideraciones, nuevamente Midoro señala que, independientemente del nivel de colaboración que se establezca entre los participantes, o sea la repartición o la división de las tareas, hay una convergencia entre lo que Kaye llama “aprendizaje colaborativo” y la modalidad “aprender con los demás” de la interacción con el entorno social. Propone por ello llamar “aprendizaje cooperativo” tanto los aprendizajes individuales derivados de la actividad de un grupo dedicado a la realización de una tarea común como el aprendizaje en su conjunto del grupo de trabajo.

1.3 Aprendizaje cooperativo y CLIL

En la sección precedente se ha examinado tanto el aprendizaje colaborativo como el cooperativo y se han ilustrado los elementos fundamentales de los mismos. Ha llegado el momento de considerar la cuestión de si el aprendizaje colaborativo y, particularmente, el aprendizaje cooperativo, pueden ser un enfoque idóneo en la enseñanza CLIL.

Casal (2008) sostiene que la práctica del Cooperative Learning puede resultar útil en contextos CLIL en la medida en que varias teorías del aprendizaje, como el Constructivismo y el constructivismo social de Lev Vygotski, han influido en la filosofía de la educación que fundamenta el Cooperative Learning. También Hernández Ramos (2010: 40) destaca:

El hecho de hacer trabajar juntos a los estudiantes en grupos hace que los propios estudiantes no abandonen, aunque algunos de ellos presenten un nivel de competencia lingüística muy bajo. Los estudiantes muestran un alto nivel de implicación mientras sus compañeros de equipo dan explicaciones y les prestan mucha atención. Los estudiantes son muy cooperativos en la construcción de la conversación e interactúan simultáneamente.

En efecto, la interacción en CLIL se ha revelado un elemento clave ya sea como medio para alcanzar el objetivo o como objetivo en sí mismo. En particular, la interacción entre estudiantes contiene numerosas e interesantes implicaciones para la investigación empírica.

A finales de los años 90, observadores competentes de las clases CLIL (Marsh y otros, 1999: 39) señalaban que, a pesar de que resultara difícil generalizar y codificar las innovaciones metodológicas que necesariamente se producían en estas clases, el entorno CLIL parecía favorecer algunas metodologías derivadas de las tendencias más innovadoras de la didáctica de las lenguas. Ya entonces estas nuevas metodologías parecían relacionarse con la interactividad, o sea, a la posibilidad por parte de los estudiantes de estar expuestos a la lengua y de utilizar ellos mismos la lengua en tres niveles (Guazzieri, 2009): la lengua de la comunicación (*medium-oriented*), la de la materia (*message-oriented*) y la de la interacción social (*socially-oriented*). La capacidad de los docentes

para conjugar hábilmente estos tres niveles y enriquecerlos con materiales auténticos, *media* diversos, una explicitación clara y compartida de los objetivos y métodos de evaluación, el nivel adecuado de facilitación lingüística y *un mayor uso de estilos de trabajo cooperativos* (nuestra cursiva) son las constantes que, según Marsh (1999) aparecen regularmente, más allá de las especificidades locales y de los distintos contextos escolares europeos y transnacionales.

En Italia, Coonan (2002) afirma que el papel del estudiante en la clase CLIL como productor de input tanto oral como escrito corre el riesgo de resultar secundario si ésta se gestiona con arreglo a modalidades convencionales del estilo *Input-Response-Feedback* (Coultrhard, 1977), en las cuales el estudiante juega un papel eminentemente reactivo. Por el contrario: un estilo de *aprendizaje colaborativo* y una organización didáctica en *tareas* realizadas en grupos podrían aumentar las oportunidades de diálogo (Coonan 2002: 143). Para asegurar en la clase CLIL un modelo de comunicación interaccional bidireccional (Malamah, 1987: 6-7) y un papel proactivo de los estudiantes, es necesario cambiar modelo didáctico y estilo de enseñanza. Todavía Coonan (2002: 167-8) aboga por una gestión de la interacción que permita el apoyo a la comprensión del input, que ofrezca al estudiante mayores oportunidades de producir para ejercitarla y automatizarla y que implique más al estudiante en su propio aprendizaje. Un estilo de enseñanza menos expositivo y más experiencial permitiría una organización colaborativa de la clase, en la cual los estudiantes podrían interactuar entre ellos en pequeños grupos o en pareja. Este tipo de organización repercutiría en la producción lingüística ya fuera a nivel cuantitativo (la interacción estudiante/estudiante permite la implicación contextual de todos los estudiantes, que o hablan o escuchan) o a nivel cualitativo: en el grupo/pareja los estudiantes negocian o vehiculan significados y mejoran sus competencias dialógicas en la materia vehiculada, progresando en capacidades de tipo lingüístico-cognitivo (Coonan 2002: 169-70).

Retomando la reflexión sobre los progresos metodológicos del CLIL, entre las cinco características clave descritas por Mehisto y otros (2008: 29), a saber, *foco múltiple*, *entorno de aprendizaje seguro y enriquecedor*, *autenticidad*, *aprendizaje activo*, *andamiaje*, la cuarta característica, o sea el *aprendizaje activo*, se declina como sigue:

- los estudiantes comunican más que el enseñante
- los estudiantes contribuyen a definir los resultados en términos de contenido, lengua y habilidades de aprendizaje
- los estudiantes evalúan sus propios progresos
- se fomenta el trabajo cooperativo
- el significado de lengua y contenido se negocia con los estudiantes

- los enseñantes son facilitadores

El término Aprendizaje Colaborativo no es usado explícitamente, pero la descripción que se hace de ‘aprendizaje activo’ se acerca muchísimo a los principios clave del Aprendizaje Cooperativo.

Investigadores y enseñantes se han ocupado recientemente en Italia (Callegari. 2007; Progetto Lingue.net, 2006; SeLM, 4-5, año XVI, 2007; Guazzieri, 2009) y en otros países (Fuchs C., 2005; McCafferty y otros, 2006; Gillies R. 2010) de Aprendizaje Cooperativo y didáctica de las lenguas y CLIL. De la observación de experiencias e investigaciones documentadas en Italia (Progetto ALI-CLIL, 2001-2007 <http://www.progettolingue.net/ALICLIL/>; Apprendo in L2, 2007 http://win.istruzioneveneto.it/usr1/pubblicazioni/2004_05/lingua2.PDF; SardegnaSpeaksEnglish, 2010 http://www.regione.sardegna.it/sardegna_speaks_english/) se ha evidenciado que la lección CLIL todavía se propone, sobre todo a nivel de escuela secundaria, recalando de manera bastante homogénea el modelo Presentación, Práctica, Producción, (Harmer, 1998), típico de las lecciones de lengua más tradicionales.

Según esta división, la lección CLIL arranca en general con una fase de introducción de los elementos de contenido/lingüísticos nuevos por parte del docente de lengua o del de la otra materia., ocasionalmente precedida por un *brainstorming* o por una presentación de textos audio/video o materiales auténticos en modalidad plenaria, a fin de implicar más a los estudiantes y desarrollar la motivación. A esta primera fase (presentación) sigue una fase más activa (práctica) en la que los estudiantes se apropian del nuevo contenido mediante ejercicios/actividades individuales y de pareja/grupo (por ej. realizan ejercicios en el cuaderno, responden a preguntas hechas por el enseñante, leen un breve texto). La lección se concluye generalmente con una fase final (producción), que podríamos en realidad definir como fase de re-producción personalizada del contenido aprendido, la cual puede contener una producción escrita u oral más o menos original, un test de comprensión o un control individual o de grupo. Esta última fase puede eventualmente aplazarse hasta la siguiente lección: en el tiempo entre una lección y la otra se asignan a los estudiantes páginas para estudiar, resumir, reelaborar, sobre cuyos contenidos deberán hablar posteriormente.

Una organización como la descrita también puede conllevar el riesgo de hacer perdurar aquellas prácticas didácticas que conducen a los estudiantes a trabajar en una especie de dependencia lingüística del docente, al menos durante el transcurso de las dos primeras fases, en las que el tiempo-comunicación es gestionado principalmente por el docente. Si, por el contrario, la clase CLIL es cooperativa y explota el principio de

simultaneidad (Kagan, 2000), el tiempo-palabra por estudiante se ampliará (si están en parejas, cada estudiante hablará durante la mitad del tiempo a disposición, o durante un cuarta parte si están en grupos de cuatro). A diferencia de la clase gestionada en modalidad frontal, en la que es el enseñante quien atrae hacia sí los actos del discurso, los dirige y comprueba la comprensión del contenido CLIL mediante una serie de preguntas de tipo referencial, la clase cooperativa se parece más a la vida real y se solicita a los alumnos para que gestionen todos los aspectos de la conversación (mantener la atención, pasarse los turnos de palabra, pedir aclaraciones, pedir que se repita y repetir, pedir y dar ayuda...). Aunque la lengua producida por los estudiantes pueda ser incorrecta, ésta es no obstante el resultado de un proceso en el que el estudiante presta atención a la forma y al significado, en mayor modo del que lo haría si sólo escuchara. Además, la metodología cooperativa podría permitir incrementar no sólo la producción oral por parte de los estudiantes, sino también alcanzar finalidades y objetivos más transversales a todas las materias. Una aproximación más participativa a la didáctica, como la que representa precisamente el AC, fomenta una mayor responsabilidad hacia el aprendizaje y una mayor concienciación en los estudiantes de sus propios derechos y deberes. Las habilidades sociales que se activan, se desarrollan y se refuerzan en el aprendizaje de grupo, una vez asimiladas, formarán parte del bagaje de todos los alumnos, quienes las ejercitarán tanto fuera como dentro de la clase, en la escuela, en la vida social y comunitaria (Chiari, 1994, 1997; Lucietto, 2003).

Los estudiantes afrontan la tarea en grupo o autónomamente, pero la gestionan, se ayudan unos a otros y, como se dice, “dan la cara” (Fuentes y Hernández, 2011). La motivación de los estudiantes aumenta cuando dominan el contenido. Los estudiantes se auto-sostienen (self-scaffold) a la hora de llevar a cabo la tarea, utilizando también la L1 para dominar el contenido y pasando a la L2 para referirse al mismo. Automáticamente, los estudiantes pasan a la L1 cuando quieren socializar o expresar sus propios sentimientos. Por tanto los estudiantes participan hasta un cierto punto en la misma medida a la construcción del conocimiento e interactúan simultáneamente de manera cooperativa. La resolución de tareas basadas en problemas complejos promueve una investigación reflexiva por parte de los estudiantes, que comparten sus sensaciones en el grupo. Para resolver con éxito la actividad, los estudiantes recurren al “self scaffolding” (ibid) utilizando la L1 para razonar sobre la nueva información. Los estudiantes comparten en el seno del grupo sus resultados interactuando posteriormente en su *Zona de desarrollo próximo* mediante la presencia de un compañero más capacitado, en un intento de igualar el conocimiento de todo el grupo. Ha de tomarse en consideración la interesante reflexión de Sandra Lucietto (2008: 97):

El hecho de poder pedir/dar aclaraciones a los compañeros en un grupo, deja a los discentes más aventajados en condiciones de ayudar a los más débiles sin que ello implique interrumpir las actividades de toda la clase, y los discentes menos preparados consiguen asimilar el vocabulario en lengua extranjera o comprender contenidos mediante la ayuda de sus iguales, que pueden utilizar modalidades de explicación en un lenguaje más accesible a los compañeros que el del docente.

En conclusión, el trabajo cooperativo demuestra ser un dispositivo pedagógico que permite a los estudiantes *auto-adaptar* el nivel de la tarea a sus propias necesidades y estilos de aprendizaje tal como sostienen también Escobar y Nussbaum (2008), Horrillo (2009) y Corredera (2010). Por lo tanto el aprendizaje cooperativo se revela como un instrumento valioso para docentes y estudiantes, que fomenta la capacidad de los mismos de trabajar tanto en grupo como de manera autónoma. Este modo de aprender comporta una variable motivacional en contraste con la tradicional lección gestionada por el enseñante, y contribuye a la formación de futuros ciudadanos capaces de trabajar juntos, de interactuar con la comunidad y de abrirse al mundo.

1.4 El Collaborative Learning en la era de la Web 2.0

Internet está cambiando. Y con internet cambiarán cada vez más los comportamientos, procesos, roles sociales y organizaciones.

Desde hace algunos años, en efecto, se está cumpliendo en la Web un proceso radical de transformación que está llevando a una nueva concepción de la red basada en la colaboración entre individuos, la producción repartida de los contenidos, la cultura del *open source*, pero también en la posibilidad de poder disponer de datos e información independientemente del lugar, del tiempo y del soporte digital utilizado. Esta transformación es consecuencia de tendencias tecnológicas emergentes como la migración hacia redes de altísima velocidad, las tecnologías wireless omnipresentes, el internet de los objetos, el *cloud computing*⁵, los servicios web-based, pero también y sobre todo es consecuencia de una nueva perspectiva cultural que, apoyándose en las nuevas tecnologías, permite compartir conocimientos y la participación colaborativa de los usuarios.

Las tendencias que caracterizan al internet del futuro tendrán un gran impacto en las distintas actividades de la vida cotidiana, el alcance del cual es todavía difícil de evaluar: el

⁵ La **computación en la nube** o **informática en la nube** o **nube de conceptos**, del inglés *Cloud computing*, es un paradigma que permite ofrecer servicios de computación a través de Internet. En este tipo de computación todo lo que puede ofrecer un sistema informático se ofrece como servicio, de modo que los usuarios puedan acceder a los servicios disponibles "en la nube de Internet" sin conocimientos (o, al menos sin ser expertos) en la gestión de los recursos que usan.

mundo del trabajo y de la información, pero también el entretenimiento, la comunicación, la medicina y la educación podrían experimentar profundas transformaciones favorecidas por la revolución de la nueva web. La trascendencia de estas temáticas ha sido bien comprendida por ejemplo por parte de la Unión Europea que, mediante el 7º Programa Marco para la Investigación y el Desarrollo Tecnológico⁶, ha dedicado importantes inversiones en el campo de las *Information and Communication Technologies*. Como afirmó (28 enero 2010, informe al Parlamento Europeo) Viviane Reding, miembro de la Comisión Europea responsable de la Sociedad de la Información y de los Media, el “Futuro de Internet”, con proyectos financiados con más de 300 millones de euros, representa el núcleo estratégico del 7º PM en el ámbito de las ICT por su capacidad de convertirse en el vehículo de la excelencia, la innovación y el crecimiento económico sostenible en Europa. Comprender las dinámicas de desarrollo de la web en el futuro, en efecto, permitiría anticipar, gestionar y dirigir el cambio, antes que experimentarlo pasivamente sin explotar al máximo sus potencialidades.

Si, como ya he comentado, todos los sectores de actividad pueden beneficiarse concretamente de la revolución de la nueva web, un ámbito en el cual dichas potencialidades parecen tener las mayores posibilidades de desarrollo es sin duda el referido al aprendizaje y a la formación. La aplicación de tecnologías informáticas y el uso de la web como herramienta didáctica y formativa no son desde luego nuevas en este campo. Sólo hay que pensar en el uso hoy ya extendido de los ordenadores en las escuelas y en la universidad, en la posibilidad de acceder on-line al material didáctico mediante plataformas específicas de gestión de los contenidos (llamadas *Learning Management System*), en la disponibilidad de módulos específicos de aprendizaje digital (*Learning Objects*) y, en general, el desarrollo del e-learning en paralelo a los entornos de aprendizaje tradicionales.

Hoy en día es posible comunicarse en tiempo real e interactuar con personas que viven y trabajan a miles de kilómetros unas de otras, sea cual sea el punto del globo terrestre en el que se encuentran. Podemos comunicar y compartir nuestras costumbres, las distintas usanzas, los varios lenguajes o las ideas de cada cual con cualquier persona independientemente del lugar físico en el que nos encontramos, por ello es necesario ampliar los horizontes más allá de lo que consideramos *tangible* especialmente cuando hablamos de aprendizaje y de *entornos de aprendizaje* en particular. Es de este complejo *mundo virtual* de donde provienen continuamente los estímulos exteriores al *yo individual* el cual es continuamente modificado por estos mismos.

⁶ Séptimo Programa Marco (PM7): principal instrumento de financiación de la Unión Europea para la investigación y el desarrollo tecnológico para el periodo 2007-2013

Obviamente la naturaleza y el grado de las variaciones dependen no sólo de la intensidad del estímulo, sino también y sobre todo de la sensibilidad del yo de cada individuo a ser modificado. En los años setenta se usaban los mainframes, los años ochenta han visto el nacimiento del ordenador personal, en los años noventa ha tenido lugar la evolución de Internet. En los últimos años, hasta hoy, hemos asistido al nacimiento y el desarrollo de la Web 2.0 y hemos creído que *había llegado el futuro*; ahora por el contrario tenemos la certeza de que el Web 2.0 es el presente; el futuro nos reservará algo distinto: el Web 3.0 más conocido como *Web semántica*⁷.

Tomemos en consideración lo que sucede hoy en día. Chicos y personas adultas están *conectados* a la red Internet *veinticuatro horas al día* durante todo el año (con sus smartphones, ordenadores portátiles, iPads) navegan y se comunican mediante entornos virtuales (*Facebook, Twitter, MySpace, Blogger, Newsgroup, Foros de debate, Wikis, Social Bookmark, Google Docs*) dentro de los cuales chatean con *cientos de amigos*, postean sus comentarios referidos a determinados temas de su interés, escriben sus pensamientos o sus experiencias, escuchan y comparten su música preferida, comparten sus momentos más o menos felices, comparten los sitios web preferidos, los documentos que crean o que descargan de la red y buscan información relativa a temas de estudio o de trabajo. Todo esto es la Web 2.0, pero se hace necesario averiguar de qué manera ha cambiado el e-learning, es decir, la formación on-line, como resultado del afianzamiento de esta nueva *tendencia participativa del usuario en la creación de contenidos*. Es precisamente este último aspecto el que más interesa. No cabe duda de que la evolución de las tecnologías ligadas a la *Information and Communication Technology* ha favorecido sustancialmente la evolución de las ciencias didácticas hacia modelos cada vez más orientados a la formación on-line y ello debido a que *“la didáctica en entorno de aprendizaje on-line tiene como objetivo el de crear sistemas focalizando la atención en el discente”* (Isidori, M.V. 2003: 47). Por eso cuando hablamos de entornos de aprendizaje, planificados según modalidades típicas de la Web 2.0, nos referimos a aquellos lugares virtuales dotados *“[...] de herramientas que facilitan la participación activa [...]”* en los que los estudiantes pueden estudiar y trabajar ayudándose unos a otros para aprender,

⁷ La **Web semántica** (del inglés *semantic web*) es la "Web de los datos". Se basa en la idea de añadir metadatos semánticos y ontológicos a la World Wide Web. Esas informaciones adicionales —que describen el contenido, el significado y la relación de los datos— se deben proporcionar de manera formal, para que así sea posible evaluarlas automáticamente por máquinas de procesamiento. El objetivo es mejorar Internet ampliando la interoperabilidad entre los sistemas informáticos usando "agentes inteligentes". Agentes inteligentes son programas en las computadoras que buscan información sin operadores humanos. El precursor de la idea, Tim Berners-Lee, intentó desde el principio incluir información semántica en su creación, la *World Wide Web*, pero por diferentes causas no fue posible. Por ese motivo introdujo el concepto de semántica con la intención de recuperar dicha omisión.

persiguiendo de este modo un objetivo formativo para “[...] *hacer del lugar en el que se trabaja un entorno rico de solicitudes, capaz, dicho en términos behaviouristas, de proporcionar inputs de calidad para que el aprendizaje pueda tener lugar*” (Rosati, 1999, 67). El modelo didáctico que debe usarse en las actividades educativas on-line es el del *Collaborative Learning*, que permite a los estudiantes trabajar sobre temas, proyectos o productos relacionándose entre ellos y con el docente.

Colaborar significa trabajar juntos, acción que implica compartir tareas y una intención explícita de “añadir valor” para crear algo nuevo mediante un proceso colaborativo deliberado y estructurado (Pattoia, 2010), en contraste con un simple intercambio de información o ejecución de instrucciones. Una definición amplia de aprendizaje colaborativo podría ser la adquisición por parte de los individuos de conocimientos, habilidades o comportamientos que son el resultado de una interacción de grupo o dicho claramente un aprendizaje individual como proceso de grupo. Una colaboración exitosa contempla un cierto acuerdo sobre objetivos y valores comunes, aportar competencias individuales en beneficio del grupo, la autonomía de quien aprende a la hora de escoger con quién trabajar y la flexibilidad en la organización de grupo. Los factores identificados por Scharge (1990), que determinan el éxito probable de cualquier forma de colaboración son sin duda relevantes para las actividades de aprendizaje colaborativo. Dichos factores incluyen: la competencia entre los miembros del grupo, un objetivo compartido y comprendido, respeto mutuo y confianza, la creación y utilización de espacios compartidos, múltiples formas de representación, comunicación constante pero no continua, entornos formales e informales, líneas claras de responsabilidad pero no límites restrictivos, la aceptación de que las decisiones no deben basarse en el consenso y de que la presencia física no es necesaria, el uso selectivo de personas externas al grupo y por último la asunción consciente de que la colaboración acaba cuando los objetivos han sido alcanzados. El recurso a las tecnologías digitales para el aprendizaje en red invierte el paradigma de las experiencias de instrucción a distancia de vieja generación: en el centro de los proyectos se sitúa en efecto el sujeto que aprende, no la oferta formativa impartida.

La modalidad de trabajo es flexible y articulada y gracias a la red de telecomunicaciones todos pueden disponer de los contenidos desde distintos lugares al mismo tiempo en el seno de clases virtuales en cualquier momento del día. Las distintas formas de comunicación del saber están contenidas en los *entornos multimodales* a los que los usuarios pueden conectarse y disponer de los contenidos puestos a su disposición (dentro de este *entorno completamente virtual*) de modo que pueden alcanzar sus objetivos didácticos siguiendo itinerarios de aprendizaje convenientemente preestablecidos. Los estudiantes se convierten en actores principales del proceso de aprendizaje. En este modelo

didáctico la figura del docente se modifica profundamente, deja de ser la fuente principal del saber y se convierte en un *organizador* y un *facilitador* fomentando itinerarios de aprendizaje personalizados y de grupo.

Es necesario constatar cómo Internet puede convertirse igualmente en un entorno de aprendizaje mediante la constitución de comunidades de interés que se encuentran acerca de la definición de los problemas que se deben afrontar; de esta manera el aprendizaje vendría a enriquecerse con experiencias formativas de carácter informal y personal. Además las herramientas típicas de la web colaborativa (blog, wiki, podcast, RSS, social network, etc.), al permitir la producción repartida de los contenidos y la posibilidad de compartirlos rápidamente, podrían favorecer la emergencia de una inteligencia colectiva desde abajo, transformando el rol de los sujetos que utilizan el entorno de aprendizaje, que pasarían de ser consumidores pasivos a ser creadores activos de conocimiento. La posterior difusión de la cultura del open source favorecería ulteriormente la difusión del conocimiento permitiendo el acceso libre e indiscriminado a los mejores recursos y fuentes de información presentes en la red. Al mismo tiempo, la consolidación de las aplicaciones de cloud computing y de las tecnologías móviles, al poner a disposición los contenidos independientemente del lugar de utilización, permitiría vincular la experiencia de aprendizaje al contexto cambiante de referencia.

Internet y las tecnologías de comunicación facilitan y simplifican la aplicación de este modelo didáctico colaborativo y constructivo en el que los estudiantes están más motivados y donde resulta mucho más sencillo crear entornos virtuales, pero “[...] *la colaboración tiene que construirse. La colaboración es una relación dotada de un objetivo, cuyo fundamento es la necesidad de crear y descubrir algo [...]*” (Calvani, 2004: 151). Mediante la tecnología de soporte del e-learning y gracias a las inmensas potencialidades de la Web 2.0, la construcción de esta colaboración resulta favorecida, ya que la acción didáctica se desplaza hacia los intereses del estudiante, que manifiestan siempre la tendencia a realizar un fin, a alcanzar un objetivo que falta al sujeto y que, por tanto, aspira a realizar, y que puede relacionarse con el entorno en el que el sujeto se reconoce. Utilizando todas las herramientas propias de la Web 2.0 *integradas* dentro de plataformas LCMS (Learning Content Management System) se puede guiar a *la persona* a satisfacer sus intereses específicos y a realizar sus propios fines de tal modo que pueda ver y comprender todas las posibilidades del entorno de aprendizaje, que más tarde puede utilizar como herramientas para realizar y llevar a término sus propios proyectos. Su itinerario didáctico *se entrecruza conscientemente de manera colaborativa* con las otras personas y puede así ampliarse, intensificarse y racionalizarse para superar los eventuales obstáculos que pudieran presentarse durante el desarrollo del curso.

Por su parte, el docente deberá conocer necesariamente *el entorno en el que se mueven los estudiantes* mediante una observación continua que le permita contemplarlos con la mirada y los comportamientos de estos últimos para poder reaccionar inmediatamente a los cambios que pudieran surgir durante la impartición del itinerario didáctico. Entre las razones de la difusión de estos nuevos modelos didácticos sin duda no hay que olvidar las ventajas de carácter organizativo que garantiza un entorno de aprendizaje on-line respecto a uno tradicional. Ventajas que seguramente son más apreciadas en un contexto *empresarial* en el que la necesidad de una formación continua del personal unida a la de una optimización de los recursos disponibles hacen de la formación on-line una prioridad respecto a las formas tradicionales. En un mundo en el que las empresas tienen que competir en mercados globalizados, se pide cada vez más *flexibilidad* laboral, es decir la disponibilidad y la capacidad del trabajador de situarse o resituarse dentro de los distintos contextos laborales para permitir que las empresas puedan reformular sus propias estrategias competitivas en el mercado de referencia en el que se mueven. En lo relativo a este fenómeno la formación on-line adquiere una particular importancia como actividad práctica capaz de generar un valor añadido y de favorecer los requisitos cognitivos y estratégicos indispensables para el desarrollo de los individuos y de las empresas en las que trabajan.

Por estas razones, el modelo del que hemos hablado, en la línea de la tendencia observada en el sector de las ITC de adoptar sistemas informativos repartidos, es utilizado como herramienta para la impartición de contenidos didácticos, señalando el paso de un modelo de formación centrado en el docente a un modelo centrado en el discente, en el cual se fomenta la capacidad del estudiante de crear orgánicamente sus propios conocimientos a partir de una construcción personal que se realiza mediante la relación con los demás dentro de un entorno determinado. El hecho de que los sujetos sean vistos como intérpretes y constructores de la realidad, con la que luego deberá confrontarse la organización, lleva necesariamente a focalizar la atención en el análisis de estos procesos dentro de la realidad organizativa. Mediante esta acción nos damos cuenta de que nuestro propio punto de vista no es el único, sino que es un conjunto de realidades dentro de un complejo sistema de relaciones y de procesos el que hace a las personas partícipes a nivel perceptivo de un saber más amplio.

Ateniéndonos a estas últimas consideraciones, no podemos ciertamente no compartir la reflexión de Guiglelmo Trentin (2003: 39) según el cual “[...] *la tecnología no ha sido nunca el principal obstáculo a la innovación didáctica. Los problemas principales se refieren casi siempre a la comprensión del papel del factor humano dentro de procesos basados en la tecnología y a cómo se puede conseguir una mejor comprensión de las*

potencialidades y de las limitaciones de la interacción mediada por las redes en beneficio de los procesos educativos a distancia”. La formación mediante las tecnologías es percibida como una tipología formativa estratégica respecto a las otras acciones formativas practicables, y ello porque permite mejorar la oferta formativa y hace que ésta responda mejor a las expectativas y las necesidades de los estudiantes/usuarios, activando también intensas dinámicas relacionales y de participación en el proceso formativo. Pero todo ello debe realizarse siempre prestando mucha atención a la calidad de los contenidos didácticos, por eso las tecnologías propias de la Web 2.0 deben *integrarse dentro* de los LCMS y deben usarse para fomentar la *colaboración* entre los estudiantes, pues sólo de esta manera los docentes podrán controlar los distintos itinerarios de aprendizaje (learning paths) y mediar en el contenido de los mismos.

En un entorno educativo el éxito del aprendizaje colaborativo depende de un número relevante de factores, y entre ellos no cabe descuidar la estructura en la cual tienen lugar los procesos de grupo ni la manera en que se gestionan. El papel del tutor como facilitador y organizador es fundamental a la hora de formar los grupos, de estructurar las actividades y de acompañar el trabajo del grupo mediante la observación y el feedback, de evaluar el éxito o el fracaso de los procesos de grupo y de las contribuciones relacionadas con ellos. Rossi P. (2009) en el libro *Tecnologie e costruzione di mondi* sostiene que la participación es una experiencia vivida en una comunidad social y por eso es un proceso que construye identidades; cada uno se determina a sí mismo en relación con los demás, siendo consciente de su propia manera de actuar y sentir, construyendo progresivamente el sentido de pertenencia. Implica pues a la persona entera en su manera de pensar, hablar, sentir, en función de las distintas subjetividades individuales y culturales de procedencia.

Al término de este capítulo, queda por plantear una última cuestión, a saber, si la WEB 2.0 para la enseñanza de lengua extranjera en el marco de la metodología CLIL resulta más beneficiosa en lo relativo a cuestiones de aprendizaje cooperativo y colaborativo, en comparación con la enseñanza tradicional. En otras palabras, si es más motivadora y eficiente en resultados de aprendizaje.

Las investigaciones de campo y los proyectos que comentaré en los siguientes capítulos darán respuestas satisfactorias a estas cuestiones.

Capítulo 2

La metodología CLIL

2.1 Premisas de CLIL. Definición

La expresión Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) hace referencia a la enseñanza de cualquier materia (exceptuando las de lenguas) que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera o segunda lengua (L2). AICLE propone un equilibrio entre el aprendizaje del contenido y el del idioma. Los contenidos no lingüísticos se desarrollan a través de la L2 y, a su vez, la L2 se desarrolla a través del contenido de la materia.

Resulta interesante observar cómo especialistas de todo el mundo están intentando definir el CLIL. La primera definición fue propuesta por la Comisión Europea y buscaba considerarlo como un término abarcativo⁸:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) consiste en la enseñanza de una asignatura curricular por medio de un idioma distinto del que se utiliza normalmente. El objeto de estudio puede no tener relación alguna con el aprendizaje de idiomas, como lecciones de historia que se enseñan en inglés en una escuela en España. El CLIL se está llevando a cabo y ha demostrado ser eficaz en todos los sectores de la educación, desde primaria hasta la de adultos y la educación superior. Su éxito ha ido creciendo en los últimos 10 años y continúa progresando.

El “*Framework*” Europeo de Referencia (2001) dedica muchas referencias (pp. 53, 55, 143, 148, 149, [capítulo 6.4], 246) a esta modalidad de aprendizaje individualizado como útil y potente medio didáctico. A través de la enseñanza los alumnos adquieren la

⁸ En 1995 la Comisión Europea aprobó un documento sobre educación denominado “El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje”. En él se constata que el dominio de tres idiomas comunitarios es un objetivo prioritario, y sugiere la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera como vía para contribuir al logro de este objetivo, que es el plurilingüismo. http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm

capacidad de aprender a través de la L2 y potenciar al mismo tiempo las habilidades cognitivas que se basan en los códigos comunicativos de la lengua madre y de la lengua vehicular.

En 2002 David Marsh avanzó la descripción (probablemente) más citada:

“El CLIL se refiere a situaciones en donde los objetos de estudio o parte de los mismos son impartidos a través de un idioma extranjero con un doble objetivo, a saber, el aprendizaje de los contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera”.

Y el Informe Eurídice sobre CLIL en Europa, de 2006, declara:

*“El CLIL es un término genérico para describir todo tipo de instancias en las que se utiliza una segunda lengua (extranjera, regional, minoritaria, lengua oficial) para enseñar asignaturas no lingüísticas”.*⁹

Una de las definiciones más recientes es la siguiente (Coyle et al., 2010: 1):

*“El CLIL es un enfoque educativo con un doble objetivo, en el que se utiliza un **idioma adicional** para el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos y el lenguaje. Es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace hincapié no sólo en el contenido y no sólo en el lenguaje. Ambos se entretrelazan, aunque el énfasis pueda ser mayor en uno o en otro en un momento determinado”.*

Existen sin embargo muchos otros términos y definiciones, hasta más de cuarenta en uso en toda Europa¹⁰, refiriéndose todos a algún tipo de enfoque en el que se promueven tanto el aprendizaje de contenido curricular como el aprendizaje lingüístico.

Poco a poco, el concepto definitivo parece aproximarse a una descripción más precisa, a medida que los enseñantes van familiarizándose más con la práctica del CLIL. Dicho de otro modo, la práctica está modelando el concepto de CLIL y está ayudando a determinar lo que puede considerarse CLIL y lo que no es, en ningún caso, enseñar por medio de una lengua extranjera.

2.2 Las motivaciones del CLIL

El CLIL motiva. Finalmente, otra cita que extiende aún más el alcance de CLIL:

⁹ http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf

¹⁰ <http://www.clilcompendium.com> and

<http://www.lara25.com/mywebdisk/CLIL/Selected%20CLIL%20Links.html>.

CLIL is about using languages to learn.....It is about installing a 'hunger to learn' in the student. It gives opportunity for him/her to think about and develop how s/he communicates in general, even in the first language (Marsh y otros 2001).

El CLIL se refiere al uso de idiomas para aprender Se trata de estimular el "hambre de aprender" en el estudiante. Se le da oportunidad para que piense y desarrolle el modo en que generalmente se comunica, incluso en el primer idioma

Podemos ver a partir de la primera parte de las secciones subrayadas que el CLIL contempla la lengua como un “vehículo”, no sólo como una entidad en sí misma. Éste es un componente central del paquete CLIL. David Graddol (2006) afirmó algo parecido también cuando indicó que el mundo ahora consideraba el inglés no tanto una lengua cuanto una habilidad fundamental. Ésta es una observación trascendental, y se encuentra en la base del cambio social y educacional que se ha producido desde el desarrollo de Internet y el crecimiento paralelo en la globalización. El inglés se convierte en una materia que los estudiantes aprenden para hacer otra cosa.

El CLIL, con sus objetivos de ‘doble enfoque’, engloba perfectamente esta visión utilitarista, postmoderna de la lengua inglesa. Lo que tenemos que demostrar es si efectivamente el CLIL introduce un “hambre de aprendizaje” tal como Marsh y otros afirman, y también si motiva más que otros enfoques convencionales. Lo anterior podría atribuirse a los siguientes aspectos:

- Proporciona motivos para aprender y mejorar el nivel de lengua extranjera, ya que la comprensión de la materia de contenido es obligatoria.
- Se focaliza y evalúa la materia de contenido, de modo que no se evalúa el dominio del (por ejemplo) presente simple por parte del aprendiente, sino más bien su capacidad de usarlo en los contextos apropiados.
- Proporciona a los estudiantes una sensación de logro real. Abordan, hablan y escriben sobre materias complejas en la lengua extranjera.
- No se les pide que comenten contenidos como en los libros estándar de aprendizaje de lengua (estrellas del pop, efecto invernadero, mi deporte favorito) en los que el contenido se usa subsidiariamente para ilustrar una determinada estructura lingüística, sino porque el contenido es importante en sí mismo. En CLIL existe la posibilidad de que se les pregunte su opinión porque expresar opiniones (por ejemplo) es una competencia clave del contenido del programa de estudios (Ball, 2009)

2.3 Conexión del aprendizaje de contenidos con el aprendizaje de idiomas

La mayor parte de los argumentos favorables al CLIL proceden de la investigación en SLA (Second Language Acquisition) e indican que el CLIL:

- a) crea condiciones para un aprendizaje lingüístico naturalista;
- b) proporciona un propósito para el uso de la lengua en la clase;
- c) tiene un efecto positivo en el aprendizaje lingüístico, al poner el énfasis en el significado más que en la forma; e
- d) incrementa de manera drástica el tiempo de exposición a la lengua meta (Dalton Puffer, 2007).

Podemos repasar brevemente las motivaciones para integrar contenido y lengua. Krashen (1982), Lightbown y Spada (2006) y Swain (2000), entre otros, apuntan que una segunda lengua se adquiere con el máximo éxito cuando las condiciones son similares a las existentes en el aprendizaje de la primera lengua, es decir, cuando el enfoque de la instrucción se concentra en el significado más que en la forma, cuando el input lingüístico se sitúa en el nivel (o sólo ligeramente por encima) de la capacidad del aprendiente, y cuando se dan las suficientes oportunidades para lanzarse a un uso significativo de esa lengua en un entorno relativamente libre de ansiedad.

Los investigadores asumen la perspectiva de que los estudiantes aprenderán más si el enfoque de la enseñanza lingüística se desplaza de enseñar la lengua directamente a una situación en que los estudiantes adquieren la lengua naturalmente, mediante intercambios animados con otros estudiantes. La clave de estos intercambios es la enseñanza de áreas de contenido en inglés.

Cummins (1981) sostiene que los sujetos desarrollan dos tipos de capacidades lingüísticas: habilidades lingüísticas interpersonales básicas (Basic interpersonal language skills, BISC) y competencia lingüística académica cognitiva (Cognitive academic language proficiency, CALP). Mientras que las habilidades lingüísticas interpersonales pueden adquirirse en 1-2 años, el nivel de competencia necesario para afrontar contextos académicos tarda de 5 a 7 años en desarrollarse. El CLIL proporciona un medio a través del cual los aprendientes pueden continuar su desarrollo cognitivo o académico al tiempo que también adquieren competencia lingüística académica. Cummins (1984) también apunta que el aprendizaje exitoso se produce cuando la tarea es exigente cognitivamente pero profundamente contextualizada. La integración de lengua y asignatura de contenido ofrece la posibilidad de integrar las dos condiciones. La investigación en adquisición de segunda lengua ha mostrado que es necesaria una considerable exposición a la lengua en un contexto natural para garantizar la consecución de un buen nivel de competencia en la L2. Los aprendientes deben tener acceso al habla espontánea, preferiblemente en un contexto interactivo en el que pueden obtener gran cantidad de información sobre la

estructura y el funcionamiento de la lengua extranjera. Adquirir una L2 es un proceso largo, natural. Es la producción del mensaje la que activa el uso de la lengua en escenarios naturales. El CLIL permite a los estudiantes usar la L2, afrontar dificultades de la L2 y superarlas mediante la negociación del significado (Lorenzo, 2007).

Desde esta perspectiva el CLIL implica aprender a usar la lengua de manera adecuada y al mismo tiempo a usar la lengua para aprender de manera eficaz. Citando a David Marsh (2002):

Learn as you use, use as you learn and not learn now, use later.

Apréndala mientras la usa, utilízela mientras la aprende y no la aprendas ahora para utilizarla después.

Pese a que el CLIL (o AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es un método de enseñanza reconocido, la investigación sobre el mismo se ha focalizado casi exclusivamente en aspectos de aprendizaje de la lengua. Además, todavía carecemos de una teoría bien fundamentada cognitivamente sobre las características especiales de los contextos en los que el enfoque se centra en el aprendizaje de contenidos, pero en el que se usa una lengua extranjera como medio para comunicar información. El Marco de las 4 C's (4 Cs-Framework) (Coyle, 1999, 2006), proporciona una sólida base metodológica para planificar lecciones CLIL y construir materiales en razón de su naturaleza integradora. Está basado en los siguientes principios:

- **Contenido:** el contenido no gira sólo en torno a la adquisición de conocimientos y habilidades, sino a la creación por parte de los aprendientes de sus propios conocimiento y comprensión, y al desarrollo de habilidades (aprendizaje personalizado).
- **Cognición:** el contenido está ligado al aprendizaje y al pensamiento (cognición). Para permitir a los aprendientes crear su propia interpretación del contenido, debe analizarse según las demandas lingüísticas del mismo; los procesos de pensamiento (cognición) deben analizarse con arreglo a las demandas lingüísticas de los mismos.
- **Comunicación:** Una lengua se aprende, lo cual está ligado con el contexto de aprendizaje, con aprender mediante esa lengua, reconstruir el contenido y los procesos cognitivos relacionados. Esta lengua debe ser transparente y accesible; la interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental para el mismo. Ello tiene implicaciones cuando el contexto de aprendizaje se produce a través del intermediario de una lengua extranjera.
- **Cultura:** la relación entre cultura y lengua es compleja. La atención a la interculturalidad es fundamental para el CLIL. Ocupa un lugar de pleno derecho en el centro del CLIL (Coyle, 2006).

El Marco de las 4 C's proporciona una base teóricamente sólida para la comprensión de las especiales características del CLIL y promueve una perspectiva Lingüística Cognitiva en la pedagogía CLIL.

Por lo tanto, tal como Do Coyle ha destacado, el desarrollo cognitivo se encuentra en el centro de toda actividad o tarea CLIL. A fin de que el aprendizaje del contenido sea eficaz, los estudiantes tienen que estar implicados cognitivamente. Los profesores CLIL deben considerar cómo implicar activamente a los estudiantes para que estén en condiciones de reflexionar y de articular su propio aprendizaje. Los estudiantes no requieren solamente un conocimiento básico que cambia y evoluciona continuamente, sino que necesitan aprender a utilizar este conocimiento durante toda la vida.

Ellos necesitan aprender a pensar, a razonar, a tomar decisiones meditadas, a responder en forma creativa a los desafíos y oportunidades. Necesitan ser hábiles en la resolución de problemas y en el pensamiento creativo de orden superior para construir una estructura a través de la cual interpretar el significado y la comprensión. (Do Coyle y otros, 2010: 30)

Una de las ventajas del CLIL consiste precisamente en el estimular a los alumnos para razonar, a través de las actividades propuestas en clase y en casa. Aún más importante eso sí es que el compromiso cognitivo de los alumnos no se produzca de un modo expreso. Esto significa que a los alumnos no se les insta directamente a cumplir operaciones lógicas o de exploración, sino que las tareas asignadas o las actividades propuestas encubren un estímulo para la deducción detrás de un enfoque distinto, aparentemente reproductivo o de compilación. A este respecto Ricci Garotti (2010: 37) afirma:

Esta propiedad específica del CLIL está indudablemente conectada con al menos otros dos puntos igualmente fundamentales del paradigma epistemológico del CLIL, la integración lengua-contenido y la metodología innovadora en la presentación de los contenidos nuevos. En especial, esta última permite evitar el círculo cerrado “explicación del profesor - repetición de los alumnos” tradicionalmente aplicada a los contenidos.

Conocer un contenido sin saber hacer nada más que repetir sus elementos no corresponde a una nueva competencia, sino sólo a un aprendizaje superficial que pronto será olvidado sin haber producido en el sujeto ninguna forma de elaboración, análisis, argumentación, razonamiento o clasificación. Aprender contenidos disciplinarios en una lengua distinta ayuda a aislar mejor los aspectos sobre los cuales merece la pena concentrarse, por lo mismo aquellos que requieren un mayor compromiso cognitivo por

parte del alumno. Variados estudios (por ejemplo Jäppinen 2005, Lorenzo 2009) han evidenciado que el aprendizaje de más de una lengua perfecciona los aspectos cognitivos. El motivo de este sorprendente resultado radica en el hecho de que no es la comprensión léxica de los significados ni la comprensión formal de las estructuras lingüísticas lo que otorga la certeza de la comprensión cognitiva, sino más bien el mayor compromiso cognitivo requerido: en otras palabras, no es la lengua lo que garantiza o impide la comprensión de los conceptos, sino el modo en que dichos conceptos se proponen, como asimismo el tipo de tareas que se asignan. Precisamente con respecto a la manera en que se presentan los conceptos a los estudiantes, Francisco Lorenzo (2008: 30) observa:

El profesor tiene tres distintas posibilidades con respecto a la forma de adaptar los textos auténticos de las áreas disciplinarias a las exigencias de la clase bilingüe: simplificación, elaboración y reformulación.

En particular resulta interesante:

Los textos sometidos a elaboración apuntan a reducir la complejidad cognitiva sin experimentar alteraciones importantes en su estructura lingüística original. El objetivo general al aplicar esta modalidad es el de dar un significado claro, pero no a través de una reducción de la lengua.

Las distintas estrategias cognitivas para ayudar al estudiante en el proceso de aprendizaje quedarán más claras en el próximo párrafo.

2.4 Implicaciones educativas

Los profesores procedentes de materias de contenidos y los profesores procedentes de áreas lingüísticas se enfrentan a desafíos distintos en la clase CLIL, sobre todo en lo referido a la metodología. En una típica clase de asignatura (no lingüística) los profesores deben cubrir una gran cantidad de hechos e información requeridos por el programa curricular. A menudo, el sistema de impartición de instrucción más eficiente comporta mucha disertación y explicación dirigida por el profesor. Los estudiantes pueden hacer preguntas de vez en cuando y responder a preguntas del profesor, pero la interacción es limitada. Los profesores en general no tiene tiempo de construir un andamiaje para el aprendizaje del estudiante a través de la modelización, el trabajo focalizado de vocabulario, visuales, marcas de escritura u organizadores gráficos.

En la clase de lengua, por otra parte, los profesores hacen de la interacción del estudiante una prioridad a través del trabajo de grupo y entre iguales y deliberadamente intentan reducir su propia “charla de profesor” a fin de proporcionar el máximo de oportunidades de producción a los estudiantes. A veces se focalizan en la fluidez de

expresión más que en la precisión, y ven en los errores una oportunidad de aprendizaje más que una falta de esfuerzo para dominar el material por parte de los estudiantes. Se toman el tiempo de construir un andamiaje para el aprendizaje de sus estudiantes de varias maneras y proporcionan tanto contexto como sea posible para ayudar a los estudiantes a comprender y a emplear su inglés suministrando numerosas oportunidades para la repetición y la práctica extendida.

Otro desafío para potenciales profesores CLIL gira en torno a su propio nivel de familiaridad y conocimiento en dos áreas – las materias curriculares o de contenidos y la lengua extranjera. Los profesores de las asignaturas curriculares (no lingüísticas) se sienten seguros de su dominio de los contenidos y de la solidez de sus conocimientos, pero pueden tener la sensación de que sus habilidades en la lengua extranjera no están lo suficientemente desarrolladas como para enseñar en la lengua, y pueden manifestar una escasa comprensión de la adquisición de la segunda lengua o del tipo de actividades que la fomentan. Los profesores de lengua comprenden cómo los estudiantes adquieren una segunda lengua, tienen expectativas realistas sobre la cantidad de tiempo o de práctica necesaria, y diseñan un repertorio de actividades que incentivan la interacción. Sin embargo, pueden carecer de confianza en su dominio de las materias de contenido tales como historia o ciencia, y de cómo enseñarlas. Claramente, a fin de obtener los mejores resultados, ambos grupos de profesores se beneficiarán reconsiderando sus prácticas habituales en cierta medida a fin de adaptarse a los requisitos específicos de la clase CLIL.

Según De Graaff, Koopman y Westhoff (2007), los profesores CLIL eficaces prestan atención a la comunicación funcional, la forma y el significado, y el feedback correctivo:

- Los profesores facilitan la exposición al contenido de la lección (input) a un nivel de exigencia justo por encima de las capacidades actuales de los aprendientes. Seleccionan y adaptan cuidadosamente los textos con antelación y proporcionan el andamiaje necesario.
- Facilitan el procesamiento centrado en el significado a través de la asignación de tareas que implican a los aprendientes en la construcción de significado, comprueban la precisión del mismo, y proporcionan asistencia y feedback si se ha comprendido el significado de manera insuficiente.
- Facilitan el procesamiento basado en la forma incitando la atención de los aprendientes a ciertos aspectos lingüísticos y empleando técnicas implícitas como las peticiones de clarificación o reformulación, o técnicas explícitas como la corrección directa por parte del profesor o de un compañero.

- Los profesores facilitan la respuesta de los estudiantes (output) fomentando la interacción entre iguales en la lengua meta, pidiendo reacciones y asignando prácticas escritas.
- Facilitan el uso de estrategias compensatorias receptoras y productivas para resolver problemas relativos a la lengua, el contenido o la comunicación.

2.5 Modelos CLIL

Según Keith Kelly and Phil Ball (2010) podemos encontrar tres modelos CLIL:

1. CLIL suave: el tema forma parte del programa de curso de lengua ELT-English Language Teaching (curso basado en la lengua).
2. CLIL duro: tal como algunas escuelas enseñan la mitad del currículo mediante la inmersión en una lengua meta (basado en el contenido).
3. CLIL intermedio: algunas escuelas enseñan algunos módulos CLIL, en los que se imparte una materia durante un número limitado de horas (inmersión parcial, por ejemplo 20 horas).

El **CLIL suave** promueve la enseñanza de contenidos mediante el intermediario de una lengua extranjera pero con objetivos predominantemente lingüísticos. Los profesores implicados en el CLIL ligero priorizarán los aspectos lingüísticos de sus programas y usarán los contenidos para proporcionarles un marco. En mi opinión, ésta es una versión más EFL (English as a Foreign Language) del CLIL, ya que la mayor parte de la enseñanza de EFL de los últimos decenios no se ha centrado en el tema sino en la lengua. No obstante, pueden usarse diferentes técnicas metodológicas. Por otra parte, el **CLIL duro**, promueve la enseñanza de contenidos mediante el intermediario de una lengua extranjera, situando en un primer plano los objetivos de los contenidos. Esto es, la lengua es relevante en la medida en la que es necesaria para progresar en el aprendizaje del contenido, pero hay y debe haber una atención al aspecto lingüístico, más concretamente al nivel de discurso y de lengua funcional.

2.6 Evaluación

La evaluación representa un momento complicado de todo itinerario educacional, y aún más en CLIL, donde deben considerarse dos aspectos simultáneamente: la lengua, el contenido, y cómo integrarlos entre sí en las tareas individuales.

Dada la relativamente reciente introducción del CLIL en los varios sistemas escolares, las prácticas evaluativas consolidadas específicamente en relación con este

enfoque no son numerosas o son inexistentes, aun cuando este tema se ha convertido en objeto de investigación en varios proyectos nacionales o europeos (el proyecto AECLIL, por ejemplo, Assessment and Evaluation in CLIL)¹¹.

El aprendizaje integrado de lengua y asignatura de contenidos, plantea sin embargo algunas interrogantes al profesor relativas a la evaluación de las competencias:

- 1) *¿Por qué evaluar?* ¿De qué manera ello puede tener un impacto, particularmente en un enfoque innovador?
- 2) *¿Quién evalúa en CLIL?* ¿El profesor de la asignatura de contenidos o el de lengua? ¿Juntos? ¿Por separado?
- 3) *¿Qué se evalúa?*
- 4) *¿Cómo evaluar?* ¿Con qué herramientas? ¿Qué formato usar para las pruebas?

Para responder adecuadamente a estas preguntas es preciso tener un punto de referencia, como un **marco** (framework) que nos permita responder con arreglo a criterios específicos. Este marco:

- establecerá el nivel de complejidad del contenido (la estructura de los conocimientos).
- identificará los recursos lingüísticos necesarios para expresarlos.
- pondrá de relieve las operaciones cognitivas que permitan al profesor planificar sobre la base de esta integración.
- proporcionará itinerarios que vayan de lo simple a lo complejo.
- preparará actividades de soporte (andamiaje).
- garantizará la consistencia entre los objetivos de enseñanza/aprendizaje y la evaluación.

Un marco que integre contenido, lengua y operaciones cognitivas puede partir de la taxonomía (*The Knowledge Framework*) de Mohan¹², la cual propone tres niveles de complejidad en la estructura de los conocimientos: clasificación/conceptos, principios/ relaciones; evaluación, situándolos con relación a sus expresiones lingüísticas.

El primer nivel es factual y se refiere a la identificación de *conceptos básicos*, elementos en su contexto, la clasificación y la definición de los mismos. Pero el conocimiento de la disciplina no es, o mejor dicho no es sólo simple conocimiento y experiencia de los elementos particulares y simples conceptos como Mohan (1986) hace presente en la página 90. El modelo de Mohan se refiere también a la manera en que los elementos se relacionan entre sí, muchos conocimientos disciplinarios consisten en el

¹¹ <http://www.aeclil.net>

¹² The Knowledge Framework. Mohan, B. A. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

conocimiento de las relaciones: vínculos de causa / efecto, consecuencias, reglas de presentación y formas lingüísticas, etiquetas y fenómenos textuales que llevan del uno al otro (como las formas de cohesión textual en el inglés científico).

El segundo nivel es por lo tanto de *principios*, los cuales se expresan lingüísticamente mediante secuencias: interpretar datos y extraer conclusiones, formular y comprobar hipótesis, identificar causas y efectos. Este es el nivel interpretativo. Tenemos que saber que con respecto al nivel 1, relación causa-efecto, definir, identificar, clasificar etc., este estadio está en un plano superior, se refiere al papel global de los elementos tomados en consideración, más que a la observación de las consecuencias locales inmediatas y a los efectos en un caso particular. Se trata de un nivel más abstracto.

Por último, el tercer nivel es el de *evaluación*, el cual requiere emitir juicios originales, justificar opiniones, hacer elecciones, y llevar a cabo reelaboraciones originales de manera consciente. Hay muchas publicaciones científicas que describen el análisis lingüístico y textual en este nivel: Halliday (1989), Martin J. (1997), Gotti (1991) y también el segundo capítulo de Baldry – Thibault (2006) que trata este nivel en forma comparativa y multimodal con relación a textos de biología

La adquisición de conocimientos en estos tres niveles requiere la realización de operaciones cognitivas que pueden ser de nivel cognitivo inferior (*lower order thinking skills*) o superior (*higher order thinking skills*). Pueden ser ejemplos de operaciones cognitivas de nivel inferior relacionadas con la especificación de un contenido: recordar hechos y elementos individuales, identificar vocabulario y proporcionar definiciones, clasificar elementos con arreglo a criterios determinados. En niveles superiores hay habilidades cognitivas tales como explicar, analizar, resumir/sintetizar, sacar conclusiones, evaluar y revisar la información de manera creativa.

Del mismo parecer son también Chamot y O'Malley (1994), quienes consideran que la realización de las funciones lingüísticas con contenidos académicos requiere la aplicación tanto de habilidades de pensamiento de orden inferior como superior. La superposición, terminología aplicada para las habilidades de pensamiento y las funciones lingüísticas sugiere una estrecha relación entre funciones lingüísticas y niveles de habilidad de pensamiento.

Se puede, entonces, sostener que las funciones lingüísticas necesarias para las actividades que requieren habilidades de pensamiento de orden inferior pueden expresarse con simples estructuras gramaticales. Por otra parte, las actividades que requieren habilidades de pensamiento de orden superior a menudo exigen tanto una lengua más compleja como un uso mayor de fragmentos lingüísticos.

Chamot y O'Malley (1994) agregan:

A nuestro parecer el lenguaje académico puede ser mejor identificado describiendo las funciones lingüísticas y el nivel de las habilidades de pensamiento necesarias para implicarse en actividades de contenido específico. De este modo, los elementos del lenguaje discreto como el léxico, las estructuras gramaticales, el deletreo y la pronunciación están integrados en las funciones lingüísticas utilizadas en las actividades de contenido, no enseñadas como componentes separados.

Durante años la investigación teórica ha fluctuado entre dos polos opuestos (la preponderancia del pensamiento sobre la lengua o de la lengua sobre el pensamiento), también gracias al aporte de los psicolingüistas en época relativamente reciente, aparece con fuerza la presencia de un arco dialéctico según el cual lengua y pensamiento se influyen mutuamente: en todo caso la diferencia está en el peso que cada una de estas dos funciones reviste en relación con el objeto, pero sería aventurado negar la función esencial de la lengua en toda disciplina. (Ricci Garotti, 2010).

Normalmente todo contenido incorpora en su interior tanto el objeto disciplinario como la lengua y en el aprendizaje de este contenido no se distingue, ni en sentido cronológico ni lógico, entre estas dos funciones. En otras palabras, no se aprende antes que es una célula para intentar después explicarlo, sino que se entiende lo que es y cuáles son sus funciones mientras se intenta explicarlo. Para esto en las buenas prácticas se dedica mucho espacio a estas actividades didácticas y a las tipologías de trabajo que tienden particularmente a la implicación cognitiva del estudiante: se trata de la necesidad de proponer a los alumnos tareas gracias a las cuales se estimule su aptitud para la reelaboración, para el razonamiento, para la organización mental en lugar de la reproducción, la repetición, la simple aplicación de estructuras o formatos ya elaborados por el profesor.

Un enfoque CLIL se presta a formas auténticas de evaluación, esto es, formas de evaluación que pueden estar relacionadas con lo que ocurre en el mundo real, más que hacer simplemente preguntas que requieren una respuesta simple, inequívoca y fácil de comprobar (Wellington & Osborne 2001). La evaluación auténtica es la forma más apropiada para valorar las habilidades CLIL dado que de este modo se puede comprobar si los estudiantes saben cómo usar con propiedad los conocimientos adquiridos en situaciones muy parecidas a las reales, y si son capaces de aplicarlos creativamente en nuevos contextos y nuevas situaciones (Serragiotto 2007).

El siguiente diagrama destaca las principales diferencias entre la evaluación “auténtica” y la evaluación tradicional:

<i>Evaluación tradicional</i>	<i>Evaluación auténtica</i>
Respuesta o seleccionar la respuesta correcta	Realizar una tarea
Contexto artificial	Vida real
Memorizar / Recordar	Aplicar / Crear
Estructurado por el profesor	Estructurado por el estudiante

Tabla n. 1. Diferencias entre evaluación “auténtica” y evaluación tradicional

El procedimiento de evaluación incorpora tanto los componentes focalizados en la lengua como los enfocados en el contenido, ya que se espera del estudiante que tenga una competencia del contenido así como una competencia lingüístico-comunicativa. No se tiene en cuenta la lengua como un elemento separado puesto que forma parte de la integración, tal como se muestra en el marco conceptual de referencia.

Capítulo 3

Las herramientas web 2.0

3.1 Fundamentos psicológicos del aprendizaje con redes sociales

En las sociedades modernas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, adquieren un significado preponderante. El avance tecnológico de las comunicaciones ha transformado la naturaleza de los procesos de interacción social, ha multiplicado los canales de producción y transmisión cultural, ha reposicionado al sujeto en escalas de interacción planetaria, ha ensanchado la concepción de nuestro mundo y ha achicado las distancias que separan el aquí y el allá. La inserción de estas nuevas tecnologías al ámbito escolar, ya sea por su presencia física o por el dominio que de ellas tengan los educandos que llegan a la escuela, obliga de hecho a repensar los procesos de construcción de conocimiento, desarrollo de la inteligencia y el modelo educativo. La nueva estructura digital, ha transformado los términos de creación e intercambios simbólicos, los procesos de enseñanza aprendizaje, las condiciones ambientales en las cuales los seres humanos desarrollan sus sistemas cerebrales y cognitivos, así como el desarrollo de las organizaciones sociales y culturales.

La nueva plataforma pone en juego dos elementos esenciales para el análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje en los entornos virtuales: la comunicación y el conocimiento, en este nuevo escenario el núcleo central en el cual se construye conocimiento no es tanto de cantidad como de relación, pero la plataforma global por sí misma no garantiza la apropiación del conocimiento que por ella circula, para ello se requieren procesos intensos de apropiación social y cultural para que el conocimiento genere procesos de aprendizaje significativo, de allí surge la necesidad de pensar en un nuevo escenario educativo en donde la tecnología potencie los procesos de formación necesarios para dar respuesta a todo aquello que ha carecido de respuestas durante los últimos siglos: competencias productivas reales, reconocimiento de necesidades psíquicas y emocionales más allá del modelo terapéutico familiar y reconocimiento de la posibilidad de modelos educativos abiertos, flexibles y eficaces.

En la actualidad, el término Web 2.0 se usa para describir aplicaciones que se distinguen de softwares de anteriores generaciones en una serie de principios. Estas nuevas aplicaciones Web 2.0 sacan pleno provecho de la naturaleza reticular de la web: incentivan la participación, son intrínsecamente sociales y abiertas. Mientras que la Web 2.0 no representa un paso adelante en tecnología como ocurre con la Web Semántica (Berners-Lee, Hendler, and O. Lassila, 2001), en los últimos años la Web ha pasado de ser un medio a una plataforma, de una web de lectura a una web de lectura-escritura. Estos principios están en la línea de las modernas teorías educativas como el constructivismo y el conectivismo y hacen por tanto que las aplicaciones Web 2.0 sean muy interesantes para enseñantes y estudiantes. Para comprender en profundidad las motivaciones que están llevando a cada vez más enseñantes a usar Wikis, blogs y social bookmarking (agregación a favoritos) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, es necesario comprender la evolución teórica, del Conductismo al Conectivismo, que ha llevado a las definiciones educativas y didácticas de la Web 2.0.

3.1.1 Modelos psicológicos y aprendizaje con web 2.0.

El Conductismo

El modelo conductista se basa en el aprendizaje mecánico fruto de un itinerario de aprendizaje basado en la tríada E – R – R (Estímulo – Respuesta – Refuerzo) (Skinner, 1938). Este modelo ha llevado a la creación de programas didácticos en los cuales el creador gestiona en su totalidad la interacción con el usuario: el conductismo, como explica B. M. Varisco (1989: 25), “rechaza cualquier referencia a los procesos mentales en la explicación del comportamiento inteligente, el cual se explica exclusivamente mediante el control del estímulo y de las ‘contingencias del refuerzo’”. Los *softwares* elaborados en estos últimos años para un uso en ámbito educativo han sido construidos atendiendo a la prestación del usuario en términos de *performance* visibles concretamente, sin tener en cuenta los procesos mentales del sujeto. El nombre de esta arquitectura didáctica evoca el término que se usaba en los años 90 para indicar las iniciativas de didáctica en red basadas en la distribución vía web de materiales didácticos para ser explotados de manera autónoma. El objetivo estaba orientado fundamentalmente a la “ejercitación” más que a la formación o al aprendizaje, términos que por el contrario han encontrado una amplia difusión posteriormente para subrayar el papel activo del usuario final en el proceso. Esta metodología didáctica se usa todavía hoy en los programas formativos basados en los contenidos y es eficaz cuando los objetivos están más enfocados a la adquisición de informaciones que a la adquisición de capacidad de análisis. El aspecto social queda totalmente excluido: se promueven el individualismo y la competición, no la colaboración

y el trabajo compartido. El conductismo es, por lo tanto, el marco teórico de referencia, es decir, la corriente de pensamiento según la cual nuestro cerebro sometido a un determinado estímulo produce una respuesta y, pues, un comportamiento. En la teoría pedagógica esta premisa se traduce en la asunción de que el estudiante “expuesto” a materiales didácticos estructurados aprende los contenidos de los mismos y está en condiciones de aplicarlos en la práctica. Este modelo didáctico es llamado ‘transmisivo’ (Trentin, 2001: 187).

Cognitivism

Estudia el funcionamiento del aprendizaje como sistema complejo que resulta de la interacción entre entorno, informaciones y mente. El cognitivismo desarrolla la concienciación del papel activo del discente en el proceso de aprendizaje: cada individuo se caracteriza por sus propios esquemas conceptuales, por mapas cognitivos a través de los cuales interpreta y organiza las informaciones a fin de resolver problemas y alcanzar objetivos. Conocer significa elaborar informaciones, cada información se adquiere en el marco de un esquema conceptual que a su vez resulta modificado por esa misma adquisición. El objeto de estudio ya no es (únicamente) el comportamiento humano, sino los estados o procesos mentales.

El planteamiento de la psicología que se desarrolla a partir de la segunda mitad de los años 50, se opone abiertamente al conductismo. De este último, el cognitivismo rechaza sobre todo la concepción reductora de la relación estímulo-respuesta, resituando en el centro de la investigación al organismo en tanto que mediador activo entre los estímulos procedentes del entorno (input) y los comportamientos activados por el propio organismo (output).

Una de las características distintivas del cognitivismo es su decidida connotación interdisciplinar, recogiendo en su interior contribuciones procedentes de áreas de investigación que comprenden la filosofía, la lingüística, la antropología, la informática, la cibernética y las neurociencias. En el cognitivismo la mente es considerada fundamentalmente como un elaborador de información, funcionalmente no muy distinto de los modelos computacionales propuestos por los teóricos de la inteligencia artificial. Desde esta perspectiva, los procesos cognitivos (la percepción, la atención, el lenguaje, la memoria, el pensamiento, la creatividad) se entienden como manipulaciones formales de símbolos, análogos a las operaciones de cálculo efectuadas por los ordenadores.

El cognitivismo HIP (*Human Information Processing*) asemeja al hombre a un ordenador, ya sea en lo que se refiere a la estructura cerebral como en lo referido a las modalidades de elaboración de las informaciones: el ser humano es considerado como un elaborador de informaciones, de símbolos, ajeno a cualquier contexto. Ligado precisamente a esta argumentación está el mito del ordenador como “*General Problem*

Solver” (“Solucionador general de problemas”) heredero de la *inteligencia artificial* de primera generación” o del elaborador como máquina inteligente y experta capaz de ayudar a “los expertos humanos en *la toma de decisiones*, en dominios muy específicos del conocimiento” (Varisco, 1995: 57). Mediante programas fuertemente estructurados, el cognitivismo, aprovechando las evoluciones de la investigación en el campo de la inteligencia artificial, ha transformado el ordenador en un tutor con el fin de que – mediante modalidades precisas de interacción hombre-máquina – el usuario pueda adquirir “conocimientos y habilidades expertas en dominios específicos” (Varisco: 1995 p.58).

Constructivismo

Los planteamientos del constructivismo subrayan la importancia de la interacción social y de la colaboración en el aprendizaje de las lenguas (Vygotsky, 1978). Los aprendientes viven y estudian en un contexto social (con profesores, hablantes nativos, otros estudiantes), y a través de esa interacción el conocimiento se incorpora gradualmente a los recursos mentalmente interiorizados por el aprendiente. La Web 2.0, por otra parte, se asemeja muy fielmente a un modelo de aprendizaje *constructivista social*, en el cual el sujeto ocupa el centro de la atención en el seno de grupos de aprendientes interactivos (Figura1).

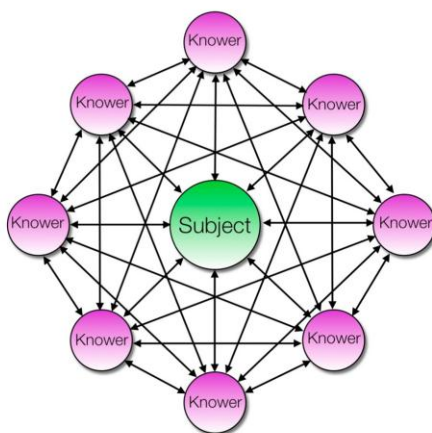


Figura 1. Modelo de aprendizaje constructivista social (Lave & Wenger, en Smith, 2003)

El significado se crea cuando unos individuos construyen y articulan lo que saben en el interior de un constructo social, en el marco de lo que Lave y Wenger (en Smith 2009) llaman una *comunidad de práctica*.

Palmer (1998) pone de relieve la distinción marcada existente entre modelos de adquisición de conocimiento objetivistas y constructivistas cuando escribe: “un sujeto está disponible para relacionarse; un objeto, no”. Las implicaciones en el campo de la enseñanza de lenguas son profundas. Como sabemos por propia experiencia, la mejor

manera de aproximarse al inglés no es como a algo que podemos embuchar en las gargantas de nuestros alumnos, sino como a una materia con la que podemos facilitar una relación de toda una vida.

Según esta perspectiva, el sujeto y el contexto en el que opera están relacionados interactivamente: el conocimiento es el resultado de una construcción activa del sujeto y resulta posible gracias a las relaciones sociales con los miembros de la comunidad de pertenencia (negociación y colaboración social).

Varisco (2000: 33) explica que el constructivismo ha conocido varias evoluciones. Las más conocidas han sido el constructivismo interaccionista, que coloca en primer plano la interacción del sujeto con las informaciones adquiribles a partir del entorno exterior (y referido a las teorías de Piaget y a las reflexiones de Asubel); el constructivismo social (Vygotskij, 1990); el constructivismo socio-cultural (Vygotskij). El constructivismo social es una pedagogía que afirma que “el conocimiento es el resultado de interacción social y uso de la lengua, y es por consiguiente una experiencia más bien compartida que individual.” En el constructivismo socio-cultural se ha retomado el concepto de zona de desarrollo próximo teorizado por Vygotskij: la zona cognitiva en el interior de la cual el niño (o, de manera más general, quien aprende) está situado en condiciones de lograr llevar a cabo tareas que no sabría realizar autónomamente, gracias al apoyo (scaffolding¹³) de un adulto (o de un igual) con la mediación de los intercambios cognitivos. A través del lenguaje, en la interacción con los demás en la resolución de problemas, el aprendiente hace suyas nuevas herramientas cognitivas que seguidamente puede utilizar de manera autónoma.

En el constructivismo el sujeto que aprende es el protagonista activo de un proceso de construcción del conocimiento: está situado en el centro de la actividad didáctica y mediante la confrontación y la colaboración con los compañeros o los expertos procesa e integra diversas experiencias, informaciones y perspectivas, alentado en el esfuerzo cognitivo por la motivación.

El constructivismo se opone a cualquier enfoque que contemple una transmisión unilateral del saber (por ejemplo, el conductismo) enseñante – alumno: el aprendizaje se

¹³ *Scaffolding*: significa “andamiaje”; este término ha sido empleado por Jerome Bruner en el ámbito psicológico para identificar todas aquellas estrategias de soporte y de guía a los procesos de aprendizaje que permiten al individuo realizar una tarea que no estaría en condiciones de afrontar y llevar a cabo autónomamente. La ayuda viene siempre dada por un experto y se va reduciendo a medida que el discente adquiere las competencias necesarias a la realización de la tarea. (Wood D., Bruner J. S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, en “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, volumen 17, Pergamon Press, 1976)

hace posible por la experiencia que tiene lugar en un contexto específico en el cual el discente adquiere y reelabora conceptos para interpretar la realidad que le rodea, espoleado por la motivación e intereses personales. El niño desarrolla su propio conocimiento en la interacción (con la cultura, la sociedad, el entorno físico en el que se encuentra). El conocimiento resulta por ello ser el producto de una construcción activa por parte del sujeto, estrechamente relacionada con la situación concreta en la que se produce el aprendizaje, originada en la colaboración social y en la comunicación interpersonal.

El conocimiento se forma por tanto a partir de la interacción entre enseñante, estudiante y entorno de aprendizaje¹⁴ y quien aprende actúa en situaciones reales y concretas, resolviendo dudas y problemas que van surgiendo, negociando significados de los términos para describir nuevas situaciones y usando planos construidos colectivamente como recursos para cada nueva situación. (Varisco, 1995: 57).

Así pues, el constructivismo se basa en la premisa que el conocimiento no puede ser transmitido, sino que tiene que ser construido por el individuo. Aprender es un proceso activo de integración de información a partir de conocimientos preexistentes. En el constructivismo, el control del proceso de aprendizaje se desplaza del profesor al estudiante, el cual desempeña así un papel activo en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje se realiza contextualizado y en colaboración y ofrece oportunidades para resolver problemas reales y significativos. En contrapunto, los enseñantes se concentran principalmente en actividades preparatorias y ofrecen asistencia en caso de que sea necesaria. Por consiguiente, el enseñante es un iniciador y un mentor en el proceso de aprendizaje.

En los últimos años la investigación y la aplicación de las propuestas constructivistas han ido siempre en aumento. Los enfoques constructivistas puros no resultan sin embargo incontestables: las instrucciones y los ejercicios deben tener todavía un papel en el aula (Mantyka, 2007). Por ella, la teoría constructivista moderada se ha desarrollado como un enfoque pragmático que integra las instrucciones en una teoría de marcada tendencia constructivista. De hecho, una gran parte de la reciente investigación en adquisición de segundas lenguas (SLA) se ha apartado de las teorías tradicionales conductistas para concentrarse en la importancia del input y la interacción en la lengua meta, pues la idea subyacente es que la interacción y la inmersión simulan el entorno en que se aprenden las

¹⁴ “El constructivismo pone el énfasis en la argumentación, la discusión, el debate en torno a las creencias y los puntos de vista de quien aprende, en la adquisición a través de un aprendizaje cognitivo que refleja la colaboración implícita en el problem solving (resolución de problemas) cotidiano». (Varisco B. M., *Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer*, cit., p. 194)

lenguas maternas. Asimismo, las investigaciones apuntan a que la ejercitación de la gramática y el vocabulario por sí sola no redundan en una competencia lingüística. La hipótesis de la interacción de Long (1996) subrayó la importancia tanto de un ‘input comprensible’ como del ‘significado negociado’ en la adquisición de una segunda lengua, refiriéndose este último concepto al papel de los ‘ajustes de interacción’ realizados por el hablante nativo para facilitar la adquisición. Little (2007) destaca la importancia de la autonomía del aprendiente en tres principios interactivos para un aprendizaje de lengua exitoso: la implicación del aprendiente, su propia reflexión y el uso de la lengua meta.

Los contextos reales para la comunicación constituyen también un factor clave. Chapelle (1998) señala que es ‘importante que los aprendientes dispongan de una audiencia para el producto (output) lingüístico que elaboran de modo que intenten usar la lengua a fin de construir significados para comunicarse más que sólo para practicar’. La autora también subraya la importancia de crear situaciones en las que ‘se espera del aprendiente que intente usar formas de la lengua meta que puedan ampliar su competencia’.

Si bien este trabajo de investigación intentará aportar ejemplos convincentes para usar servicios de la Web 2.0 en el aprendizaje, los análisis profundizados de la relación entre la tecnología Web 2.0 por una parte y la enseñanza y el aprendizaje por otra siguen siendo raros. Sin embargo, Noss (1999) subraya la relevancia de comprender las implicaciones de la tecnología al preguntarse “qué tipos de pedagogía son apropiados para usar una nueva tecnología y, de manera más fundamental, cómo cambia esta tecnología las epistemologías de lo que puede enseñarse o no en las escuelas”.

La tecnología representa una práctica creciente y en rápida evolución con beneficios potenciales para los estudiantes. En situaciones en las que el profesor y la clase constituyen el único entorno para la adquisición y la práctica de lenguas extranjeras, las herramientas asíncronas de la Web 2.0 (Brian, 2006) proporcionan a los estudiantes un escenario alternativo para realizar interesantes y atractivas actividades adicionales, garantizar el protagonismo y la autonomía de los mismos así como la interacción y la conectividad, y crear oportunidades para practicar la lectura, la escritura, el habla y la escucha a su propio ritmo, fuera de las paredes de la clase en entornos seguros y que se asemejan a la vida real.

Los profesores de inglés estuvieron entre los primeros en reconocer los beneficios derivados del uso de herramientas basadas en las redes sociales para la adquisición de una lengua extranjera, y establecieron las primeras comunidades de prácticas para el desarrollo profesional continuo y la difusión de las mejores pautas (*English Village Online, Becoming a Webhead, EFL*).

Sin embargo, el uso del aprendizaje basado en las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras es lento y topa con la reticencia de muchos profesores de ESP ('English for Specific Purposes', Inglés con Fines Específicos) debido a una falta de conocimiento del mismo, a una mayor comodidad con entornos de texto, una deficiente formación en informática y a una asunción complaciente de que "la tecnología por sí sola no garantiza el éxito educacional" (Virkus, 2008: 265).

Uno de los objetivos de este trabajo de investigación es demostrar que el uso de herramientas de la Web 2.0 en la enseñanza de lenguas extranjeras, además de incrementar el uso y la exposición a una lengua extranjera, eleva los niveles de satisfacción de los estudiantes, así como su motivación, su confianza y su disposición, lo cual es crucial para un perdurable aprendizaje comunicativo de lenguas extranjeras. Intentaré mostrar cómo la tecnología Web 2.0 ha sido empleada con éxito como complemento para la práctica comunicativa a fin de aumentar la motivación y experimentar una variedad de actividades comunicativas.

En los últimos años se ha observado una tendencia a la creciente popularidad de las aplicaciones de la Web 2.0 en educación. Ello se atribuye generalmente a la naturaleza social de estos nuevos desarrollos de la Web.

A diferencia de las tradicionales tecnologías de la Web 1.0, los softwares sociales tales como las redes sociales, wikis, blogs han abierto nuevas oportunidades de interacción y colaboración entre enseñantes y aprendientes así como entre estos últimos. En tanto que ingredientes fundamentales del aprendizaje y la enseñanza del lenguaje comunicativo, los elementos interactivos y colaborativos han sido siempre de vital importancia en este campo, ya sea en la enseñanza cara a cara no tecnológica como en métodos de aprendizaje mixtos con las primeras aproximaciones a la comunicación asistida por ordenador ('computer-mediated communication', CMC) manifestadas en forma de chats de texto y proyectos con e-mails. Lo que tienen de diferente la CMC en general y la Web 2.0 es el hecho de que en este último caso la comunicación tiene lugar directamente en la Web. Ello es importante porque actualmente los exploradores de la web son omnipresentes y fácilmente accesibles a casi todo el mundo, independientemente del bagaje y los conocimientos de especialista: un aprendiente puede, por ejemplo, visualizar un clip de una nueva película en lengua extranjera, comentarlo en la lengua meta en un blog e iniciar así una conversación sobre la película con sus compañeros en una red social o incluso con hablantes nativos más allá del contexto de la clase. Todo ello es posible sin tener en ningún momento que cambiar de herramientas o tecnologías: la Web es la plataforma en todo el proceso.

El hecho de que cada usuario pueda generar su propio contenido en la Web y ejercer su “derecho a comunicarse” constituye otra ventaja de la Web 2.0 para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, tanto lingüística como culturalmente. Ya no es un privilegio principalmente de los medios de comunicación oficiales definir nuestra percepción de la cultura y el uso del lenguaje, sino que ahora tenemos acceso a una vasta y siempre creciente variedad de contenidos en forma de texto, ficheros de audio y video en la Web suministrados por usuarios con distintas motivaciones y de distintos grupos de edad con diversas procedencias sociales, geográficas y lingüísticas. Independientemente de cómo se evalúe esta autoridad atribuida al usuario, sólo puede ser considerada como beneficiosa para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, en cuanto constituye una ayuda para lograr uno de sus principales propósitos, es decir, posibilitar situaciones de comunicación para el aprendiente tan reales como sea posible. Estos progresos de la Web 2.0 en términos de comunicación interactiva, colaboración y participación del usuario abren nuevas potencialidades para reforzar cada una de las cuatro competencias lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar), ya que todas las aplicaciones sociales del software generalmente debatidas y arriba mencionadas pueden emplearse tanto para fines receptivos como productivos. Como innovación fundamental respecto a las tecnologías tradicionales de la Web 1.0, particularmente las ventajas ofrecidas por Voice respecto a las aplicaciones IP (VoIP) como Skype y por wikis auguran buenas esperanzas de fomentar de manera efectiva las habilidades comunicativas orales y escritas.

Conectivismo

El conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital que ha sido desarrollada por George Siemens basado en el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. El conectivismo es la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes neuronales, complejidad y auto-organización.

El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo. Es por esto que el conocimiento (entendido como conocimiento aplicable) puede residir fuera del ser humano, por ejemplo dentro de una organización o una base de datos, y se focaliza en la conexión especializada en conjuntos de información que nos permite aumentar cada vez más nuestro estado actual de conocimiento. Esta teoría se fundamenta en la premisa de que las decisiones están basadas en la transformación acelerada de las bases. Continuamente nueva información es adquirida dejando obsoleta la anterior. La habilidad para discernir entre la información que es importante y la que es trivial es vital, así como la capacidad para reconocer cuándo esta

nueva información altera las decisiones tomadas en base a información previa. El punto de inicio del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se hace (a partir) de una red, que alimenta de información a organizaciones e instituciones, que a su vez retroalimentan información en la misma red, que finalmente termina proveyendo proporcionando nuevo aprendizaje al individuo. Este ciclo de desarrollo del conocimiento permite a los aprendientes mantenerse actualizados en el campo en el cual han formado conexiones. El conectivismo, afirma también Siemens (2004), es una consecuencia del constructivismo social, es una teoría del aprendizaje que toma en consideración el nuevo escenario de aprendizaje digital en el que nos encontramos. Algunos postulados de esta teoría contribuyen a crear una justificación y un contexto teóricos firmes para la enseñanza de las lenguas asistida por ordenador. Similar al constructivismo social, una perspectiva conectivista sitúa la adquisición de conocimiento en un contexto social, enfatizando que el aprendizaje tiene lugar dentro de una diversidad de opiniones. Atendiendo a este principio, es preciso alimentar y mantener conexiones a fin de facilitar el proceso de aprendizaje. Con más de 100 millones de sitios web, un número siempre en expansión, la capacidad de poder encontrar nueva información es una habilidad crucial, de hecho más importante que lo que ya se conoce.

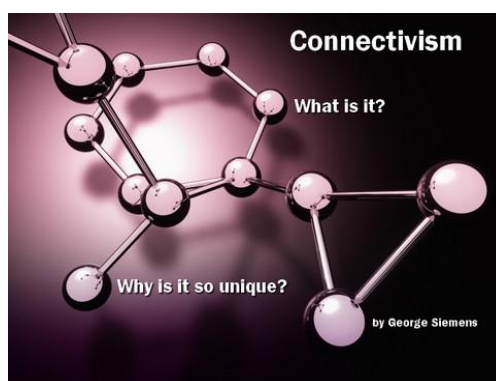


Figura n. 2. Extraída de: <http://education-2020.wikispaces.com/Connectivism>

Una vez que los estudiantes han experimentado por sí mismos lo que es posible, se encuentran entonces en situación de preocuparse de sus propias necesidades de aprendizaje lingüístico más allá de los confines de la institución escolar y de su calendario.

En lo referido a la metodología, el modelo de aprendizaje transmisivo/asistido típico del e-learning 1.0 resulta invertido, en la medida en que el aprendizaje con herramientas 2.0 está basado en contenidos producidos desde abajo y puestos en relación para alcanzar nuevos significados. Refiriéndonos a la clasificación de G. Trentin (2001), podemos definir el modelo didáctico como Recíproco/mutuo, es decir, orientado a la constitución de grupos colaborativos que comparten conocimientos y experiencias con la perspectiva de un crecimiento colectivo del grupo entero.

Para denominar este nuevo modo de aprender Siemens (2004) ha encunado el término ‘conectivismo’, basado en los siguientes principios:

- El aprendizaje y el conocimiento requieren diversidad de opiniones para presentar el conjunto... y para permitir la selección del mejor punto de vista.
- Aprender es un proceso de formación de redes que conectan nodos especializados o fuentes de información.
- El conocimiento reside en las redes.
- El conocimiento puede residir en aparatos no humanos, y el aprendizaje es posibilitado/facilitado por la tecnología.
- Aprender y conocer son procesos constantes, continuados (no estados o productos acabados).
- La capacidad de ver conexiones y reconocer modelos y crear sentido entre campos, ideas y conceptos es hoy la habilidad fundamental para los individuos.
- La puesta al día o validez de actualidad (conocimiento preciso, actualizado) es la ambición de todas las actividades de aprendizaje conectivistas.
- La toma de decisiones es aprendizaje. Establecer qué aprender y el significado de la nueva información es visto a través del prisma de una realidad cambiante. Aunque haya una respuesta correcta hoy, puede ser errónea mañana debido a alteraciones en el clima informativo que afecta a la decisión.

Como ha explicado eficazmente también Bonaiuti (2006), el conectivismo pretende criticar las principales teorías sobre el aprendizaje, sintéticamente identificables en conductismo, cognitvismo y constructivismo por cuanto se revelan incapaces de proporcionar un soporte teórico adecuado a las demandas relacionadas con las modernas modalidades de aprendizaje en red. Para él no se trata de considerar el aprendizaje como un proceso de acumulación progresiva de conocimientos, sino más bien de cuidado de las conexiones que posibilitan el acceso al conocimiento.

Como resultado de lo referido más arriba, podemos trasladar a un tablero los elementos constitutivos que caracterizan las cuatro arquitecturas didácticas descritas.

ARQUITECTURAS DIDACTICAS	Formación basada en la Web	Elearning 1.0	Educación en línea	Elearning 2.0
Marco teórico	Conductismo	Cognitvismo	Constructivismo	Conectivismo
Modelo didáctico	Transmisivo (autónomo)	Asistido	Colaborativo	Recíproco/mutuo
Herramientas	A través de la web	LMS Learning Management	LMS + herramientas	Web como plataforma

		System	colaborativas	
Contenidos	Materiales didácticos preconstituidos	Learning object preconstituidos	Contenidos contruidos por el estudiante	Contenidos creados por la comunidad

Tabla n. 2. Arquitecturas didácticas comparadas

En la primera columna figuran los grandes planteamientos teóricos que constituyen la base de los modelos didácticos indicados en la segunda columna. Para describir estos últimos se hace referencia a la clasificación empleada por G. Trentin (2001) que pone de relieve las modalidades de uso de la red como soporte de los procesos de aprendizaje. La columna ‘herramientas’ subraya las diferencias respecto a las tecnologías empleadas, mientras que la última columna muestra la tipología de los contenidos empleados.

3.1.2 Enseñanza - aprendizaje con Web 2.0 en la Escuela.

A continuación tomaremos en consideración las distintas posibilidades de utilización del trabajo compartido en la escuela y la reelaboración social de los contenidos inherentes a las herramientas de la Web 2.0. En primer término nuestra atención estará dirigida hacia los siguientes aspectos:

1. Compartir los conocimientos: sin duda el uso de las nuevas tecnologías de la Web 2.0 y de las redes sociales será eficaz a nivel didáctico gracias al trabajo compartido, la colaboración y la cooperación, la interactividad con los lenguajes multimediales.
2. Nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje: e-learning flexible e informal.

En lo relativo al recurso al e-learning:

- podrá permitir la verificación y la evaluación del rendimiento didáctico de los alumnos en un ambiente completamente digitalizado.
- Nuevas formas y nuevos objetos de evaluación podrán ser depositarios de las buenas prácticas y materiales didácticos de los procesos formativos realizados en entornos de aprendizaje *e-learning 2.0* (páginas de un blog, intervenciones en un wiki o en un foro en línea, materiales para podcast).
- Las plataformas más formales (del tipo Moodle) podrán servir para reconsiderar criterios e indicadores ligados a la clasificación y la certificación de las competencias de cada estudiante, de esta manera personalizando cada vez más el itinerario formativo.
- Los entornos de e-learning más informales (del tipo Elgg, www.elgg.org) darán mayor valor a las elecciones e iniciativas personales.
- Pueden iniciarse además procesos innovadores encomendados al e-learning mixto que pueden hacer del grupo de enseñantes una ‘comunidad de prácticas’ y de los chicos una ‘comunidad de aprendientes’.

3. Implementación de entornos de aprendizaje integrados a nivel ministerial. La escuela italiana, por ejemplo, ha intentado estar al corriente de las innovaciones tecnológicas mediante las redes didácticas y mediante experimentos como la acción CL@ssi 2.0 de Piano Scuola Digitale. Básicamente, las nuevas tecnologías comportarán la creación de nuevos entornos de aprendizaje y la aplicación de nuevos modelos de evaluación, que deberán implementarse.
4. Modificar la arquitectura del sitio de la propia escuela significa ampliar los espacios para varias formas de interacción, dedicando áreas específicas no sólo para la inscripción y la consiguiente fidelización de todos los usuarios, sino también para los *tags* y los RSS, para la colaboración (wiki), para la consulta (blog), para las encuestas: una serie de entornos orientados a hacer que emerja el universo de relaciones que hoy están surgiendo también en la *community* escolar a través de los entornos comunicativos de la web 2.0. El objetivo por alcanzar es el de hacer del sitio web un lugar virtual en el que todos los usuarios directos e indirectos de una escuela puedan encontrarse y comunicar entre ellos.

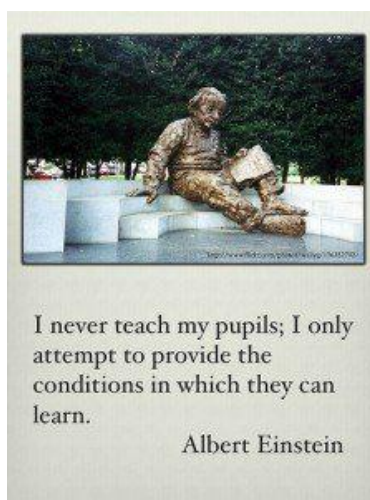


Figura n. 3. Extraída de: <http://www.flickr.com/photos/langwitches/3556878825/>

Una de las principales críticas realizadas a las tecnologías de la Web 2.0 es que no crean verdaderas comunidades, y que la interacción social no es una verdadera interacción, ya que el aspecto fundamental, el contacto cara a cara entre las personas, no se produce. Si leemos la síntesis de Wenger (1998) sobre las comunidades de prácticas en el ámbito educativo, el autor afirma que la escuela ya no es el centro del aprendizaje. Ya no es el lugar al que los estudiantes acuden para adquirir conocimientos que usar en el mundo exterior. La vida es donde tiene lugar el aprendizaje, y el aula es sólo una parte de la vida (Wenger, 2005).

A partir de esta afirmación de Wenger, podemos sacar la conclusión de que las escuelas deben adoptar estas nuevas tecnologías. Los estudiantes aprenderán en cualquier

situación en la que se encuentren, ya sea en la escuela, fuera de ella con los amigos, o en casa a través de internet. La figura del profesor será igualmente fundamental, pues estas tecnologías en ningún caso pueden proporcionar a nuestros estudiantes las habilidades que precisan para interactuar con la gente en el día a día. La comunicación cara a cara es el tipo de comunicación más importante en nuestro mundo. El otro ámbito que podría presentar desafíos que habría que superar es el de la formación de los profesores. Los enseñantes que no disponen de las oportunidades o a los que no se motiva para adoptar y aprender estas nuevas tecnologías pueden quedar rezagados y carecer de confianza para usarlas. Es fundamental que la implementación de la Web 2.0 en la educación se acompañe de un programa realista y decidido de formación para todos los enseñantes independientemente de su experiencia, y debería desarrollarse constantemente para responder a las necesidades de aprendientes y enseñantes.

La web se ha convertido por tanto en un entorno de productividad personal y colectiva y ello abre grandes oportunidades para el aprendizaje y la didáctica.

El “conocimiento repartido”, disponible independientemente del lugar y del momento, se beneficia hoy de aplicaciones igualmente repartidas que no dependen del ordenador, del sistema operativo, de la posesión de softwares específicos o de la compatibilidad de los formatos de los ficheros creados gracias a los mismos.

Las aplicaciones de la web cubren hoy ya todas las funcionalidades del software tradicional. Éstas permiten crear y elaborar textos, presentaciones, gráficas, fotografías, mapas mentales y conceptuales, diaporamas sonorizados, videos, videoseminarios, hipertextos y sitios internet. Ofrecen utilidades de varios tipos y proponen igualmente nuevos tipos de programas.

A nivel escolar, la gran ventaja que presentan por ser en buena parte gratuitas pasa incluso a un segundo plano respecto a la posibilidad de gestionar las producciones en una dimensión de comunidad de práctica, en la que el conocimiento repartido es fruto de la inteligencia conectiva y en las cuales resulta manejable gestionar procesos de *peer education* (educación entre iguales) y *cooperative learning* (aprendizaje cooperativo).

Es por consiguiente difícil trazar un límite preciso entre *web application* (aplicación de web) y entornos de socialización como son los blogs, los wikis, y las redes sociales. La nueva web “social” sitúa a la escuela ante el desafío de los nuevos modos de aprender, queuxtaponen procedimientos formales, no formales e informales en una creciente complejidad que no resulta fácil de manejar, pero que rebosa de oportunidades de valorización de saberes implícitos y de nuevas competencias. En esta perspectiva las lenguas extranjeras desempeñan un papel fundamental. La evolución de los servicios basados en la web y su convergencia con las modernas teorías del aprendizaje crean una

necesidad apremiante para los enseñantes de tomarlas seriamente en consideración. Ya no reservadas únicamente a los innovadores o a los precursores, las herramientas en línea son más accesibles y fáciles de usar que nunca, proporcionando así a los educadores y profesores de lenguas extranjeras mayores posibilidades para mejorar su práctica enseñante y para ayudar a los estudiantes mediante oportunidades de aprendizaje que favorecen la interactividad y la expresión creativa. Resumiendo, la Web 2.0 ofrece una riqueza interesante y sin precedentes de funcionalidades a un muy alto nivel. El aprovechamiento de esta funcionalidad ofrece un gran potencial para el futuro del aprendizaje de las lenguas extranjeras potenciado por la tecnología. Sin embargo, es importante no olvidar que, si bien la tecnología puede ser fuente de inspiración, el objetivo principal sigue siendo el de satisfacer las necesidades reales de los aprendientes.

Es la ocasión de mencionar que desde hace algunos años se están constituyendo agencias online (las denominadas MOOCs)¹⁵, en colaboración con universidades, que ofrecen un amplia gama de cursos, también de buen nivel, que cubren asignaturas tales como las letras, medicina, biología, ciencias sociales, matemáticas, negocios, ciencias de la informática y muchos otras. Estos cursos están dirigidos a personas jóvenes o no tanto que pretendan mejorar su currículum, ampliar su carrera o simplemente aumentar sus conocimientos. Las potencialidades de las herramientas de Internet permiten organizar cursos, también con óptimos docentes, que permiten enseñar a decenas, cientos y miles de estudiantes y dichos cursos en su mayoría son gratuitos. Cuando un estudiante se apunta a un curso podrá seguir clases impartidas por profesores de fama mundial, aprender a su propio ritmo, probar sus conocimientos y reforzar los conceptos por medio de ejercicios interactivos, participar en una comunidad global de miles de estudiantes que comparten un mismo objetivo. Las ideas clave de estos cursos incluyen el mastery learning, para asegurarse de tener más intentos de probar los nuevos conocimientos, la interactividad, para garantizar la implicación de los estudiantes y de contribuir a la conservación a largo plazo, un feedback frecuente, de manera tal de poder monitorizar sus propios progresos y saber cuándo se ha alcanzado realmente la maestría en el material propuesto. El primer ejemplo de actividad de este tipo ha sido la Open University¹⁶ de Londres que ofrece cursos online (aunque pagados) muy frecuentados por estudiantes de todo el mundo.

3.1.3 Pizarra Interactiva

¹⁵ Massive open online course (MOOC). La denominación MOOC fue acuñada en 2008 por Dave Cormier, Director de la *Web Communication and Innovations* en la Università de Prince Edward Island. Actualmente una de las más famosas entre estas agencias es *Coursera* (<https://www.coursera.org>) fundada por dos docentes de la Stanford University.

¹⁶ <http://www.open.ac.uk>.

Una pizarra interactiva (o Pizarra Digital Interactiva, PDI) es básicamente una superficie sobre la cual es posible mostrar una pantalla de ordenador a través de un proyector. Es una pantalla táctil, por lo que se pueden controlar todas las aplicaciones del ordenador simplemente tocándola, ya sea con el dedo o con un bolígrafo/puntero. Mediante la interacción con la pizarra, los usuarios pueden modificar la información presentada en el ordenador y salvaguardarla para un posterior uso. Dicho de otro modo, la PDI, con sus funcionalidades de proyección y de sensibilidad al tacto, facilita la interacción con un ordenador en el aula de un modo similar al ya conocido con las pizarras convencionales.

La mayoría de PDIs están dotadas de herramientas de software específicas a fin de explotar el potencial de la pantalla. Dicho software permite el uso de “rota folios electrónicos”, que son páginas en blanco para la creación de materiales didácticos. Se pueden pasar las páginas hacia atrás o hacia adelante. Puede usarse un número ilimitado de páginas. El enseñante tiene acceso, mediante el software, a varias herramientas que permiten realizar distintas actividades, tales como: escribir a mano, colorear, subrayar, arrastrar y soltar, esconder y mostrar, reconocer la escritura a mano, explorar la web, crear instantáneas, diseñar ejercicios interactivos, etc. También pueden usarse las PDIs para presentar y manejar otros softwares, por ejemplo, cualquier aplicación didáctica, exploradores de web con sus herramientas o aplicaciones de video relacionadas.

Tal y como señalan Higgins y otros. (2007), el uso de la PDI puede representar el cambio más significativo en el entorno de aprendizaje en el aula del último decenio. Pese a ser todavía considerada una tecnología relativamente nueva, se está haciendo cada vez más común en las instituciones de enseñanza de muchas partes del mundo. El Reino Unido fue el primer mercado a nivel escolar en invertir de manera considerable en el uso de las PDIs. La mayor parte de la literatura especializada contempla positivamente el potencial educativo y didáctico de la PDI. Algunas de las ventajas asociadas al uso de la misma son:

1. facilita la interacción de las herramientas multimediales en el currículo (Gray y otros, 2005),
2. favorece distintos estilos de enseñanza (Wall y otros, 2005),
3. incrementa la motivación (Landis, 2005),
4. incrementa la interacción y el aprendizaje colaborativo en el conjunto del entorno del aula (Cutrim Schmid, 2008), y
5. modela las habilidades relacionadas con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

No obstante, la PDI ha sido también objeto de críticas por parte del constructivismo. Se ha afirmado, por ejemplo, que la tecnología de la PDI puede fomentar el protagonismo del enseñante, ya que tiende a reforzar el dominio al frente de la clase. Más recientemente,

con la llegada de aplicaciones de la Web 2.0 (tales como los wikis, blogs o podcasts), que proporcionan nuevas oportunidades de colaboración en línea, el uso de la PDI ha sido considerado por algunos pedagogos como un paso atrás en el proceso de derribo de las paredes de la clase propiciado por la nueva tecnología web.

Todo lo que representan las tecnologías de la Web 2.0 encuentra su antítesis en la pizarra blanca interactiva.

Las tecnologías de la Web 2.0 permiten la interactividad de todos y desde cualquier lugar. Pasarse horas con una tecnología que mantiene en pie las cuatro paredes del aula, ya sea desde un enfoque del frente de la clase o de otro modo, es sencillamente un error. Debemos ofrecer a nuestros estudiantes maneras de colaborar y aprender fuera de la escuela y de la normal jornada escolar (Bonaiuti, 2009).

Este potencial puede concretarse, por ejemplo, usando la pizarra blanca como:

- a) un portal de acceso a la gran cantidad de recursos disponibles en internet (incluidas las herramientas de la Web 2.0),
- b) una plataforma de colaboración con otras clases/expertos mediante videoconferencia, y
- c) un medio para proporcionar al conjunto de la clase acceso a contenidos de la Web 2.0 generados por los estudiantes en el aula.

La pizarra interactiva (PDI) forma parte actualmente de la creciente variedad de equipamientos usados conjuntamente con un ordenador y un proyector para incorporar software, enlaces de internet y dispositivos de datos para el uso de la clase en su conjunto. Las escuelas están equipando cada vez más a cada departamento de una asignatura, y en muchos casos a cada clase, con una pizarra interactiva a fin de complementar o reemplazar las pizarras negras o blancas tradicionales. Así está sucediendo en muchas partes del mundo y con ello se pone de relieve la convicción profunda de que la tecnología de la PDI y la pedagogía pueden ser un revulsivo en toda una serie de materias (Hennessy, 2007). Este trabajo de investigación tratará de mostrar que esto puede revelarse cierto con respecto a algunos jóvenes y durante un cierto periodo de tiempo, pero que los cambios profundos generadores de logros educativos continuados sólo son posibles allí donde los enseñantes asumen la relevancia del término “interactivo” y desarrollan sus planteamientos educativos con miras a promover dicho concepto. Tales planteamientos se proponen fomentar la implicación del estudiante e incrementar la comprensión. Se basan en el reconocimiento de las distintas necesidades de aprendizaje de los estudiantes a fin de garantizar la comprensión conceptual y el desarrollo cognitivo.

Glover y Miller (2009) han demostrado que es preciso ayudar a los enseñantes a través de un proceso desarrollado en tres fases, que les permitan pasar de unos enfoques tradicionales a otros cada vez más interactivos y especificadas como sigue:

- a) Didáctica asistida, en la que el enseñante emplea la PDI pero sólo como soporte visual de la lección y no de manera integral para el desarrollo conceptual.
- b) Interactiva, en la que el enseñante aprovecha una parte del potencial de la PDI para estimular de vez en cuando la respuesta del estudiante y para ilustrar algunos conceptos.
- c) Interactividad reforzada, en la que el enseñante desarrolla los materiales de tal modo que los estudiantes se concentran en la PDI como instrumento para activar, explicar, desarrollar y poner a prueba conceptos durante la mayor de la lección.

Es sólo durante esta tercera fase cuando el enseñante reconoce y lleva a término el potencial de la pizarra como núcleo del aprendizaje basado en una nueva concepción del proceso de aprendizaje.

La capacidad de usar el equipamiento a tal fin depende tanto de la competencia técnica en el manejo del equipo y del software relacionado como de la flexibilidad y la comprensión pedagógicas para explotar la posibilidad de interactividad entre profesor y estudiante, así como entre los mismos estudiantes.

Ello comporta un cambio de énfasis, pasando de un enfoque transmisivo del aprendizaje centrado en el enseñante a uno caracterizado por la interactividad, la colaboración, los contenidos generados por el usuario y la inmediatez del feedback.

Ello se basa igualmente en breves cambios de atención, que pasa del enseñante a la PDI como agente mediador que permite el acceso a otras TIC dentro del aula. En cierto sentido la PDI constituye un nuevo meta-lenguaje de uso en el aula. Ha generado desde luego un vocabulario propio que presenta nuevas palabras técnicas. Éstas pasan a formar parte del lenguaje básico desde las primeras sesiones iniciales de formación, y conceptos como “calibración”, “arrastra y suelta” o “esconde y muestra” constituyen puntos de partida que el usuario debe comprender. Con el aprovechamiento del potencial interactivo, conceptos tales como “laboratorios virtuales” (Weiss, 2005) implican una comprensión tanto del proceso tanto del proceso como de la posibilidad pedagógica, y a medida que la integración de tecnología y pedagogía se va comprendiendo mejor, enseñantes y alumnos van descubriendo asociaciones terminológicas entre ámbitos de asignaturas específicas, tales como “el uso de artefactos”, que tanto en el ámbito de las matemáticas como en el de la enseñanza de lenguas modernas tiene su propia significación en el marco de una clase focalizada en la PDI.

Las PDI en la clase de lengua con Web 2.0 van no obstante más allá del vocabulario, y los usuarios de la PDI acaban descubriendo el uso de la entonación, mediante la cual una misma palabra o frase usada en modos distintos asume un significado diferente. Ello puede ilustrarse considerando por ejemplo el término “interactivo”, que resulta funcionar a tres niveles, viniendo así a indicar que existe una relación entre la tecnología y el usuario por la cual una acción física lleva a cambios del contenido visual de las pizarras, como en el caso de una instrucción a un usuario que usa la pizarra; o a uno que planifica la secuencia de desarrollos conceptuales y busca un proceso mediante el cual una operación en la pizarra puede comportar una acción en el cerebro del receptor y una subsiguiente acción en la clase. Este razonamiento apunta a que la enseñanza y el aprendizaje están delimitados por lo que ocurre sobre el pupitre o en la pizarra pero que existe un intermediario en ese proceso. Y éste es el profesor, como quiera que se lo defina, que actúa como mediador en el proceso de aprendizaje y, como hemos observado, desarrolla una serie de gestos como parte del aspecto no-verbal del lenguaje.

Si bien no todos los usuarios recurren a una misma gestualidad manual o facial para aspectos similares de mediación, las investigaciones demuestran que los usuarios emplean de manera consistente las mismas expresiones no-verbales en el transcurso de las lecciones. Este trabajo de investigación se focaliza en la manera en la que los usuarios de la PDI, ya sean profesores o estudiantes, han desarrollado el uso del hardware y del software para reforzar la docencia y el aprendizaje en la enseñanza moderna de lenguas extranjeras. Me propongo subrayar la manera en la que las PDI podrían ser un soporte en la enseñanza de la lengua meta.

Las investigaciones actuales han subrayado el papel de las TIC en la enseñanza de lenguas y han llevado a los enseñantes a usar internet, videos en streaming y recursos descargables de la red como estimuladores de interés en el aula. Existen sin embargo pocas investigaciones específicas por el momento sobre las lenguas modernas y la PDI. Glover y otros, (2007) abordan las investigaciones descritas más abajo con mayor detalle, y Gray y otros, (2005) examinan la integración de la PDI en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Ambas investigaciones, no obstante, aluden a la necesidad de pasar de enfoques didácticos a otros más interactivos.

Intentaré demostrar que los principales aspectos que fomentan la motivación de los estudiantes son los siguientes:

- La estimulación intrínseca que ofrece la combinación de las vías visuales, cinestésicas y auditivas al aprendizaje.
- Aquellos aspectos de la conducción de la clase que llevan a focalizarse en la PDI, con actividades de pupitre relacionadas en el transcurso de toda la lección.

- El aprendizaje paso a paso que caracteriza buena parte de la enseñanza mediante PDI, el cual presenta constantes desafíos con frecuentes evaluaciones de logros como estímulo para una mayor implicación.
- Las ventajas específicas en el caso de estudiantes que progresan más despacio, o para aquellos que necesitan un refuerzo a través de la presentación de datos o procesos mediante más de un estilo de aprendizaje (por ejemplo, poder presentar o representar materiales de distintas maneras gracias a la pizarra).

3.2 Las herramientas Web.2.0 objeto de la investigación

Este capítulo se propone ilustrar los “objetos” clave en el campo de las nuevas tecnologías que pueden ser útiles a los docentes para enseñar las lenguas extranjeras de una manera innovadora en clase. Se tomarán en consideración aquellos objetos que son de uso común en el mundo digital, que pueden encontrar un espacio útil y bien motivado en la didáctica. Algunas de estas tecnologías han visto la luz con propósitos muy diversos y distintos de los educativos. Es más, incluso se acusa a algunos entornos de social networking (basta pensar en You Tube o Facebook) de ser el origen de comportamientos negativos de los jóvenes, y de representar un perjuicio explícito para las actividades de aprendizaje.

No se trata aquí de emitir juicio alguno; no obstante, si bien es cierto que algunos episodios recientes han tenido como protagonistas a algunos estudiantes que han usado You Tube para difundir en la red videos de contenido censurable y vulgar, no es menos cierto que el *social network* es ampliamente usado en las escuelas para encontrar y compartir videos útiles para el trabajo didáctico.

He aquí por tanto el primer propósito de este capítulo: explicar qué son estos “objetos”, cómo están hechos y para qué sirven, a fin de poder valorar su utilidad en un entorno de aprendizaje innovador. Se intentará dibujar un panorama lo más completo posible de la evolución del mundo digital que incluya ya sea los fenómenos que afectan directamente a la escuela y a su futuro (PDI, contenidos digitales, e-book...) como aquellos que forman parte de la experiencia mediática de los estudiantes (social network, Second Life...).

No debe sin embargo descuidarse un punto de fundamental importancia: el papel de los enseñantes. En general los docentes se muestran preocupados por la creciente presencia de los nuevos media en cualquier ámbito de la sociedad y de la influencia invasiva de los mismos en la vida de los estudiantes. Todo ello no hace sino incrementar la desconfianza y las dudas con las que los enseñantes abordan estos nuevos instrumentos. Se trata de un malestar que no puede absolutamente ignorarse ya que puede acarrear un potencial recelo

ante la innovación y tal vez un retorno a métodos educativos consolidados y confortantes. No cabe duda por tanto que es preciso plantear reflexiones y valoraciones sobre estos nuevos instrumentos que no queden fuera de las puertas de la clase, sino que se introduzcan en el entorno de aprendizaje, formulando hipótesis sobre cómo usarlos con provecho en las actividades de enseñanza/aprendizaje (Parmigiani, 2009). Ésta es la segunda razón que motiva este capítulo.

Por último, debe subrayarse otro aspecto fundamental. Las tecnologías forman parte del campo de las herramientas, son el vehículo útil para llevar a cabo las técnicas didácticas previstas por el método de enseñanza escogido por el docente. “Técnica” y “tecnología” son dos términos a menudo utilizados de manera casi análoga, pero es preciso realizar una distinción. Podemos partir de la idea de que un objetivo didáctico no sea sólo la descripción de un contenido, una lista de los conocimientos que deberán adquirir los estudiantes. Si, en efecto, el objetivo fuera sólo impartir conocimientos, el mejor método sería probablemente el transmisivo basado en la técnica de la lección frontal y el estudio individual. El instrumento ideal sería un buen libro de texto, y hasta las tecnologías digitales sofisticadas como la PDI o el e-book desempeñarían un papel de mera potenciación del método transmisivo, quedando el uso de las mismas a buen recaudo en manos del docente. Si por el contrario se pretende orientar a los estudiantes a adquirir competencias activas, podría resultar útil un método basado en el trabajo de grupo, la investigación y la confrontación de ideas diversas. Las técnicas didácticas más adecuadas serían la simulación, el juego de roles, la encuesta, la preparación de instrumentos de observación de los comportamientos, etc. Para concluir, podría afirmarse que las técnicas didácticas representan el conjunto de los procesos relacionados con el método adoptado, mientras que las tecnologías representan los elementos del escenario formativo, las herramientas (Faggioli, 2010).

Con demasiada frecuencia en los últimos decenios, se ha pensado en una adopción acrítica particularmente en relación al uso de los ordenadores y demás dispositivos informáticos, debido a la idea preconcebida de que la simple introducción de los mismos podría hacer más eficiente y moderna la escuela. En realidad, si no se plantean a los enseñantes propuestas que pongan de relieve las potencialidades de las nuevas herramientas en el marco de itinerarios curriculares innovadores, los nuevos media se adaptarán mal al entorno de aprendizaje existente, no estarán en coherencia con los métodos usados preferentemente en las escuelas y el uso de los mismos será puntual y marginal. En fin, es preciso mostrar al enseñante, con la ayuda si cabe de las mejores prácticas en este ámbito, que los nuevos media no traen consigo nuevos contenidos, nuevas áreas de enseñanza, sino una serie de instrumentos que pueden contribuir a hacer más

eficaz el proceso de enseñanza/aprendizaje en todas las áreas de asignaturas de que está compuesto. Por este motivo, y tal como he indicado más arriba, este capítulo intenta proporcionar una breve panorámica “**aquí y ahora**” de lo que podría ser objeto de itinerarios de innovación por parte de cada uno de los enseñantes y de las escuelas.

Se tomarán en consideración las siguientes herramientas: Google Docs, Blogs, Wikis, Podcasting, Social Networks, Webquests.

3.2.1 Google Docs para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Google Docs y otros programas similares basados en wikis simplifican los proyectos de escritura colaborativa y pueden igualmente funcionar como un espacio de trabajo común para toda la clase. Se accede a ellos vía Internet y por lo tanto están disponibles independientemente del lugar donde uno se encuentre o el equipo que use. Los estudiantes aprenden rápidamente a usar estos programas debido a la gran similitud de los mismos con Microsoft Office.

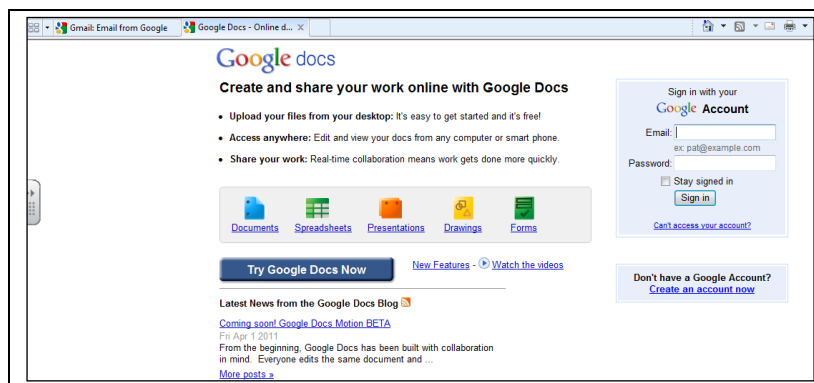


Figura n.4. Google Docs

Google Docs es básicamente Microsoft Word, Excel y Power Point, pero disponibles en línea y gratuitos. Mientras que Microsoft Office guarda cada documento en el disco duro del ordenador, Google Docs los almacena en uno de los servidores de Google. Por tanto, Google Docs es accesible mediante una conexión internet usando un navegador normal (Internet Explorer, Firefox, etc.). Se pueden compartir documentos con los demás y cualquier persona autorizada puede acceder a ellos. Se pueden editar documentos en colaboración (incluso simultáneamente por parte de usuarios situados en lugares distintos), aunque cada documento siempre tiene un único propietario. El propietario de un documento puede compartirlo con otras personas dándoles las autorizaciones correspondientes (tales como editar, sólo visualizar y pasarlo a otros para visualizar/editar).

Google Docs es efectivamente un wiki. La tecnología usada es básicamente la misma y las condiciones de acceso, las autorizaciones para visualizar/editar o el almacenamiento de datos son similares. Sin embargo, Google Docs no tiene como objeto funcionar como un

sitio web público, colaborativo como la mayoría de wikis, sino que más bien se orienta a usuarios de office suites que quieren tener un modo de compartir y co-redactar informes, hojas de cálculo y presentaciones. A cada documento se le asigna una dirección de página web única que se utiliza para acceder a ese documento específico.

En el aprendizaje de una lengua estas herramientas pueden tener cierta utilidad por varias razones. En el párrafo siguiente se ilustran algunas actividades posibles con Google Docs que pueden facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los alumnos. Aquí se pretende poner en evidencia algunas ventajas que caracterizan a esta herramienta online:

- **Familiaridad:** los estudiantes reconocen la presentación y las funciones al ser similares a las de Microsoft word.
- **Simplicidad:** Google Docs tiene menos funciones que Microsoft Word y por lo tanto es más fácil de usar para un procesamiento básico de texto.
- **Disponibilidad:** los estudiantes con un buen acceso a Internet pueden acceder en todo momento a Google Docs independientemente de qué ordenador usen o de dónde se encuentren.

Google Docs proporciona una alternativa a Microsoft Word y a Power Point y facilita la colaboración en línea y la organización de información procedente de la web en una agenda o carpeta en línea. Los proyectos de escritura colaborativa pueden realizarse fácilmente a distancia (p. e. tareas para hacer en casa); los usuarios pueden incluso remontar el historial de cambios para ver cómo se ha ido desarrollando el documento. Los estudiantes pueden usar estas herramientas basadas en wikis para los e-portafolios o para reunir y organizar sus ideas y notas en línea.

I) Escritura colaborativa: los estudiantes pueden escribir textos juntos y compartirlos con el profesor. Del mismo modo que los wikis permiten a los profesores ver quién ha añadido qué, lo mismo ocurre con Google Docs (clica en: Herramientas > Historial de revisión). No hace falta que los estudiantes estén en la misma sala; cada uno de ellos puede editar simultáneamente o en distintas veces. Los documentos privados pueden hacerse públicos de tal modo que el trabajo del estudiante puede publicarse en la red. De esta manera la información podría mostrarse a otros en un modo parecido a cuando se usa Slideshare o Scribd.

II) Espacio de trabajo compartido en línea: estudiantes y profesores pueden editar el documento simultáneamente, por tanto Google Docs funciona como un espacio de trabajo compartido para profesores y estudiantes durante una lección. Los profesores pueden corregir un texto conjuntamente a un estudiante que se encuentra en cualquier otro lugar, por ejemplo resaltando los errores con diferentes colores según el tipo de error. De

esta manera Google Docs se convierte efectivamente en una pizarra blanca en línea, aun teniendo la estructura y la presentación de un documento Word.

III) Entorno de aprendizaje personalizado: la flexibilidad de Google Docs lo convierte en una buena herramienta para un entorno personal de aprendizaje o e-portafolio. Igual que con un wiki, los aprendientes pueden usar Google Docs para grabar y compartir lo que están aprendiendo. Los estudiantes pueden añadir notas, imágenes, enlaces a otros sitios, y enlazar a (o importar) videos, etc. para crear una carpeta en línea. Zoho Notebook es una alternativa a Google Docs. Se puede incluso acceder a los servicios de Zoho registrándose con una cuenta Google.

IV) Verificador ortográfico: Google Docs dispone de un verificador ortográfico multilingüe que permite a los estudiantes comprobar la ortografía en su lengua meta.

Explicaciones suplementarias metodológicas sobre el uso de Google Docs: al tratarse de una herramienta que permite la colaboración entre miembros de la clase y otros fuera de la misma, pueden ser compatibles tanto las metodologías *Dogme* como *Task-based learning* (Aprendizaje basado en tareas).



Figura n. 5. Dogme 2.0

3.2.2 Los blogs y las lenguas extranjeras

En la jerga de internet, un blog es un sitio internet, en general administrado por una persona o un ente, en el que el autor o blogger publica más o menos periódicamente, como en una especie de diario en línea, sus propios pensamientos, opiniones, reflexiones, consideraciones y demás, junto a, eventualmente, otras tipologías de materiales electrónicos como imágenes o vídeos.

El término 'blog' es la contracción de web-log, es decir "diario en red". Este fenómeno empezó a afirmarse en 1997 en Estados Unidos. Se ha señalado el 18 de julio de 1997 como fecha simbólica de nacimiento del blog, en referencia al desarrollo por parte del norteamericano Dave Winer del software que permite la publicación del mismo, mientras que el primer blog se publicó efectivamente el 23 de diciembre del mismo año,

gracias a John Barger, un comerciante americano apasionado por la caza que decidió abrir su página personal para compartir los resultados de sus investigaciones en la web relativas a su hobby. La versión troncada del término, blog, fue creada por Peter Merholz que en 1999 usó la frase “we blog” en su sitio, dando así origen al verbo “to blog”, es decir, “bloguear”, “escribir un blog”. A través de los blogs la posibilidad de publicar documentos en internet ha evolucionado de ser un privilegio de pocos a ser un derecho de todos. De hecho, desde 1999 han aparecido en la red una serie de aplicaciones de blogging gratuito y fácil de usar (como Blogger¹⁷, Wordpress¹⁸), lo cual significa que hoy cualquiera puede escribir un blog.

A través del blog se contacta con personas físicamente lejanas pero a menudo próximas a nuestras propias ideas y puntos de vista. Con ellas se comparten pensamientos, reflexiones sobre diversas situaciones, ya que raramente se trata de sitios de contenido monotemático. Nuestra propia creatividad puede expresarse libremente, interactuando directamente con los otros *bloggers*.

El uso de los blogs en una clase de lengua extranjera no implica simplemente disponer de una buena herramienta con la cual realizar prácticas de escritura, sino que más bien representa la ocasión de preparar a los estudiantes para las comunidades de prácticas relacionadas con el uso de los blogs y otras herramientas de la Web 2.0 en la vida real. Los blogs han sido utilizados en muchas clases de distintas maneras y podemos encontrar diversas clasificaciones relativas a cómo pueden ayudar a aprender una lengua. El blogueo (blogging) fomenta la independencia del aprendiente e incrementa su reflexión y su autonomía. Para los estudiantes de lengua, los blogs proporcionan un entorno en el cual reflexionar, comentar, preguntar y comprobar los progresos hechos fuera de la clase en un entorno auténtico (Pinkman, 2007). Un blog puede usarse ya sea para la escritura práctica en la lengua meta como para explorar las dimensiones culturales del país (o países) de destino. Una investigación de Thorne y otros (2005) indica que los estudiantes de lengua prefieren los blogs a las revistas tradicionales o ensayos semanales. Los estudiantes también han señalado que releen sus propios posts y los de los demás estudiantes, y la mayoría ha notado en el transcurso del tiempo progresos significativos en sus escritos.

Para que un blog tenga éxito, son precisos un feedback y una intervención significativos por parte del enseñante. Además el blog debería estructurarse en una serie de actividades y temas específicos. Ello fomenta el input por parte de los discentes, la atención y la motivación, y profundiza su aprendizaje mediante el incremento de sus producciones más allá de su nivel de competencia o su zona de confortabilidad. Además la

¹⁷ <http://www.blogger.com>

¹⁸ <http://wordpress.com/>

naturaleza asíncrona del blogging hace que los estudiantes puedan tomarse su tiempo para escribir los posts en un entorno en el que se sienten cómodos.

Mediante el blog se puede ampliar la clase a dimensiones que antes no eran posibles. Cuando utilizamos un blog para incitar a los estudiantes a escribir en lengua extranjera, los beneficios pueden ser numerosos. Además, los weblogs no sólo proporcionan un público y cambian, por lo tanto, la manera en la que los discentes ven sus productos, sino que también cambian la manera en que se ha construido el contenido. Los blogs a menudo forman parte de una red de escritores que funciona como un blog colaborativo, en el que los escritores modifican los textos de los demás. Por consiguiente, los textos se relacionan y se refieren a otros autores, lo cual significa que el nuevo contenido se construye mediante la colaboración.

Estas nuevas maneras de construir contenidos requieren de los discentes nuevas competencias, como ya se ha comentado previamente. Entre los elementos básicos de estas multialfabetizaciones se encuentra el hecho de que la escritura se integra en un diálogo interactivo entre el escritor y el público: “Las diferencias entre ‘bloguear’ de esta manera y la escritura entendida tradicionalmente son claras: la escritura se detiene; el blog continúa. La escritura está dentro; el blog está fuera. La escritura es monólogo; el blog es conversación. La escritura es de tesis; el blogging es síntesis” (Richardson, 2010: 31). Esta contraposición entre escritura y blogueo, que el autor hace notar, podría llevar a la conclusión de que el blogging ni siquiera es escritura.

Wrede (2003) plantea este aspecto del discurso en weblog argumentando que los weblogs en general son una forma de escritura en público y con la intención de proporcionar una oportunidad de comunicación. Un weblog es una invitación constante a la conversación – directa o indirectamente. En efecto, un escritor weblog tiene a menudo simultáneamente una serie de públicos diversos: el grupo de personas con el que el escritor está en colaboración, el público al que se le presenta el producto, y el público más amplio de internet. Cada público puede no sólo leer el texto, sino escribir un comentario o también un artículo.

De este modo, el discurso puede producirse a distintos niveles y puede llegar a un grado de autenticidad que no podría alcanzarse sin extender la clase mediante la red on-line de este tipo. Como hemos visto antes, los blogs pueden usarse en la clase de lengua extranjera para el aprendizaje lingüístico interactivo con arreglo a un paradigma socio-cultural. Sin embargo, los grandes cambios que los weblogs han traído consigo en la enseñanza de la lengua van mucho más allá. Los weblogs han creado, junto a otras herramientas de la Web 2.0, nuevos modelos y nuevas comunidades de práctica que requieren nuevas competencias. Por lo tanto, no han añadido únicamente algunos métodos

de enseñanza de las lenguas extranjeras, sino que han transformado los objetivos con la creación de nuevos contextos de comunicación.

Tal como señala Hyland (2002), pueden identificarse tres diversos enfoques de la investigación y de la enseñanza de la escritura en L2. El primero, que remite al estructuralismo, puede definirse como un enfoque que contempla los textos como objetos autónomos. El fundamento de este enfoque es la correcta disposición de los elementos, y la idea de aprendizaje lingüístico se basa en “un mecanismo autónomo que no depende de lectores o escritores específicos, sino de la definición de ideas mediante el uso de formas correctas”.

El segundo enfoque se centra en el escritor y el proceso de creación de los textos. El aprendizaje de la escritura es un proceso que puede favorecerse proporcionando a los escritores “el espacio para construir sus propios significados a través de un entorno motivador, positivo, cooperativo y con la mínima interferencia”.

En 2003 Campbell también identifica tres usos potenciales del blog para la clase de lengua extranjera:

1. El Blog de tutor (*Tutor blog*). Permite a los discentes realizar una práctica de lectura cotidiana. Promueve la exploración de sitios web en inglés. Fomenta el intercambio verbal on-line mediante el uso de comentarios. Proporciona informaciones de la clase o del programa y funciona como recurso de enlace para el estudio individual.
2. El Blog del aprendiente (*Learner blog*). Permite a los estudiantes practicar la escritura, desarrollar un sentimiento de pertenencia, y todo lo que escriben puede ser inmediatamente leído por los demás y, debido a las características del software, se favorece el intercambio de ideas.
3. El Blog de la clase (*Class blog*). Los estudiantes pueden crear un boletín/diario de bitácora en formato libre, pueden interactuar en un intercambio internacional o mediante actividades basadas en proyectos de aprendizaje de las lenguas, donde los estudiantes pueden desarrollar las habilidades de escritura y de investigación a través de la creación de recursos en línea.

A continuación se presentan algunos ejemplos de blogs referidos al aprendizaje de lenguas extranjeras que he encontrado durante mi investigación:

En mi bolsillo¹⁹: Un blog de clase desarrollado por un grupo avanzado de estudiantes españoles. Se les incita a hablar de hechos cotidianos que tienen para ellos un significado especial. Si uno es capaz de leer el castellano, puede encontrar un debate interesante sobre la cuestión de si se deben corregir los posts de los demás estudiantes, o si se puede aceptar dejar errores en el texto dado que todos están aprendiendo la lengua. Se trata de una cuestión interesante para los enseñantes de lengua extranjera, ya que la precisión lingüística es uno de sus objetivos. No obstante, la opción de dejar los errores puede ser válida puesto que pueden verse así los progresos y mejoras en el transcurso del tiempo.

Learning English Blog²⁰: Éste es un interesante servicio promovido por la BBC. Todos los meses los estudiantes tienen la posibilidad de producir un blog en este sitio. Su blog será comentado por un docente que hará sugerencias y dará consejos generales o específicos para mejorar la capacidad de escritura de los estudiantes. Aquí pueden encontrarse también interesantes enlaces a archivos de blogs de estudiantes y enseñantes, y también al sitio principal de la BBC para el aprendizaje de la lengua inglesa.

Drake University. World Language and Culture.²¹ El Drake College sigue un enfoque constructivista de la enseñanza de las lenguas extranjeras centrado en los estudiantes. Se les incita a desarrollar un e-portafolio en el cual reflexionan sobre sus progresos en el aprendizaje de la lengua extranjera. Bajo la dirección de Jan Marston, se está desarrollando un enfoque del aprendizaje de la lengua y de la cultura que explota el estudio basado en internet de las lenguas generalmente menos enseñadas. Los estudiantes de los “Virtual Language Studies” desarrollan habilidades avanzadas organizando un blog personal mediante la presentación de tareas y reflexiones en el “VLS website”²² o en los “Culture Blogs”²³.

3.2.3 Wikis y Lenguas extranjeras

Un wiki es un sitio web (o en cualquier caso una colección de documentos hipertextuales) que permite a cada uno de sus usuarios añadir contenidos, como en un foro, pero también modificar los contenidos existentes introducidos por otros usuarios. Un wiki está constituido, pues, por un conjunto de páginas, en las cuales es posible en todo momento añadir información o hacer modificaciones, gracias al uso de un software colaborativo, que permite integrar en un único proyecto el trabajo realizado por varios usuarios en distintas sesiones. Cada vez que un redactor introduce una modificación, ésta

¹⁹ http://enmibolsillo.blogspot.com/2011_01_01_archive.html

²⁰ <http://www.bbc.co.uk/blogs/learningenglish/>

²¹ <http://artsci.drake.edu/wlc/>

²² <http://virtuallanguagestudies.net/>

²³ <http://wlc.drake.edu/wordpress/>

se convierte en la última versión corriente del wiki y es la que los usuarios pueden leer conectándose al mismo.



Wiki wiki deriva de un término de la lengua hawaiana que significa ‘veloz’ o bien ‘muy rápido’. Ward Cunningham (fue el primero en crear un wiki, en 1995) se inspiró en el nombre wiki wiki usado por los autobuses lanzadera del aeropuerto de Honolulu. “Wiki wiki” fue la primera palabra que aprendió durante su primera visita a las islas Hawái, cuando un empleado lo invitó a tomar un “autobús wiki wiki”

que operaba entre los varios terminales del aeropuerto. El propio Cunningham dice: “He escogido wiki wiki como sustituto aliterativo de ‘rápido’, evitando por tanto llamar a esta cosa quick web”. El término wiki se usa a veces por retroformación, como acrónimo (o más exactamente backronym (retroacrónimo) de la expresión inglesa “What I Know Is”, que describe su función de conocimiento compartido además de la de intercambio y almacenamiento.

Cunningham ha inventado el nombre y el concepto wiki y ha producido la primera implementación de un motor wiki. A finales del siglo XX los wikis han sido considerados como una vía prometedora para desarrollar las bases de un conocimiento público y privado, y ha sido este potencial el que ha inspirado a los fundadores del proyecto de la primera enciclopedia electrónica, Jimbo Wales y Larry Sanger. En efecto, han sido estos últimos los que, usando la tecnología wiki como base, han lanzado Wikipedia en enero de 2001. Actualmente la wikipedia en inglés es el wiki más grande, seguido de la alemana (Parker, 2007). El cuarto wiki más amplio es Susningnu, un “language knowledge base” sueco.

Un wiki permite escribir documentos colectivamente por medio de un navegador web. Una característica distintiva de la tecnología wiki es la facilidad con la cual se pueden crear y actualizar las páginas. En general no hay una comprobación preventiva sobre las modificaciones, y la mayoría de los wikis están abiertos a todos los usuarios – o al menos a todos los que tienen acceso al servidor del wiki. En efecto, ni siquiera se requiere siempre registrarse con una cuenta de usuario. El wiki se convierte así en una herramienta de colaboración y cooperación que, gracias a determinadas funciones incluidas en casi todos los softwares wiki, permite crear páginas de discusión, notificar los cambios efectuados, salvaguardar el historial de las modificaciones y las distintas versiones de una misma página: de esta manera se estimula y se hace más eficaz el trabajo de grupo, puesto que todos los usuarios deben considerarse al mismo nivel.

Mientras los blogs tienden a ser escritos por un único usuario y son por tanto de carácter personal, los wikis tienen mayores posibilidades de ser el producto de un esfuerzo de colaboración. El objetivo de los sitios wiki es convertirse en un “archivo compartido de conocimientos, con el saber de base que no para de crecer con el paso del tiempo, y deberían tener un cierto grado de seriedad y de permanencia (Godwin-Jones , 2008).

En términos de **ventajas pedagógicas**, un wiki permite la comunicación y la construcción de conocimientos más allá de la clase. Los estudiantes se convierten en contribuidores en lugar de sólo ser los destinatarios del conocimiento. Como el blogging, el wiki permite a los estudiantes participar en comunidades de investigación repartida que se extienden espacial y temporalmente más allá de la lección en clase o de clase. Los estudiantes construyen un sentimiento de comunidad mediante la colaboración en un objetivo compartido y aprenden de la observación del trabajo común en curso de elaboración, perfeccionado y finalizado. Se incrementa la responsabilidad mediante la relación con los compañeros o el público más amplio de internet, lo que redundará en un mayor cuidado por la precisión lingüística. Además, al aprender los estudiantes a ser autores colectivamente, aprenden también a superar las tradicionales prácticas educativas occidentales de promoción de la propiedad individual (Guth, 2007) .

Los problemas, sin embargo, no dejan de existir. Por ejemplo Lamb (2004) subraya el importante problema de la evaluación:

Retrasar el trabajo creado en los espacios wiki puede convertirse en una pesadilla logística y un docente o un tutor puede perder el control rápidamente... la asignación de trabajo individual puede resultar difícil, y un entorno en el que se invita a los estudiantes a reelaborar los contenidos complica aún más las cosas.

Para hacer frente a estos problemas, un docente podría verse inducido a imponer un excesivo control sobre las funciones de edición del wiki. Sin embargo, una de las principales ventajas del wiki es la de responsabilizar a los estudiantes para que sean más autónomos en su aprendizaje. Si el docente asume demasiado control sobre el input es improbable que puedan darse cuenta de todo el potencial del uso del wiki como herramienta de aprendizaje.

Tal como hemos visto, los wikis son una formidable herramienta para dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar juntos y producir textos de buena o excelente calidad. En el ámbito de las lenguas extranjeras los wikis pueden utilizarse de muchas maneras distintas para favorecer el uso de la L2 y por tanto mejorar las competencias

lingüísticas de los alumnos. **A continuación se exponen algunas ideas para los docentes de lenguas extranjeras:**

- Un wiki podría usarse como una especie de archivo del aprendizaje al que todos los estudiantes pueden contribuir. Podría estructurarse en temas específicos, con las páginas separadas por cada tema, vocabulario temático, expresiones útiles, estructuras gramaticales; o podría basarse en la gramática y los estudiantes podrían, por ejemplo, buscar y compartir lo que saben sobre los distintos tiempos y formas verbales.
- Podría usarse un wiki para crear un libro de texto propio on-line, ya sea en colaboración con otros enseñantes o con la propia clase. Se podría pedir a los estudiantes que eligieran los textos y las temas que les interesan y redactarlos o pegarlos en las páginas del wiki, y podrían por tanto crearse materiales didácticos para acompañar el texto, así como añadir información suplementaria y concentrar la atención también en la gramática o el léxico del texto.
- El docente puede asignar tareas de colaboración, como por ejemplo búsquedas en la web mediante las Webquests y pedir a los estudiantes que utilicen el wiki para trabajar juntos y producir sus propios materiales.
- Se puede cargar o activar un enlace a vídeos o imágenes y hacer trabajar a los estudiantes por parejas o en grupos sobre una tarea precisa usando la función “to do” del wiki que permite organizar actividades para los distintos grupos de estudiantes.
- El wiki tiene también muchas funciones de comunicación; de este modo podría organizarse un debate on-line o un foro en el que los estudiantes pueden debatir y tomar decisiones sobre cómo resolver la tarea de la manera más eficaz.
- Si se dispone de los medios para organizar un proyecto con una escuela de otra ciudad o mejor aún de otro país, puede usarse el wiki como herramienta de investigación cultural. Los estudiantes pueden realizar búsquedas sobre el país y la cultura de sus compañeros-partners y crear un wiki a este propósito. Los estudiantes-partners podrían después corregir o comentar eventuales errores o incomprensiones sobre su cultura.

Ideas prácticas suplementarias para usar wikis con estudiantes de lengua extranjera:

- Los estudiantes podrían escribir una narración colaborativa. Por parejas abren una página wiki y escriben la frase que el docente ha dictado como inicio de la historia. Por ejemplo “Era una noche oscura y de tormenta...” (Peachey, 2009). Después de un cierto periodo de tiempo, el enseñante pide a los estudiantes que paren y que lean la producción de los compañeros y que la mejoren si es posible. Se puede continuar de este modo hasta que se termine la historia.

- Se podría incitar a los discentes para que contribuyeran a un “cuaderno virtual del léxico”, tal como lo describen Barrett y Sharma (2009). Los estudiantes añaden una nueva palabra o expresión por semana con una definición, una frase de ejemplo y un comentario personal. Se puede también añadir un enlace a un diccionario on-line y pedir cada semana a un par de estudiantes que presenten sus palabras al resto de la clase. Se podrían adjuntar páginas suplementarias en las que los estudiantes piden ayuda con preguntas relativas al vocabulario o a la gramática. El enseñante o un compañero podrían dar las respuestas.
- Los estudiantes podrían cargar una foto y escribir o grabar una presentación sobre aquellas cosas sin las que no podrían estar (Cunningham y Moor, 2011). Esto último podría hacerse como tarea y sus creaciones podrían ser leídas o escuchadas por los demás y podría dar lugar a un focus sobre la lengua.

Con estas consideraciones puede concluirse lo siguiente. Los wikis parecen sostener las teorías cognitivas del aprendizaje de las lenguas de las que se ha hablado en el capítulo precedente. Aquí el input comprensible previsto como necesario para el aprendizaje de las lenguas podría ser proporcionado por los compañeros, por el enseñante o por estudiantes de otras partes del mundo. Dicho input podría incitar a los estudiantes a observar algunas características y a concentrarse en la forma. Se podría animar a los participantes a utilizar las funciones de wiki para negociar el significado (Pellettieri, 2009), o dar feedbacks negativos a los compañeros (Notari, 2008). Además los wikis sostienen también las teorías socio-culturales del aprendizaje de las lenguas. Los wikis son fundamentalmente herramientas para la colaboración, en apoyo de la idea de que el aprendizaje tiene lugar mediante la actividad social. Puesto que todos los miembros de un wiki pueden modificar o comentar los escritos de los demás, los usuarios wiki constituyen una comunidad práctica y el aprendizaje puede producirse en colaboración con compañeros más capaces.

Algunos problemas sobre el uso de un wiki.

Tal vez el mayor inconveniente de usar un wiki como herramienta de colaboración reside en el hecho de que sólo se puede usar un ordenador a la vez para la modificación de las páginas. Ello implica que cuando los grupos trabajan juntos deben hacerlo en páginas separadas, lo cual provoca inmediatamente un sentimiento de posesión y que la colaboración sea menos probable. Notari (2008: 132) pone de relieve que puede ser difícil para los estudiantes comentar y comunicar cuando se usa un wiki, y otros han señalado que los estudiantes se resienten del ‘editing’ de los compañeros (Lund, 2008).

La colaboración es por sí misma problemática por naturaleza (Felix, 2005), en la medida en que pueden existir tensiones entre los individuos. Se ha señalado en una sola

ocasión que la *Cross Cultural Collaboration* haya tenido el efecto opuesto al deseado, es decir, “la acentuación de los estereotipos” que conducen a un eventual perjuicio en la comunicación. La falta de comunicación no verbal en la CMC podría agravar aún más esta situación. El papel del enseñante a la hora de monitorar posibles áreas de conflicto y de intervenir si fuera necesario es pues importante e irrenunciable.

A continuación se exponen algunos ejemplos de wiki relativos al aprendizaje de las lenguas extranjeras que he encontrado durante mi investigación y que vienen a secundar lo dicho anteriormente:

Webscuola (www.wikiscuola.it/index.php/Wikiscuola). El proyecto para enseñantes y estudiantes de las escuelas de primer y segundo ciclo de secundaria realizado por la editorial Garamond. La idea de base del proyecto, que está es fase de elaboración, es la de poner a disposición de todos un espacio en el que sea posible encontrar textos, actividades didácticas, ejercicios, y contribuir a la ampliación del material rápida y continuamente.

Website of the Week Wiki (<http://websiteoftheweek.pbwiki.com/>) Un wiki realizado por el centro *British Council Young Learner* de Barcelona para recabar ideas, para usar recursos on-line con las clases. Es un ejemplo de cómo los wikis pueden usarse para secundar la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

EFL Classroom 2.0 (<http://eflclassroom.ning.com/>). Un foro para todos aquellos interesados en el uso de la Web 2.0 en la didáctica. El usuario debe registrarse para tener acceso a la información y puede plantear cualquier pregunta relativa a la Web 2.0, y encontrará numerosas y útiles sugerencias y también consejos sobre cómo usar los wikis como herramientas educativas.

3er ciclo del CP Dulcinea del Toboso (<http://colegiodulcinea.wikispaces.com/>). Este wiki es un interesante diario de la clase de 6º del CP Dulcinea del Toboso. Se publican las lecciones de las distintas asignaturas pero también las noticias del día, el cuaderno de bitácora, y también los exámenes y las autoevaluaciones de los estudiantes. (Ganador de “Educación 3.0 mejor iniciativa 2011”).

Wiktionary (http://en.wiktionary.org/wiki/Main_Page). Wiktionary es muy parecido a Wikipedia. Se basa en la idea de la “Inteligencia Colectiva”, lo cual significa que todos pueden contribuir a los contenidos de la página. La página es un diccionario con las definiciones en inglés de palabras procedentes de 255 lenguas distintas. Los estudiantes encontrarán en este wiki tanto las traducciones como las definiciones de las palabras que buscan.

Wikispace 1CLSA (<http://1clsacardanopv.wikispaces.com/>). Este es el wiki creado por los estudiantes de la clase 1CLSA de mi escuela (ITIS “Cardano” de Pavía) en el ámbito del proyecto europeo Acer-Pilot. Puede considerarse un *repository* de los

conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas estudiadas, también en lengua inglesa, durante la evolución del proyecto. Un ejemplo de *best practices* del uso de un wiki en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

3.2.4 Webquests y aprendizaje de las lenguas extranjeras

El webquest es un dispositivo pedagógico-didáctico formalizado por Bernie Dodge y perfeccionado por Tom March a partir de planteamientos teóricos inspirados en el “constructivismo” y el aprendizaje cooperativo con el propósito de permitir el desarrollo en el alumno de las capacidades de *análisis*, *síntesis* y *evaluación* según la famosa Taxonomía de Bloom (1956).

La idea del webquest surgió de la inspiración de Dodge durante un curso de perfeccionamiento destinado a enseñantes. Deseaba mostrarles una simulación educativa llamada “Archaeotype” pero, al no lograr encontrar una copia del software, prefirió trabajar con los materiales de documentación recogidos relativos al software. Propuso a sus alumnos que enriquecieran el dossier por él preparado con ulteriores fuentes de información: de este modo fue posible añadir al informe de evaluación del proyecto también una amplia reseña sobre los planteamientos constructivistas que estructuraban la arquitectura del software, una entrevista a uno de los desarrolladores de Archaeotype, una videoconferencia con un docente que había utilizado el software, recabando importantes consideraciones. Partiendo de esta experiencia Dodge tuvo la idea de la importancia, en la actividad docente, de una organización previa de los recursos, de cómo el enseñante puede ejercer como facilitador de tareas que los estudiantes llevan a cabo organizándose en grupos, a fin de alcanzar la solución de una situación problemática mediante un producto que tenga una función social.

Bernie Dodge expone por vez primera la metodología del Webquest en un artículo de 1995. En dicho artículo, parte de la consideración de que internet ya está ampliamente extendido en las escuelas americanas sin que exista no obstante una idea suficientemente precisa o adecuadamente fundada sobre una base pedagógica de cómo utilizarlo para enriquecer la actividad docente. El Webquest se configura como un intento de integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza, creando un entorno de aprendizaje lo suficientemente simple como para poder usarse con aquello que ya está conformando el bagaje mínimo de competencias a disposición de todos, desde el momento en que el ordenador se ha convertido en un “electrodoméstico” con el que cada uno de nosotros debe arreglárselas mejor o peor en nuestra vida cotidiana.

Según la definición de Dodge, un webquest es una actividad que se realiza a través de internet, basada en el *problem solving*. Bernie Dodge distingue dos modalidades de uso

de la metodología del webquest en clase: una da lugar a webquests de breve duración, la otra a actividades más estructuradas que abarcan periodos más largos de tiempo. Un webquest de corta duración, extendiéndose de 2 a 3, prevé sobre todo la adquisición de datos cognoscitivos y la reelaboración de los mismos en un texto de síntesis, un mapa conceptual, un diagrama de flujo. Un webquest de largo plazo implica en cambio habilidades de pensamiento más sofisticadas. En el webquest de largo plazo se puede pensar en incitar al estudiante a analizar profundizadamente un determinado corpus cognoscitivo, a elaborarlo para demostrar una verdadera comprensión del material, logrando un producto que, sometido al examen social, sea juzgado aceptable.

Un Webquest, ya sea de larga o breve duración, tiene un objetivo fundamental, el de hacer que sea particularmente eficaz el tiempo pasado por los alumnos navegando en internet. La red puede ser de hecho bastante dispersiva si no se utiliza teniendo claros los objetivos con los que uno busca la información en ella contenida.

Describiendo la estructura fundamental de un webquest, Dodge propone el siguiente esquema:

1. **Introducción:** proporciona las informaciones de base.
2. **Tarea:** describe qué tarea debe realizarse.
3. **Recursos:** identifica los recursos necesarios para llevar a cabo eficazmente la tarea asignada. Forman parte de los mismos los recursos electrónicos, tanto los preparados ad hoc por el docente en un sitio web específico con este fin, como aquellos libremente utilizables en la red, previamente visitados y reseñados por el docente, así como también otro tipo de recursos, como los libros disponibles en la biblioteca de la escuela o en otra biblioteca pública o privada, direcciones e-mail, o expertos a los que poder consultar para recibir una respuesta a preguntas útiles a la resolución de la tarea asignada.
4. **Proceso:** una descripción del proceso que los estudiantes deben llevar a cabo al realizar la tarea.
5. **Sugerencias:** son consejos que el docente da con el fin de ayudar a los estudiantes a organizar la información adquirida. Las sugerencias pueden darse en forma de preguntas con respuesta más o menos guiada, o pueden consistir en tableros organizativos, mapas conceptuales, esquemas de causa-efecto, etc.
6. **Conclusión:** es el momento que recuerda a los estudiantes lo que han aprendido y les aconseja cómo ampliar posteriormente la experiencia para adquirir mayores conocimientos.

El Webquest se desarrolla según un modelo que hoy ya se ha afirmado como un *protocolo* reconocido a nivel internacional. De hecho los enseñantes definen *escenario*

(contexto), *tarea*, *producto* en el cual recoger los resultados de la investigación, *manera de proceder*, *recursos de red* para consultar, u otros eventuales *materiales de referencia*, y explicitan cuáles son las *conclusiones* a las que se podrá llegar y los criterios de *evaluación del WebQuest*, en fin, aclaran y garantizan al mismo tiempo el *sentido* y el *significado* de la investigación.

Pueden pensarse varios usos didácticos al respecto:

- a) El docente analiza los WebQuests ya disponibles en la red y utiliza, adaptándolos eventualmente, aquellos que mejor se adecuan a las actividades didácticas que está llevando a cabo;
- b) El docente produce en el sitio web de su escuela un nuevo WebQuest para sus alumnos, sabiendo que éste estará también disponible para otros grupos/clases;
- c) El docente invita a estudiantes particularmente desenvueltos en el uso de la red a producir WebQuests para los compañeros u otros grupos de chicos.

Un webquest, aun cuando pueda pensarse como actividad individual, funciona mejor como actividad de grupo. Asimismo, tiene mayor eficacia si se incluyen aspectos que estimulen la motivación. Entre estos últimos podríamos citar la asignación de un rol más que de una tarea (por ejemplo: sois unos detectives, un funcionario de una agencia del gobierno...). El rol podría acompañarse de un plan de acción (por ejemplo: os han encargado que encontréis..., tenéis que informar a vuestros superiores usando el correo electrónico a medida que vayáis obteniendo información...).

Los webquests pueden referirse tanto a una sola asignatura como contemplar varias áreas disciplinares, y pueden considerarse desde dos perspectivas:

- ✓ las habilidades mentales activadas;
- ✓ las formas que adoptan.

Bajo este segundo aspecto, los webquests pueden configurarse de múltiples maneras:

- pueden revestir la forma de bases de datos organizadas por los alumnos;
- pueden configurarse como verdaderos “micromundos”, explorables por los usuarios como si de auténticos espacios físicos se tratara;
- pueden proponer una historia o una investigación interactiva;
- pueden adoptar la forma de un documento que analice una situación controvertida, incitando a los usuarios a añadir sus consideraciones donde no estén de acuerdo con las tesis sostenidas en el propio documento;
- pueden aún proponer entrevistas imaginarias a personajes reales o ficticios después de haber adquirido información variada, de tal modo que la entrevista resulte verosímil.

Poniendo los webquests en la red se persiguen algunos objetivos fundamentales: sobre todo se incita a los alumnos a que presten atención a una operación tecnológica elemental, pero susceptible de producir efectos ciertamente interesantes, comprobables mediante el feedback que se puede conseguir de parte de los usuarios de las páginas web; por otra parte se proponen modelos que otras clases, incluso distantes geográficamente, podrían adoptar en relación con sus propias actividades.

La actividad de planificación un webquest debe ser precedida de un reconocimiento atento de los recursos disponibles en la red con relación a una determinada asignatura o a un determinado tema, así como de una organización muy ordenada de dichos recursos, distinguiendo convenientemente entre aquellos que se usarán como propuesta a los discentes en el webquest y los que en cambio servirán para hacer madurar la idea diseñada por el docente, los que servirán de modelo, etc.

Tom March (2003), en *The Learning Power of WebQuests*²⁴, valorando lo profunda y amplia que es la penetración de las nuevas herramientas tecnológicas, pero sobre todo de internet, en nuestra sociedad –a tal punto que influye en el lenguaje que usamos cotidianamente- pone de relieve la necesidad de que la escuela afronte las consecuencias de la revolución telemática, diseñando y realizando actividades didácticas basadas en la web. Examina el webquest y pone de manifiesto que se trata de una metodología particularmente adecuada para crear la deseable continuidad entre ciberespacio y aula escolar.

Remitiéndose a la historia de la web, constata que el sentido profundo de la red internet, incluso antes de que naciera la interfaz gráfica de los navegadores de hoy en día, era el de compartir informaciones²⁵. La regla de la comunicación en internet es clara: el ciberespacio vive de intercambios, de un enriquecimiento de conjunto que resulta de la contribución de cada uno.

²⁴ <http://tommmarch.com/writings/ascdwebquests/> (Último acceso, 18 noviembre 2012)

²⁵ Antes de que internet, a mediados de los años 90 del pasado siglo, se convirtiera en un fenómeno de masa, durante casi 25 años permaneció confinado en los laboratorios militares y universitarios. Pero, contrariamente a lo que se suele pensar, lo que determinó el desarrollo de la red, en sus varios procesos, fue, mas que el afán de adquirir una ventaja competitiva de tipo militar en la guerra fría con la URSS, la necesidad de hacer dialogar máquinas a distancia con el objetivo de hacer más fácil la circulación de la información entre los investigadores. Se encuentran pruebas de ello en el debate científico de la época, recogido, para quien desea conocerlo, en el libro de Franco Carlini *Internet, Pinocchio e il Gendarme*, Manifesto Libri, Roma 2000 (segunda edición), del cual hay un fragmento disponible en la dirección <http://www.totem.to/fac/arpamet.htm>. Resulta clarísimo que internet, desde sus inicios cuando aún se llamaba ARPANET no era en absoluto reducible a la técnica de la “conmutación de paquetes de datos” que hacía (y hace) posible la interacción entre máquinas, sino que se trata más bien de un medio totalmente nuevo, susceptible de poner en relación a personas gracias al auxilio de los ordenadores.

El webquest – dice March- enseña a los alumnos a adoptar comportamientos muy positivos: pensamiento crítico, aprendizaje cooperativo, evaluación auténtica e integración de la tecnología. Puede incluirse plenamente en las actividades escolares ordinarias y convertirse en un método susceptible de modificar en un sentido socio-constructivista el conjunto de las actividades docentes. Su principal factor de éxito consiste en saber incidir eficazmente en la motivación, invitando a los alumnos a enfrentarse con problemas parecidos a los de la realidad, los alumnos deben encontrar respuestas a problemas muy próximos a los que las personas afrontan normalmente, alcanzando resultados susceptibles de interactuar con la realidad y no de existir solamente en las aulas escolares.

A través de la web nos medimos con la realidad, las paredes de las aulas se abren y los estudiantes acceden a fuentes que están disponibles para un uso universal: no tienen nada que ver con recursos, como los libros de texto, pensados únicamente para ellos, pueden interpelar a expertos, dialogar sobre temas diversos con instituciones, adquiriendo habilidades que les serán útiles durante toda la vida. Al actuar en grupo, adquieren habilidades de tipo relacional, aprenden cómo funcionan las situaciones sociales, logran sentirse miembros de un equipo cuyos éxitos dependen del compromiso de cada uno. Llegan a unos resultados y, publicándolos en la web, se exponen a la evaluación de los cibernautas, los cuales pueden dialogar con ellos, dando una respuesta real a lo que han hecho. El webquest obliga a los alumnos no sólo a encontrar la información, sino también - éste es un aspecto fundamental- a usarla para llegar a la solución de la tarea asignada. Las informaciones son puntales útiles para construir hipótesis, para servir como ladrillos en la construcción de una arquitectura cognoscitiva, cuya responsabilidad recae en los alumnos. Con el webquest los alumnos se estructuran un arsenal conceptual que, al haberse conseguido mediante el mecanismo del descubrimiento, se presenta sólido y susceptible de reajustarse dinámicamente a medida que, en el transcurso de la vida, encuentren elementos cognoscitivos que puedan integrarse al mismo. Antes del nacimiento del ciberespacio, organizar actividades asimilables a las concebidas por el webquest era en general difícil para un enseñante, dada la escasa disponibilidad y variedad de recursos y la no muy grande variedad de los mismos. Hoy basta un clic para procurarse una riqueza sorprendente y extremadamente variada de oportunidades. Esta facilidad modifica inevitablemente la didáctica, haciendo más económico que en el pasado el recurso a técnicas distintas de las habituales en la “lección” tradicional.

Según Dudeney & Hockly (2007), existen numerosos motivos para utilizar los webquests en la clase de lenguas extranjeras, entre los cuales:

1. son para los enseñantes una manera sencilla de integrar Internet en el lenguaje de la clase, ya sea a breve o a largo plazo, no se necesita ningún conocimiento técnico especializado para producirlos o usarlos.
2. Muy a menudo se trata de actividades de grupo y, pues, de conocimiento y comunicación compartidos, dos objetivos fundamentales de la misma enseñanza lingüística.
3. Pueden usarse simplemente como una herramienta lingüística, pero también pueden ser interdisciplinarias, permitiendo el cross-over en otras asignaturas o áreas disciplinares.
4. Fomentan capacidades de pensamiento crítico, entre las cuales: la confrontación, la clasificación, inducir, deducir, analizar los errores, la construcción de soporte, abstracción, análisis de las perspectivas, etc. Los estudiantes deben no sólo clasificar la información que encuentran sino que son guiados hacia la transformación de la misma para culminar una tarea determinada.
5. Pueden ser tareas motivadoras o auténticas e incitan a los estudiantes a considerar las actividades que están haciendo como ‘reales’ o en cualquier caso como algo ‘útil’. Ello lleva necesariamente a un mayor esfuerzo, una mayor concentración y un interés real para llevar a cabo la tarea.
6. Se puede prever en el proceso de un Webquest un abundante *scaffolding* (andamiaje), adecuado a las necesidades lingüísticas de los estudiantes.
7. El Webquest puede integrarse en el programa de la lengua extranjera estudiada como parte integrante de una unidad o una actividad.
8. El Webquest puede planificarse para hacer practicar a los estudiantes aquellas actividades lingüísticas que precisan mejorarse.

No obstante, aun considerando los WebQuests como *la aplicación más prometedora del pensamiento constructivista en materia de educación on-line* (Martin, 1999), no deberíamos pasar por alto, además de los requisitos estructurales y económicos, los problemas específicos relativos al uso de recursos en la lengua meta, la necesidad de herramientas de guía, y las necesidades para integrar el WebQuest en un plan de lección completo.

Webquests y CLIL

Después de haber analizado la estructura de un Webquest y las posibilidades de poderlo utilizar en la enseñanza de una lengua extranjera, podemos concluir esta sección observando que un webquest puede ser una herramienta útil para realizar los principios del CLIL y viceversa. De hecho los módulos CLIL pueden adaptarse para desarrollar buenos webquests.

Tal como hemos visto en el capítulo precedente, el CLIL se centra principalmente en el contenido respecto a la lengua: la lengua es un medio para tratar contenidos de interés y relevancia para el estudiante. Por consiguiente los estudiantes usan la lengua para llevar a cabo actividades significativas sobre un tema determinado. Igualmente, el webquest es una excelente herramienta para alcanzar ese mismo objetivo.

Además, la tarea en un webquest lingüístico debería orientarse hacia la comunicación y éste es también el caso del CLIL, se usa la lengua no sólo como un medio para aprender sino también para comunicar. Es cierto que podemos perseguir algunos objetivos lingüísticos, como aprender vocabulario o adquirir algunas estrategias de lectura, pero cuando se planifica un CLIL Webquest trabajar con la lengua podría ser también un requisito para ayudar a los estudiantes a comprender el tema. La clave siempre está en utilizar actividades significativas y contextualizadas. Esto hará que los estudiantes se concentren en los contenidos, incluso si están aprendiendo aspectos formales de la lengua (Pérez Torres, 2007).

Los principios de los que hemos hablado previamente con respecto a la planificación de un webquest para la lengua extranjera, se aplican también en el CLIL: usar materiales auténticos, adaptar la complejidad de la tarea, indicar claramente los objetivos lingüísticos y no lingüísticos, el planteamiento de un resultado comunicativo, apoyar el proceso con abundante scaffolding incluyendo las actividades de lengua en un contexto (por ejemplo repasar el vocabulario, etc.) y la integración del webquest en una unidad. Pero sobre todo en el caso del principio de cognición (una de las 4 C's), la relación es aún más evidente porque, como hemos dicho antes, una de las condiciones esenciales de un verdadero webquest lingüístico es el fomento de habilidades de pensamiento de nivel elevado.

En conclusión, se puede afirmar que existen analogías y correspondencias entre las características y los elementos de un webquest y las exigencias de las actividades del CLIL. No obstante, este campo debe todavía explorarse y profundizarse. No tanto porque no existan muchos webquests orientados específicamente al CLIL, sino sobre todo porque la investigación en el ámbito del CLIL se ha desarrollado enormemente en el último decenio, mientras que los estudios sobre el uso de los webquests en la didáctica de las lenguas extranjeras no han conocido una producción semejante.

A continuación se presentan algunos ejemplos de webquest referidos al aprendizaje de lenguas extranjeras que he encontrado durante mi investigación:

Un Jour A Paris es un webquest en francés para estudiantes que quierete aprender algo sobre París. <http://members.tripod.com/MsDSmith/>

Viva España es una webquest en inglés para estudiantes que deseen tener información sobre España. Se basa en el juego de roles.

http://www.personal.psu.edu/faculty/j/x/jxz8/Student_Webquests/Bradley_Knudsen/WEBQUEST.HTML

Useful WebQuest Resources Los recursos de estas páginas están diseñados para ser utilizados por docentes o formadores que pretenden organizar un curso o un seminario sobre los webquests. Contiene mucha información y propuestas. <http://webquest.org/index-resources.php>

Una città in Italia es también un webquest basado en la colaboración entre grupos y el juego de roles. En este caso se trata de descubrir el máximo de información sobre una ciudad italiana. <http://www2.lhric.org/kat/wq/WQITALIA.HTM>

Stylecoach für einen Tag!!! Este webquest, que trata de moda, ha sido desarrollado durante un curso de puesta al día por docentes de alemán como lengua extranjera en Nápoles.

http://www.istitutomazzini.napoli.it/mm/ricercheweb/wq_08/Stylecoach_fuer_einen_Tag/-index.htm (Último acceso 18-11-2012)

3.2.5 Redes Sociales y aprendizaje de lenguas extranjeras.

A partir de la segunda mitad del decenio, el adjetivo ‘social’ se ha convertido en uno de los términos más frecuentemente asociados a Internet y a la World Wide Web y en torno al mismo gravita una nebulosa de neologismos acuñados a ritmo vertiginoso, a menudo más rápido que las prácticas que describen: blogosfera, folksonomy, *peer to peer*, crowdsourcing, social tagging, etc.

El atributo ‘social’ se usa a menudo para señalar una transformación histórica de la comunicación digital: el paso de nuevo media a ‘*social media*’, la evolución del web de una primera generación (1.0) a una segunda (2.0), la difusión de herramientas para la interacción y la colaboración on-line (blog, red social, wiki).

En los párrafos siguientes el investigador intentará explicar la diferencia entre medios sociales y medios de comunicación de masa, entre medios sociales y Web 2.0, y cómo pueden usarse estos entornos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

A medida que las innovaciones tecnológicas empujan a nuestra sociedad hacia adelante cada vez a mayor velocidad, la naturaleza fundamental de la interacción social se va transformando a su vez. Las redes sociales están ahora en proceso de formación de una manera que nadie habría imaginado hace 50 años. En el centro de este fenómeno se encuentra actualmente el formidable aumento de la popularidad de los *Social Networking Sites* (SNS) como *MySpace*, *Mixi*, *Facebook*, *Twitter* y otros; sitios expresamente diseñados con el fin de desarrollar y fomentar la interconectividad entre los usuarios. Si

bien el inglés puede ser actualmente la lengua preferida por la mayoría de usuarios de los SNS, no tiene ciertamente el monopolio de esta tendencia.

La ubicuidad global de los SNS implica que los estudiantes de lengua extranjera pueden entrar fácilmente en contacto con hablantes de lengua materna en todo el mundo. Está claro que la popularidad de los sitios, junto a la posibilidad de interacción significativa que presentan, los convierten potencialmente en una potente plataforma para la adquisición de la lengua extranjera y, de hecho, se están desarrollando investigaciones para comprender la mejor manera de aprovechar esta oportunidad (O'Hanlon, 2007).

Según Danah Boyd (2010), investigadora de la Universidad de Harvard que se ocupa de medias sociales, las redes sociales son simplemente sitios web que albergan servicios web mediante los cuales los usuarios pueden:

- Crear y gestionar un perfil público o semipúblico en un sistema interconectado;
- Seleccionar una lista de usuarios con los que establecer una conexión;
- Acceder a la lista de las conexiones creadas por otros usuarios dentro del sistema.

La tercera característica identificada por Boyd aclara en qué los sitios de social networking son distintos de otros sitios y entornos on-line en los cuales los usuarios pueden comunicar entre sí, como los foros o los chats. En un foro pueden desarrollarse conversaciones entre los usuarios en modalidad de grupos de personas participando en debates temáticos. Algunos de estos entornos permiten crear perfiles con la posibilidad de describir sintéticamente nuestros intereses y una biografía, pero se trata de descripciones estáticas realizadas por los usuarios en el momento de inscribirse en la comunidad. En cambio, una red social permite gestionar de manera dinámica nuestro propio status, compartir con los miembros de la red gustos, opiniones y actividades, desarrollar redes de contactos. La ventaja, pues, está en la posibilidad de ampliar nuestra red social con arreglo a afinidades o a contactos comunes (Parigi, 2010).

La misma red social no es un fenómeno nuevo. De hecho, nuestra necesidad innata de interacción social siempre ha atraído a la gente para formar Social Networks mundiales en los que los miembros han intentado construir y mantener un sentimiento de comunidad a través de la interconexión con los demás. Si bien la CMC (Computer Mediated Communication) ha existido en varias formas durante la mayor parte de los últimos 50 años, sólo recientemente la CMC se ha hecho inmediata y global (Lam, 2004). El formidable aumento de popularidad de los SNS no sorprende si se tienen en cuenta dos factores principales. En primer lugar, los SNS han resultado maravillosamente eficientes en lo que se proponen hacer, es decir, permitir a los usuarios compartir información e interactuar entre sí en un entorno dinámico y multimodal. En segundo lugar, el fenómeno

del Social Networking colma un hueco esencial en una sociedad cada vez más moderna necesitada de interacción cara a cara.

Que uno sea o no optimista sobre el potencial futuro de los SNS a la hora de transformar la sociedad, no podemos negar su popularidad actual. En efecto. Las estadísticas muestran que en 2006 los usuarios de SNS eran unos 250 millones, y de junio de 2006 a junio de 2007 Facebook ha aumentado su popularidad un 270% (Comscore 2007)²⁶. Una reciente estadística concluida en enero de 2011²⁷ ha evidenciado que los usuarios actuales de SNS son 500 millones, de los cuales 250 millones usan regularmente Facebook. En Italia los usuarios de Facebook son 16.860.000 respecto a 24 millones de usuarios de internet. En Junio de 2011 el número de usuarios activos en España (los que en los últimos días se han conectado al menos una vez) asciende a 14.329.629.

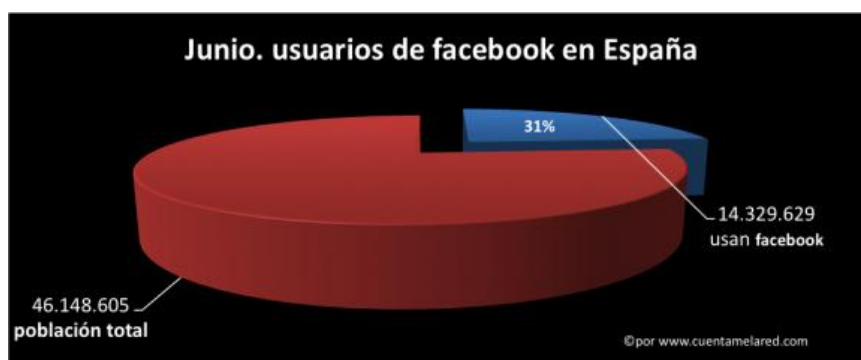


Figura n.6. Usuarios de Facebook en España

El número no es nada despreciable: hoy, más de uno de cada tres usuarios de Internet en el mundo, y casi **uno de cada 10 habitantes del planeta**, tiene una cuenta en Facebook, y su gran penetración ha atraído a tal punto a los inversionistas, que en 2012 alcanzó un valor de 100.000 millones de dólares con su salida a bolsa, el mayor de la historia en el arranque de una firma en bolsa (como referencia, Google en su salida a bolsa alcanzó un valor de 23.000 millones de dólares).

No es pues una sorpresa que enseñantes y educadores previsores estén considerando cómo aprovechar del mejor modo la popularidad de los SNS así como las varias aplicaciones Web 2.0 asociadas a los mismos. Para comprender mejor cómo pueden aplicarse las tecnologías Web 2.0 a la didáctica y, en particular, a la educación lingüística, debemos primero mirar en qué dichas tecnologías pueden considerarse el desarrollo de CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Los educadores siguen buscando nuevas

²⁶ Comscore.com (2007). Social networking goes global. Retrieved November 25, 2007, from <http://www.comscore.com/press/release.asp?press=1555>

²⁷ <http://www.appuntisulweb.com/2011/01/06/2011-facebook-statistiche/>

oportunidades y modalidades de aprovechamiento de las innovaciones tecnológicas asociadas a la CMC. Wiki, blog, chat síncrono y asíncrono, SNS, son sólo algunos ejemplos de herramientas potencialmente útiles para el aprendizaje de la lengua que los enseñantes están empezando a explorar en sus intentos de conjugar el interés de los estudiantes, la innovación tecnológica y la calidad pedagógica (Lavin y Caro, 2005).

No es difícil ver cómo las actuales nociones constructivistas de interacción social sociales sobre el aprendizaje y la adquisición de la L2 podrían combinarse bien con lo que internet puede ofrecer actualmente a los estudiantes de lenguas. Si bien las posibilidades ofrecidas por internet tanto a enseñantes como a estudiantes están empezando a explorarse, se podría afirmar que Internet, en combinación con otros productos multimediales y tecnologías *peer to peer*, ya se ha convertido en una herramienta fundamental para muchos en ambos grupos. Desde el punto de vista educativo y, en particular, en lo que atañe al aprendizaje y la adquisición de la segunda lengua, existen varias maneras de enfocar las ventajas potenciales de este tipo de tecnologías:

1. Motivación para el aprendizaje: Tal y como O'Hanlon (2007, 38-42) señala, el elevado uso de los sitios de social networking por parte de los adolescentes americanos refleja su fuerte atracción popular. Se han llevado a cabo desde hace tiempo numerosas investigaciones con el objetivo de demostrar que la motivación es una característica clave en el proceso de adquisición lingüística, y poder capitalizar un recurso que ya ha capturado la atención de millones de personas en todo el mundo tiene un gran potencial. Si bien los educadores deben mantenerse en guardia ante la adopción de la tecnología como un fin en sí misma, un posterior examen de las posibilidades potenciales que ofrecen las aplicaciones de la Web 2.0 puede demostrar el verdadero valor de las mismas para los estudiantes de segunda lengua.

2. Entornos de aprendizaje colaborativo: Los wikis, como hemos visto previamente, proporcionan un entorno único para la colaboración on-line en el que los individuos o grupos de usuarios pueden interactuar y reaccionar a la información producida por otros. Incluso la colaboración cara a cara entre los estudiantes de lengua, que hasta hace poco tiempo se limitaba sólo a la clase, puede producirse ahora en tiempo real con estudiantes repartidos por todo el globo a través de vídeos y chats síncronos.

3. Enfoques constructivistas sociales de la educación: Algunas investigaciones conducidas hace algunos años han considerado el constructivismo y, en particular, el constructivismo social de Vygotsky, como una manera de interpretar y valorar los beneficios potenciales del 'peer-editing' y la colaboración entre iguales que tiene lugar en los wikis y en los SNS. Las investigaciones en este sentido parecen prometedoras, ya que parecería existir una relación natural entre el constructivismo social de Vygotsky y el

aprendizaje colaborativo on-line. Vygotsky consideraba que el conocimiento es una construcción social que los individuos crean de manera unívoca cuando interactúan con su entorno y con los demás (Pasfield-Neofitou, 2008). Si consideramos internet mismo como nuestro entorno, entonces sin duda nuestro conocimiento del mundo puede entenderse como mediado a través de nuestra interacción con este entorno y con las personas que encontramos en el mismo.

4. **El aprendizaje crítico de las lenguas (CLL):** CLL es un término amplio que puede usarse para colocar juntos una serie de conceptos entre los cuales, pero no únicamente, la responsabilización de los estudiantes, la formación de la identidad, la autonomía del discente y la alfabetización crítica. Si bien algunas investigaciones han empezado a estudiar cómo el CLIL puede verse en relación a la fase actual de CALL y a las distintas aplicaciones Web 2.0 abordadas, se ha dado poca consideración al uso de SNS por parte de los estudiantes de lenguas.

Las redes sociales se han convertido en una plataforma de escritura para los estudiantes, pero esta escritura es distinta a la que realizan en la escuela para fines académicos. Los estudiantes consideran la escritura informal fuera de la escuela (incluidos FB, blogs y Twitter) 'comunicación' y la de la escuela 'escritura', es decir un ejercicio de elaboración de un texto (Yancey, 2009). Los estudiantes no logran ver la conexión que hay entre estas dos formas de escritura (dentro y fuera de la escuela) y tampoco están en condiciones de considerar la escritura como una actividad interesante para expresarse ni como herramienta de expresión en situaciones académicas. Yancey (2009) discute de qué manera Facebook y otras herramientas similares tales como blogs y fórums on-line pueden ser utilizados, de manera que los estudiantes puedan ver la escritura a través de estos nuevos medios como "escritura" y puedan hacer uso de estos medios de comunicación para convertirse en mejores escritores.

Las investigaciones realizadas hasta el momento y las pruebas anecdóticas han revelado consecuencias positivas y negativas de la utilización de Facebook para el aprendizaje. Los impactos positivos comprenden el aumento de la motivación y compromiso del estudiante (Mills, 2009), el fortalecimiento de las prácticas de social networking por parte de los estudiantes (Madge, Meek, Wellens, e Hooley, 2009) y capacidades de crítica de experiencias de aprendizaje y de eventos (Selwyn, 2009). Por otra parte, los impactos negativos incluyen el excesivo derroche de tiempo (Fodeman, & Monroe, 2009), el favorecimiento de actitudes negativas (tales como la mentira) e el condicionamiento negativo del crecimiento social de los estudiantes (Queirolo, 2009). A causa de este impacto mixto de Facebook, hay un debate continuo entre investigadores y estudiosos sobre el hecho de que Facebook pueda ser tomado en serio como herramienta o

como ambiente de aprendizaje, sobre todo en la educación superior. Algunas instituciones educativas han puesto en marcha iniciativas para implicar a los estudiantes que utilizan las plataformas de redes sociales como Facebook para conocer las oportunidades educativas que pueden derivarse y qué iniciativas o programas promover para alcanzar resultados interesantes con la utilización de estas “plataformas sociales” en ámbito didáctico. (Violino, 2009).

Lo expuesto en las páginas precedentes encuentra aplicación en algunos ejemplos de *Social Networks* referidos al aprendizaje de lenguas extranjeras, encontrados durante esta investigación:

Livemocha (<http://livemocha.com/>) Livemocha es la mayor comunidad on-line del mundo en lo relativo al aprendizaje de las lenguas. En un mundo hambriento de nuevas competencias lingüísticas, Livemocha proporciona una manera accesible, conveniente y motivadora de aprender una lengua. Livemocha permite a las personas de todo el mundo ayudarse en lo que sea con el aprendizaje de las lenguas, y ofrece a la comunidad la oportunidad de aprender y practicar juntos nuevas lenguas.

Bebo (www.bebo.com) Bebo es un sitio web de social network lanzado en julio de 2005. El nombre del sitio es el acrónimo de Blog precoz, a menudo en el blog. Los usuarios reciben una página de perfil personal en la que se pueden añadir blogs, fotografías, música, vídeos y cuestionarios a los que otros usuarios pueden responder. Además, los usuarios pueden agregar a otros amigos y enviarles mensajes, así como actualizar su propio perfil personal para informar sobre sí mismo a los amigos.

My Yearbook (www.myearbook.com) My Yearbook es un sitio de social networking con sede en New Hope, PA, Estados Unidos. Los miembros pueden conocer a nuevos amigos creando perfiles, interactuando a través del chat, real-time stream, envío de regalos virtuales y juegos. Desde su lanzamiento, My yearbook ha crecido hasta convertirse en uno de los sitios top teen y uno de los 25 sitios más frecuentados de los Estados Unidos. Una nueva tendencia emergente son los Yearbooks privados, accesibles sólo a estudiantes, padres y enseñantes de una determinada escuela.

Busuu (www.busuu.com) Busuu es una comunidad lingüística que funciona como un juego interactivo. Ofrece gratuitamente lecciones interactivas, exámenes, textos y vídeo-chats, ejercicios de escritura, textos de lectura de comprensión y muchas otras oportunidades. Los usuarios pueden escribir un texto en una lengua extranjera, por ejemplo en castellano, y presentarla para que un nativo de lengua castellana en la red se lo corrija. La mayoría de las funcionalidades del sitio son gratuitas, si bien hay actualizaciones disponibles de pago para audio, PDF y podcast. Busuu debe sin duda estar haciendo un buen trabajo, dado que ha sido elegido como *Red Herring 100 European Winner of 2010!*

Italki (www.italki.com) Italki cuenta con una enorme comunidad de hablantes de más de 100 lenguas procedentes de más de 200 países. Es posible conectarse con nuevos amigos partner que hablan la lengua que se desea aprender, encontrar un enseñante de lengua, utilizar la sección *preguntas y respuestas*, acceder a una serie de otras funciones para aprender la lengua escogida. Además de ser una red social, hay realmente una cantidad impresionante de recursos en este sitio.

Lang-8 (<http://lang-8.com/>) Lang 8 ofrece a los estudiantes de lengua extranjera la posibilidad de conectarse con hablantes nativos de 180 países distintos. Se concentra en la corrección de la producción escrita, los estudiantes pueden presentar sus textos para que puedan ser corregidos por otros estudiantes de lengua materna y aprender utilizando este método. Es extremadamente útil para personas que quieren escribir tesis para la escuela o para empresas que deben traducir sus textos de manera fiable.

VoxSwap (www.voxswap.com) Este sitio es otro social network que conecta a las personas que quieren aprender una nueva lengua. El sitio les pone en contacto con un hablante de una determinada lengua que desea aprender la nuestra y se puede chatear para practicar el habla, escribir o hacer preguntas. Además, hay muchos vídeos en la sección ‘vídeo’ del sitio y un foro activo dividido por categorías lingüísticas.

3.2.6 Podcasting y aprendizaje de lenguas extranjeras

El podcasting es un neologismo creado a partir de la fusión de dos palabras: iPod (el popular reproductor de ficheros de audio y video de Apple) y ‘broadcasting’ (emitir, difundir). Hace referencia a la posibilidad de hacer que sean disponibles en internet contenidos de audio, video y texto (en formato pdf) libremente descargables en los ordenadores y reproductores mp3, incluso de manera automática usando un client gratuito llamado agregador o ‘podcast feeder’. Su gran ventaja consiste en permitir al usuario disponer de los contenidos del podcast en movilidad, flexibilidad espacio-temporal y poder descargar las actualizaciones directamente en el ordenador. El término podcast hace referencia al conjunto de estos ficheros aptos para estar disponibles en la web. Desde el punto de vista de los contenidos se distinguen tres tipos de podcast:

- Los podcasts audio, los más extendidos, que pueden compararse a transmisiones radiofónicas a través de internet.
- Los podcasts video, que difunden filmaciones
- Los podcasts textuales, que permiten la lectura de ficheros de texto en formato pdf.

Suscribiéndose al ‘feed’ (canal o fuente) RSS de un podcast se reciben automáticamente todos los nuevos episodios del podcast, siendo posible descargarlos del

programa iTunes²⁸ o de cualquier otro agregador de podcast, Google²⁹, Yahoo, Juice³⁰, o Newsgator³¹, con la comodidad de poder escucharlos donde y cuando uno quiera en el lector mp3 o iPod.

Además, la ubicuidad del lector MP3 significa, en particular para los estudiantes, que el podcasting resulta un modo eficaz de llegar a un público amplio, y ello ha llevado a una proliferación de materiales de aprendizaje lingüístico. Un vistazo a la sección Enseñanza/Aprendizaje de lenguas de iTunes da una idea instantánea de la variedad de productos disponibles:

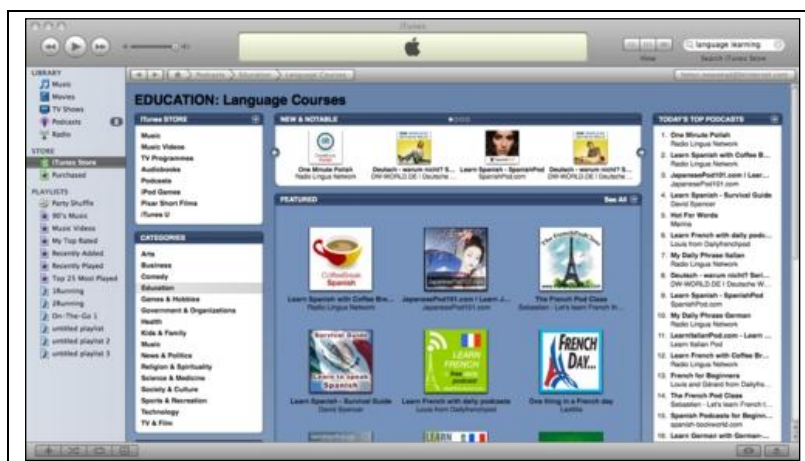


Figura n.7. iTunes-Languages Courses. <http://lifehacker.com/225703/learn-a-language-with-podcasts>

Breve historia del fenómeno podcast

La expresión podcasting fue usada por primera vez en febrero de 2004 en un artículo del periodista Ben Hammersley en *The Guardian* titulado “*Audible Revolution*”. El podcast se convirtió pronto en un fenómeno de rápido crecimiento en Estados Unidos en un primer momento, más tarde también en Europa, a tal punto que en 2005 fue declarado “palabra del año” por el diccionario americano *New Oxford* (NOAD). Las razones de tal popularidad residen en las ventajas de esta nueva modalidad comunicativa, es decir, la extrema flexibilidad a la hora de poder disfrutar de los contenidos, que pueden volver a escucharse incluso en condiciones de movilidad en el reproductor mp3 portátil según las necesidades de cada cual, y también su moderado costo (casi todas las suscripciones a los podcasts son gratuitas).

Desde una perspectiva educativo-didáctica, el podcasting tiene una corta trayectoria, pero existen ya numerosas experiencias en este ámbito. Son ya muchos los ejemplos de podcasts realizados por enseñantes, estudiantes, personas comprometidas con el

28 <http://www.apple.com/it/itunes/overview>.
 29 <http://www.google.com/reader/view>.
 30 <http://juicereceiver.sourceforge.net>.
 31 <http://www.newsgator.com/home.aspx>.

voluntariado. Recientemente se ha lanzado en Italia el proyecto “Weblog e Podcast”, que tiene como objeto dar a las escuelas la oportunidad de experimentar y usar estas “nuevas maneras de documentar, comunicar, colaborar y construir didáctica”³².

El Podcasting puede ser empleado por el discente de lengua extranjera y/o por los enseñantes de las siguientes maneras:

- 1) Escuchar varias fuentes de input auténtico – por ejemplo agregadores de noticias (news feed) como el podcast de *El País*³³ para el castellano, o transmisiones radiofónicas (por ejemplo el podcast de la BBC³⁴). Estos podcasts en general son creados por personas de lengua materna y son por tanto más apropiados para estudiantes de nivel intermedio o avanzado. Además de tener acceso a materiales auténticos, los usuarios pueden conseguir información sobre la cultura, la historia o la política de los países en los que se habla la lengua meta (Rosell-Aguilar, 2007).
- 2) Implicar a los estudiantes en la creación de sus propios podcasts en lengua extranjera individualmente o en colaboración entre dos o más estudiantes. Esta experiencia puede mejorarse posteriormente usando aplicaciones como Voicethread que permiten a los usuarios integrar el audio a las imágenes o vídeos. Véase por ejemplo esta voicethread³⁵ creada por un grupo de estudiantes de una clase de lengua castellana. El podcasting puede ser muy motivador, sobre todo si los estudiantes son conscientes de la presencia del público, y el cuidado de los detalles es mucho mayor cuando el público es más amplio que solamente el profesor (Stanley, 2006).
- 3) Escuchar ejemplos de lengua ‘semi-auténtica’ (Robin, 2009) creados expresamente para los estudiantes de lengua, que encontrarían textos auténticos y también stretching (por ejemplo el podcast de la BBC World English ‘Real English’)
- 4) Apuntarse a cursos de lengua (por ejemplo Chines Pod³⁶, Spanish Pod³⁷) que pueden escucharse cómodamente en cualquier momento del día (por ejemplo en el coche, en el tren).

El docente puede usar un podcast como complemento o refuerzo de su actividad didáctica con el fin de informar, guiar, grabar lecciones o partes importantes de las mismas, o también para crear un archivo de explicaciones en formato digital que pueda ser

³² <http://www.istruzione.it/innovazione/progetti/weblog.shtml>. Pueden encontrarse algunas ideas excelentes en la dirección <http://www.edidablog.it>, en la que algunos docentes, estudiantes y padres han empezado a ‘aceptar el desafío’ y a probar la plataforma del MPI (Ministero della Pubblica Istruzione) de creación gratuita de blogs y podcasts en entorno protegido.

³³ <http://www.elpais.com/podcast/>

³⁴ <http://www.bbc.co.uk/podcasts>

³⁵ <http://voicethread.com/#q.b3326.i0.k0>

³⁶ <http://chinesepod.com/>

³⁷ <http://spanishpod.com/>

reutilizado. El objetivo es permitir a los estudiantes acceder al archivo de los materiales on-line para volver a escuchar lo que crean oportuno según sus propios espacios, tiempos y ritmos de aprendizaje.

Los estudiantes pueden crear un podcast para realizar entrevistas, debatir temas que les interesen, mejorar la exposición oral, preparar exámenes en lengua extranjera, crear programas de radio y/o vídeo, como en el proyecto de boletín de radio realizado por los estudiantes del Istituto Comprensivo de Castellucchio en la región de Mántova³⁸. Al mismo tiempo aprenden a usar y a reconsiderarlas nuevas tecnologías de una manera crítica, reflexiva y creativa, de acuerdo con las teorías constructivistas.

Las numerosas compilaciones de podcasts, desde las de iTunes³⁹ a Google⁴⁰, Yahoo⁴¹ y hasta la italiana AudioCast⁴², abundan en ejemplos de posibles aplicaciones a la vida real: grabación de las lecturas de la misa, ciencias naturales, cursos de teatro, escritura, ilustración de actividades manuales, música, poesía, cursos de lengua extranjera, etc. En el ámbito educativo se puede encontrar una interesante recopilación de podcasts didácticos creados por y para la escuela en el sitio learninginhand.⁴³

El uso del podcast como instrumento de grabación se combina bien con una lección de tipo tradicional cuyo eje es el contenido y la modalidad de transmisión del lenguaje y de la palabra. La lectura de un fragmento literario, la conversación en lengua extranjera, la participación en un debate grabado, no son sino instrumentos que fomentan en el muchacho la adquisición de capacidad de exposición y la propiedad del lenguaje. Pero ¿se limitan únicamente a éstas las potencialidades de esta nueva modalidad comunicativa? ¿Y si en cambio añadimos a las conversaciones en lengua extranjera la creación de contenidos que aborden temas elegidos directamente por los estudiantes? Entrevistas, talk shows temáticos, exámenes en lengua inglesa.

La experiencia concreta que pretende ilustrarse en este capítulo es la creación de un servicio de podcasting para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un instituto de segundo ciclo de educación secundaria.⁴⁴

³⁸ http://www.iccastellucchio.gov.it/podcasting_a_scuola (Último acceso 18-11-2012)

³⁹ <http://www.apple.com/it/itunes/store/podcasts.html>

⁴⁰ <http://groups.google.it/group/it-alt.media.internet.podcast/topics?lnk=lr&hl=it>.

⁴¹ <http://podcasts.yahoo.com>.

⁴² <http://www.audiocast.it/podlist>.

⁴³ <http://learninginhand.com/podcasting/>

⁴⁴ La URL del proyecto es <http://elspad.podomatic.com>. El podcast se titula *English as a foreign language podcast*.



Figura n.8. Podcast realizado por los estudiantes del Instituto “Quadri” de Vicenza

Al analizar esta producción no podemos sino darnos cuenta una vez más de la capacidad de los dispositivos móviles para asistir al alumno en sus actividades de aprendizaje (tanto individuales como de grupo) independientemente del lugar donde se encuentre, optimizando la eliminación del tiempo dedicado a desplazarse. El alumno puede así recopilar datos para una investigación que está haciendo en el contexto mismo, aprender nuevas expresiones o responder a un cuestionario durante el trayecto en tren. El empleo del podcast, ya sea como usuario o como productor, puede incidir en varios aspectos de la didáctica, desde el relacional emocional al cognitivo curricular, favoreciendo eventualmente una tipología específica de aprendizaje. La creación de un contenido en clase – como en este caso la producción de un podcast- incita a los estudiantes a colaborar entre ellos para llegar a un resultado compartido del material. Las tareas de tipo colaborativo no conciben un protagonista que llega primero al objetivo, sino que el producto final es fruto del trabajo y del intercambio recíproco. Cooperando sin darse cuenta, el discente asimila contenidos, desarrolla capacidades comunicativas y construye un saber socialmente compartido (Rossi, 2010). En última instancia, podemos concluir afirmando que el podcast, al interactuar con otras herramientas tecnológicas como la web, el blog, el e-mail, o el foro, parece proponer un cambio efectivo en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en el que el estudiante ya no es más un simple usuario sino que se convierte en constructor de contenidos.

3.2.7 Otras herramientas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: Diccionarios on-line, CALL, Software específico para pronunciación.

A continuación quisiera comentar brevemente algunas herramientas de la red útiles para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, aun cuando no son herramientas de la Web 2.0. El investigador se refiere a los diccionarios on-line, programas CALL, programas de fonética.

Diccionarios on-line

Una de las herramientas fundamentales para el aprendizaje de una lengua extranjera son sin duda los diccionarios, mediante los cuales es posible descubrir el significado de una nueva palabra, comprender mejor su definición y el contexto de uso gracias a los ejemplos. Los diccionarios de papel, no obstante, no son muy prácticos pero afortunadamente con internet hoy se puede ahorrar tiempo y esfuerzos: sólo hay que elegir el diccionario on-line que se adapte a nuestras necesidades, teclear una palabra y en pocos segundos el tema está resuelto. Usando estos recursos gratuitos, en estos últimos años me he ahorrado muchísimo tiempo mejorando mi vocabulario. Si bien los diccionarios siempre han sido fundamentales en el proceso de aprendizaje de las lenguas, los diccionarios on-line han introducido un nuevo mundo de información accesible. Llenos de foros, idiomas, thesaurus, enciclopedias en una variedad de lenguas, estos sitios web son una “one-stop shop”.

Se considera que los principales aspectos positivos de los diccionarios on-line son los siguientes:

- **Un software revolucionario para la pronunciación** de tal modo que los usuarios pueden escuchar cómo se pronuncian las palabras.
- **Asistencia para el aprendizaje lingüístico**, que incluye ejemplos de uso y frases ilustrativas, indicaciones gramaticales, tablas de verbos *click-through*, explicaciones de los términos gramaticales y ayuda con la ortografía y la puntuación.
- **Acceso a cientos de modelos de correspondencia**, entre los cuales ejemplos de cartas, e-mail y currículos, y resúmenes para proporcionar una ayuda concreta para la escritura en cada lengua.
- **Referencias contextualizadas** entre las cuales notas sobre la vida y la cultura, orientación sobre la gramática y muchas expresiones idiomáticas y palabras del día (words of the day).
- **Actualizaciones periódicas** cada seis meses de tal modo que los significados más actuales y las últimas palabras nuevas están al alcance de un clic.

El investigador ha seleccionado los que considera los mejores diccionarios gratuitos presentes en internet: se trata lógicamente de una selección personal basada en mi experiencia de aprendizaje del inglés, del francés y del castellano.

WordReference (<http://www.wordreference.com/>). Este diccionario italiano-inglés e inglés italiano tiene el mérito de ser práctico, completo e idóneo para todos, desde el diletante al traductor profesional. Sólo hay que teclear la palabra que se busca y en pocos segundos se obtiene el/los significado(s), ejemplos variados, las formas compuestas de la palabra (p. e. para pain=dolor > pain killer=analgésico) y la grabación audio de la palabra

con el acento americano e inglés. Y por si esto no bastara, es posible pedir ayuda a uno de los muchos hablantes nativos (traductores profesionales o no) que dinamizan el frecuentadísimo foro del sitio. Para cada palabra consultada se presentan también los debates relacionados con ese vocablo. En pocas palabras: una herramienta indispensable que puede utilizarse también en el iPhone gracias a una aplicación gratuita.

Cambridge Dictionary Online (<http://dictionary.cambridge.org/>). Puede afirmarse que se trata sencillamente del mejor diccionario interactivo monolingüe disponible en internet. Existe una versión genérica (Learners) y una para personas con un nivel de inglés más avanzado (Advanced Learners). Se puede encontrar la definición de cada palabra, varios ejemplos, el audio de la pronunciación (USA y UK) y el llamado “Visual Thesaurus”, es decir, un mapa conceptual que pone en relación el vocablo buscado con sinónimos, nombres compuestos (por tanto los verbos se asocian con los phrasal verbs) y los términos relacionados. El sitio proporciona además varios recursos como el apartado “word of the day”, mediante el cual se puede aprender una palabra cada día, o “New words”, interesante para los que quieran descubrir las palabras que poco a poco van entrando en el uso común de la lengua inglesa.

Sapere.it (<http://www.sapere.it/sapere/dizionari.html>). Aunque no pueda mínimamente compararse con el gran WordReference (todavía no disponible para los hablantes de italiano), el diccionario Sapere está bien hecho. Para buscar una palabra sólo hay que teclearla y escoger el sentido de la traducción (italiano-castellano o castellano-italiano) para obtener el significado, ejemplos y el audio de la pronunciación (recurso siempre utilísimo sobre todo cuando uno está empezando).

El Mundo (<http://www.elmundo.es/diccionarios/>) El conocido diario español (que contiene vídeos y artículos muy útiles para mejorar) pone a disposición del público un muy buen diccionario monolingüe que puede usarse preferentemente tras haber alcanzado un nivel intermedio. El principal mérito de esta herramienta reside en lo completa que es: de cada palabra consultada se presentan las definiciones más importantes, muchísimos ejemplos y una lista de las palabras similares, que personalmente uso a menudo para ampliar mi vocabulario.

Larousse (<http://www.larousse.fr>). El diccionario on-line de la editorial Larousse resulta práctico, rápido y completo, contiene todos los elementos necesarios para convertirlo en una excelente herramienta auxiliar para aprender y mejorar el francés. Además de la grabación de la pronunciación y los ejemplos, presenta para cada verbo un enlace a una practiquísima tabla con la conjugación.

Le Dictionnaire de TV5 Monde (http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php). Aconsejo a quienes estén aprendiendo francés el sitio Apprendre le français avec TV5, que contiene muchísimos recursos útiles para mejorar

(vídeos, grabaciones de audio, juegos, etc.) La cadena francófona ofrece, además, un diccionario monolingüe gratuito que se distingue sobre todo por lo completo que es. Después de buscar una palabra, se puede ir más allá de la definición y de los ejemplos, gracias a las secciones ‘dificultades ortográficas’ (si la palabra las presenta), ‘sinónimos’, ‘conjugación’ (sólo para los verbos, obviamente) y ‘estilo’, con muchísimos ejemplos de expresiones relacionadas. También existe la posibilidad de integrar el diccionario en nuestro navegador web para acceder a él más rápidamente (aunque no soy muy partidario de las barras de instrumentos añadidas al browser).

Computer-assisted language learning (CALL)

Levy (1997) define sucintamente el *computer-assisted language learning* (CALL) como “la investigación y el estudio de las aplicaciones del ordenador en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas”. El CALL comprende una vasta gama de aplicaciones ICT y enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, desde los programas tradicionales “*drill-and-practice*” que han caracterizado el CALL en los años ’60 y ’70, hasta más recientes manifestaciones de CALL, por ejemplo las utilizadas en entorno de aprendizaje virtual y la formación a distancia mediante el web. Abraza también el uso de *corpora* y *concordancers*, pizarras interactivas, comunicación asistida por ordenador (CMC), el aprendizaje de las lenguas en los mundos virtuales y Mobile-assisted language learning (MALL).

La investigación en la psicología cognitiva ha estudiado durante muchos años los mecanismos de la cognición y del aprendizaje. En un artículo, el profesor Doolittle (2002) presenta una tabla muy útil para sintetizar los resultados de varias investigaciones:

Resultados empíricos	Implicaciones prácticas
Principio multimedial: los estudiantes aprenden a partir de las palabras e imágenes mejor que únicamente con las palabras	Simple bloques de texto o sólo links audio son menos eficaces respecto a combinar el texto o la narración con imágenes visuales o auditivas
Principio de contigüidad temporal: los estudiantes aprenden mejor cuando las palabras y las imágenes correspondientes se presentan simultáneamente, más que sucesivamente	Al presentar el texto y las imágenes acopladas, el texto y las imágenes deben presentarse simultáneamente. Cuando se usan animación y narración, ambas deberían coincidir significativamente
Principio de modalidad: los estudiantes aprenden mejor de la animación y de la narración que de la animación y el texto en la pantalla	Las presentaciones multimediales que comprenden tanto palabras como imágenes deberían crearse usando el audio, en vez de un texto escrito para acompañar las imágenes
Principio de las diferencias individuales:	Las estrategias mencionadas aquí arriba son

los resultados son mejores con estudiantes de escasos conocimientos respecto a estudiantes de nivel más elevado	más eficaces con los principiantes (estudiantes con pocos conocimientos). Las presentaciones multimediales bien estructuradas deberían ser realmente una ayuda.
---	---

Tabla n. 3. Resultados empíricos/ Implicaciones prácticas. Fuente: Doolittle (2002)

El investigador, en base a su experiencia personal, considera que las ventajas pedagógicas del uso de aplicaciones multimediales y del ordenador son al menos tres:

- La variedad ayuda a mantener el nivel de motivación
- Los estudiantes tienen mayor control (ritmo, opciones, etc.)
- Un feedback inmediato, la interactividad inmediata.

Los problemas pueden surgir con ejercicios que se concentran demasiado en la forma más que en el significado. Existe la tendencia en dichos ejercicios de que los estudiantes sigan un proceso lógico (si no es a, entonces es b) para formular las respuestas correctas sin aprender realmente la lengua. Si queremos verlo en términos positivos, podemos subrayar el hecho de que, si los ejercicios están bien preparados y por lo tanto proponen sugerencias y feedback, los estudiantes trabajarán realmente para encontrar las respuestas, implicándose en procesos cognitivos profundos y, pues, más eficaces. Por consiguiente, si realmente queremos aventurarnos, podemos hacer que los estudiantes creen su propio material. La implicación es el factor clave:

“Las personas aprenden cuando se implican en la construcción de un proyecto ‘personalmente significativo’. Aún más si los estudiantes pueden verse más profundamente ligados a su propio proceso de aprendizaje, si están formando o construyendo algo que los demás pueden ver, valorar o incluso integrar en su propia vida” (Resnick, 1996).

Quisiera comentar aquí sólo un ejemplo significativo, una aplicación que pone en práctica los principios enunciados más arriba, a saber, un programa muy usado por los docentes de lenguas extranjeras, simple, eficaz y sobre todo gratuito como *Hot Potatoes*.

El programa *Hot Potatoes* es un conjunto de herramientas de Computer-assisted language learning que permite a los enseñantes crear fácilmente ejercicios interactivos basados en el web. Hot Potatoes ha sido creado por el equipo de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Victoria Humanities Computing and Media Centre. Hot Potatoes no es freeware, pero es gratuito para usuarios escolares sin ánimo de lucro que dejan que sus páginas se encuentren disponibles en la web. Hot Potatoes incluye seis aplicaciones, que permiten crear ejercicios interactivos, de respuestas múltiples, respuesta breve, *jumbled-sentences*, palabras cruzadas, *matching/ordering* y luego hacer que resulten disponibles en una página web.

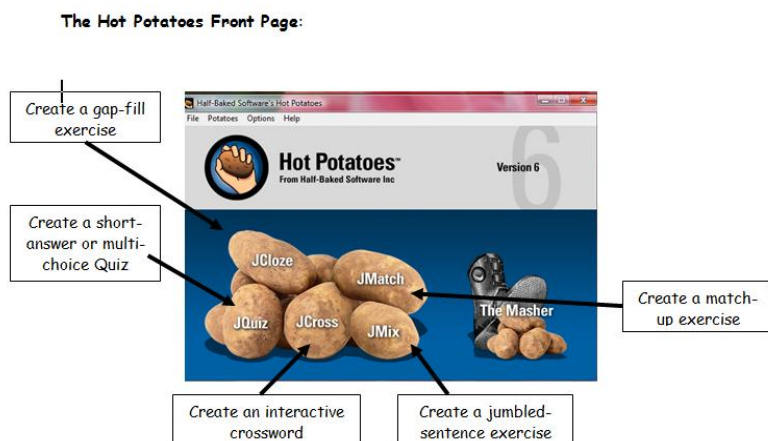


Figura n.9. Hot Potatoes. http://www.toggle.com/lv/group/view/k158492/Hot_Potatoes.htm

Las ventajas pedagógicas de esta combinación de herramientas son claras. Añadiendo un recurso de léxico a un ejercicio realizado con Hot Potatoes se puede motivar al estudiante a aprender, probar, incluso equivocándose, explorar y volver a probar. A diferencia de un ejercicio hecho sobre un papel en el que una palabra puede ser un obstáculo a la comprensión, este tipo de ejercicio proporciona las herramientas para superar la dificultad sin ningún apuro para el estudiante.

Puede que Hot Potatoes no sea tan emocionante como Second Life, pero es útil en su cometido, es decir, la creación de quiz. Tiene una gama de actividades posibles y pueden organizarse ayudas multimediales como imágenes y audio/vídeo. La interfaz es fácil de usar, el principal problema técnico surge a la hora de querer personalizar y publicar, lo cual no resulta para nada tan fácil como podríamos esperar con todas las herramientas de la Web 2.0 que hacen de la personalización y la publicación un juego de niños.

Programas para mejorar la pronunciación.

Existen buenos programas que permiten escuchar la pronunciación de fragmentos escritos en formato digital en varias lenguas. Se trata de softwares que transforman cualquier tipo de texto escrito (txt, Word, PDF, HTML) en ficheros de audio que pueden escucharse y grabarse en formato WMA o MP3, iPods y otros parecidos. Se puede incluso elegir el/los tipo(s) de speaker, regular la velocidad de lectura, la lengua, etc. La entonación no es de las mejores y la puntuación es también bastante rudimentaria, pero la pronunciación es excelente.

A pesar de todo las ventajas son numerosas:

- Conocer la pronunciación de las palabras en tiempo real sin tener que buscar en diccionarios de pronunciación
- Escuchar la pronunciación exacta en vez de leer la transcripción y adivinar la pronunciación de cada sonido

- Escuchar la pronunciación de una palabra o frase tantas veces como sea necesario
- Practicar la pronunciación repitiendo la frase después de la emisión e imitar la manera de pronunciar
- Escuchar textos en lengua extranjera e incluso grabar ficheros de audio
- Utilizar estas herramientas en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas

Un ejemplo de estos programas es Dspeech (<http://www.wintricks.it/news2/article.php?ID=12254>), que puede leer en voz alta el texto escrito y escoger las frases que pronunciar según las respuestas vocales del usuario. Varias voces.

Otro programa es Vocal Reader (<http://www.vocalreader.it/>), un lector vocal de ficheros y documentos capaz de leer cualquier fichero que contenga un texto legible, cualquier página web y documentos de cualquier extensión , .pdf, .opf, páginas web, .doc, .xls, ppt, .wri, .rtf, etc.

Un excelente curso para mejorar la pronunciación del inglés británico es el ofrecido por la BBC. La sección que nos interesa se llama de hecho BBC Learning English. El enlace conduce directamente a la sección que nos interesa, o sea la sección Grammar, Vocabulary & Pronunciation.

En esta parte del sitio se encuentran muchas subsecciones específicas de todos los aspectos de la lengua inglesa hablada; la más importante es la que habla de los Sounds of English, o sea los sonidos del inglés. Aquí se encuentran muchos vídeos correspondientes a los muchos sonidos del habla inglesa, además un enseñante explica con detalle cómo pronunciar los sonidos y, pues, cómo pronunciar correctamente las palabras y las frases. Para quien quiera aprender a pronunciar los sonidos más difíciles de la lengua inglesa, estos vídeos son realmente utilísimos.

Capítulo 4

Estado de la cuestión: Literacy

Como se ha señalado el tema de nuestra investigación ha sido tratado profusamente en cuanto respecta a sus ejes de forma separada. Por ejemplo, son numerosos los estudios que analizan la utilización de las TIC en la enseñanza, un poco menos en lo que se refiere a la utilización de la denominada Web 2.0. Por otra parte, los estudios referidos a la metodología CLIL también son abundantes. Pero son menos las investigaciones que tratan la intersección entre el uso de la web 2.0 y la metodología CLIL; por eso he decidido recoger no sólo las investigaciones sino también los proyectos que en el ámbito europeo se han desarrollado.

No obstante, distinguimos entre investigaciones y proyectos porque las primeras son fruto de una investigación científica rigurosa con los cánones de la academia mientras que las segundas aun siendo rigurosas sus parámetros de evaluación son de carácter administrativo más que científico.

Las investigaciones se caracterizan por ser indagaciones de campo y recopilación de datos que son confrontados y analizados con cuidado; en cambio, los proyectos no están sujetos, en general, a validación por parte de órganos científicos como puede ser un Tribunal de tesis o un comité de redacción o referee. Los proyectos son sometidos a un control administrativo que no validan el itinerario y calidad de los productos, sino sólo a los parámetros y estándares propios de las convocatorias. En cualquier caso, investigaciones y proyectos con las consiguientes cautelas nos proporcionan indicadores y tendencias en este naciente campo de estudio.

El campo de revisión se ha limitado al espacio europeo porque entiendo que es el contexto más próximo a nuestra investigación y desde dónde se puede transferir

conclusiones para verificar y contrastar en nuestro estudio. Por tanto, el nivel educativo en el que focalizamos la atención será Secundaria en cualquiera de sus formas y referidas a la utilización del principio cooperativo para la enseñanza de la lengua extranjera, con metodología CLIL y la utilización de herramientas informáticas.

Un dato curioso aunque no irrelevante es el hecho que las investigaciones localizas y referidas concretamente a nuestro estudio han sido realizadas por mujeres.

Como hemos indicado más arriba, si hemos recurrido a incluir en esta Literacy a los proyectos es porque no son muchas las investigaciones y estudios que se encuentran enmarcadas en la Universidad, ya sea como tesis de doctorado o como centro de interés de los grupos de investigación consolidados en las mismas. Se han encontrado un limitado número de investigaciones pero suficiente para entender en qué modo han sido estudiadas y analizadas algunas problemáticas inherentes al tema de la presente investigación, tales como: la formación del profesorado, el perfeccionamiento del aprendizaje lingüístico de los estudiantes, la utilización de las TICs de manera colaborativa, el valor agregado del CLIL o la competencia lingüística de los docentes.

A continuación, haremos la revisión analítica siguiendo los principales tópicos de nuestra tesis para una mayor claridad en la comprensión del estado de la cuestión. Se presentan algunos puntos fundamentales con respecto al uso de las TICs y la didáctica CLIL y se indican de manera sintética las conclusiones a que han llegado los estudios y proyectos referidos a estos temas:

4.1 Estudios enfocados a la metodología CLIL

Esta es la afirmación más genérica y por tanto, presente en casi todas los estudios consultados. Destacaremos por su mayor concreción las conclusiones de los estudios de Ramírez Verdugo (2009), Leone (2011), Oddone (s.f.)⁴⁵, Pérez Torres (2006), Marenzi (s.f.):

A) Se constata que las nuevas tecnologías significan un valor añadido a los beneficios obtenidos con la utilización de la metodología CLIL, es decir, la mejora en los resultados de aprendizaje provocada por el uso del CLIL aumenta con el uso de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías incrementan la motivación y estimulan a los estudiantes para adquirir y fortalecer tanto el conocimiento previo como los nuevos conocimientos. (Ramírez Verdugo, 2009)

⁴⁵ Las referencias que figuran sin fecha se trata de tesis doctorales en curso que cuando se escribe este texto todavía no han sido defendidas y cuyos resultados se disponen gracias a la amabilidad de sus autoras.

Igualmente, la utilización de apoyos digitales y multimedia permite y favorece una mejor comprensión, reelaboración y comunicación de contenidos disciplinares en lengua extranjera. Las prácticas didácticas con nuevas tecnologías multimedia proporcionan ocasiones de reflexión y de experimentación acerca de cómo el CLIL y las TICs pueden promover el desarrollo de competencias clave y de estrategias de aprendizaje. (M.I.U.R., 2011)

B) Las aplicaciones y herramientas a las que se accede por Internet ofrecen oportunidades a los docentes CLIL para proponer itinerarios que promueven la colaboración, la comunicación y el desarrollo de las *multiliteracias*.

La red se caracteriza por ofrecer un input, un estímulo informativo auténtico en inglés y, por tanto, los estudiantes pueden utilizar los recursos on line para trabajar en distintos temas no lingüísticos, sin necesidad de recurrir exclusivamente a material impreso, casi siempre un libro de texto, aunque actualmente, prolifere el acompañamiento de un soporte digital (CD) que en ningún caso puede aportar la actualidad y la autenticidad de Internet. (Kosmas, s.f.)

En la metodología CLIL, el contenido y el aprendizaje de las lenguas comparten su importancia, por lo que las tecnologías didácticas no pueden considerarse elementos complementarios, porque proporcionan a los estudiantes recursos con información actualizada y presentada de forma elaborada de modo real y próximo a los cánones comunicativos que comparten en la sociedad, fuera del ámbito escolástico. (Kosmas)

C) La utilización de las WebQuest es beneficiosa en la adquisición de nuevo vocabulario y la mejora de la destreza lectora de una segunda lengua. (Pérez Torres, 2006)

D) Las herramientas de la WEB 2.0 contribuyen a crear más ocasiones para la utilización real de la lengua para comunicarse y aprender en CLIL y ofrecen a los docentes innumerables oportunidades para crear materiales eficaces y tareas colaborativas. (Marenzi, s.f.)

E) La utilización de las TICs en la metodología CLIL permite la introducción de otras estrategias didácticas innovadoras, como el scaffolding, que favorecen el aprendizaje lingüístico de los estudiantes de la educación secundaria. (Barbero-Maggi, 2012)

4.2 Estudios referidos a la mejora de la competencia lingüística

También esta afirmación es bastante genérica, pero esencial e importante. Casi todos los estudios profundizan este aspecto. De manera especial este tema es abordado y

discutido en los trabajos de Leone (2011), Oddone (sf), Messina (2012), Fontecha (2008) y en algunos proyectos:

A) Las TICs mejoran la calidad del aprendizaje lingüístico mediante la introducción de nuevos estímulos para los estudiantes. Las Web 2.0, contribuyen a crear mayores ocasiones de uso real de la lengua.

La CLILQuest, un tipo de WebQuest para la enseñanza de lenguas extranjeras que depende inevitablemente de la instrucción dentro del CLIL permite a los estudiantes un uso específico de la lengua extranjera aumentando las destrezas comunicativas.

Las tecnologías digitales permiten la realización de clases interactivas que favorecen la participación de los estudiantes en el diálogo educativo, aumentando la posibilidad de compromiso lingüístico y cultural (Messina, 2012).

B) Las TICs potencian las habilidades lingüísticas de comprensión oral y escrita en contextos específicos. Incrementan las competencias utilizando la lengua extranjera para aprender contenidos y favorecen la interacción comunicativa y operativa. (Eclil MIUR, 2011).

Mediante la integración de las TIC más plenamente en la enseñanza y el aprendizaje de las actividades CLIL (por ejemplo, videoconferencias, animaciones, presentaciones de Power Point, juegos interactivos en línea, el intercambio de e-mails, foros para los alumnos), aumentará a la vez la creatividad y la independencia lingüística del alumno. Los recursos interactivos en la clase, los sitios en línea serán motivadores siempre que sean agradables y estén claramente orientados a la mejora del lenguaje del alumno.

<http://www.clilproject.com/Project.htm>. (Consultado el 18-11-2012)

C) Mediante la gradual integración de las tecnologías digitales en la enseñanza de las lenguas extranjeras se logra el objetivo de crear una metodología incoativa en la cual la adquisición de nuevas y mejores competencias lingüísticas se combina con la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes. (Ceccherelli, 2012).

D) Las TICs pueden convertirse en un auxilio didáctico importante para que los alumnos adquieran la conciencia de que pueden construir sus propios conocimientos en forma autónoma y personal. A través de la experimentación CLIL, la utilización de materiales descargados de Internet, ejercicios de práctica de la lengua en ambiente multimedia, la creación de páginas web interactivas y blogs de curso, los estudiantes mejoran considerablemente sus habilidades lingüísticas mediante el desarrollo de

habilidades receptivas, productivas, interactivas en reales y significativos contextos comunicativos. (Maragliano, 2010).

E) Partiendo de Escuela 2.0 Program, un proyecto de integración digital de las TICs en las escuelas, lo que significa que gracias al lanzamiento de la clase digital del siglo XXI se ha adquirido la conciencia de que las TICs permiten a los estudiantes mejorar sus distintas habilidades lingüísticas (auditiva, oral, escritura y lectura) y al mismo tiempo la competencia audiovisual. El uso específico de las tecnologías digitales motiva a los estudiantes a una participación interactiva en las actividades en clase utilizando de manera sistemática la lengua extranjera. (Rico Martín, 2010).

4.3 Estudios referidos al aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo en el CLIL mediante el uso de las TICs es uno de los puntos principales de esta investigación. A continuación se ilustran brevemente las conclusiones de algunas investigaciones de doctorado, Oddone (sf), Messina (2012), Harvey (2009) y también de algunos proyectos europeos:

A) Las herramientas de la red contribuyen ofreciendo oportunidades a los docentes CLIL para diseñar materiales y tareas eficaces que promuevan la colaboración entre los estudiantes favoreciendo el trabajo entre pares y en grupo.

Las tecnologías digitales permiten la realización de clases interactivas y participadas con la posibilidad de implicar lingüística y culturalmente a los alumnos, como asimismo crear ambientes para compartir en los cuales los estudiantes se comuniquen libremente entre sí utilizando la L2.

Las redes sociales online como Facebook son extremadamente populares y permiten a sus usuarios mantener contacto con un gran número de personas distribuidas. En nuestra investigación procuramos replicar los beneficios de las redes sociales y realizar por medio de ellas la colaboración, tanto en la producción oral como en la escrita. El experimento demostró que las redes sociales pueden tener muchos beneficios en el ámbito escolar, cuando son usadas como mecanismo complementario con respecto a los métodos tradicionales de enseñanza, favoreciendo la comunicación y la colaboración. (Oddone)

B) *Micro-teaching* entre pares. Al interior de esta investigación realizada con estudiantes de bachillerato, se experimentó un método innovador de enseñanza que implica a los estudiantes en una práctica colaborativa tanto en clase como en casa, gracias a la utilización de herramientas especiales (Google Docs) que permiten trabajar juntos a distancia. Los estudiantes, divididos en grupos, tenían que estudiar primero, para luego

ilustrar (con PPT) a todo el curso los temas que les habían sido asignados. Al final los materiales producidos por los estudiantes fueron agrupados en un póster digital. La calidad e intensidad del trabajo cooperativo fue excelente. (Slezáčová, 2010).

C) En consideración al surgimiento de las TICs y a la exigencia de la colaboración como enfoque para los procesos de aprendizaje, resulta cada vez más imperiosa la necesidad de analizar el aprendizaje colaborativo de la lengua mediante las herramientas informáticas. La comunicación es un objetivo importante cuando se habla del aprendizaje de una lengua y estamos ciertos de la importancia de que los estudiantes construyan su propio aprendizaje en un contexto auténtico de colaboración autónoma. En este contexto, los wikis, las webquests y los blogs aparecen como herramientas prometedoras. La colaboración entre pares que estas herramientas ofrecen lleva a los estudiantes a la negociación, reflexión y al desarrollo de capacidades de autorregulación. Las potencialidades de la escritura colaborativa, de la revisión entre pares y de la autoevaluación en particular, llevan al desarrollo de una pedagogía para la autonomía que brinda oportunidades a los estudiantes para aprender a aprender. (Esteves, 2011)

D) Las tecnologías de Internet y de la comunicación facilitan la puesta en marcha de un modelo educativo colaborativo y constructivo, en que los estudiantes están más motivados y en donde resulta mucho más fácil crear ambientes virtuales. Los estudiantes intercambian información, documentos y presentaciones utilizando la lengua extranjera y las herramientas Web 2.0 y a través de la videoconferencia experimentan momentos de *peer education* y *tutoring*, mostrando lo que han aprendido con la ayuda de la PDI. De esta manera los estudiantes se vuelven protagonistas de su propio éxito en el aprendizaje, mientras que los profesores son asistentes y de cierta forma son también ellos aprendices. Las herramientas Web 2.0 promueven la colaboración en clase y estimulan la reflexión acerca de los procesos de aprendizaje. (Maggi, 2012).

E) Las redes sociales on-line están modificando el concepto de espacio-tiempo de los escenarios en que el proceso de comunicación ha tenido lugar hasta ahora. El campo de la educación no puede ignorar la forma de comunicación innovadora que las nuevas tecnologías nos están ofreciendo. Las características intrínsecas de las redes sociales las convierten en una herramienta ideal para mejorar el proceso educativo: la interacción entre los usuarios favorece la comunicación, la variedad de contenidos utilizados e intercambiados estimula el aprendizaje. Una mención especial merece el aspecto más importante que caracteriza al sector de la educación: su carácter colaborativo. La enseñanza y el aprendizaje colaborativo favorecen el intercambio y el desarrollo de

conocimientos enfocados al logro de objetivos académicos. Microblogging, wikis, Webquests, Twitter, Facebook, Ning... constituyen un vehículo de comunicación excelente para la construcción de conocimientos basados en relaciones sociales, la conversación, la colaboración y el trabajo en común y entre pares. (González, 2011).

4.4 Estudios referidos a la formación del profesorado

Según consta al investigador, existen numerosos estudios, investigaciones y proyectos que se refieren a la formación de los docentes CLIL. Sin embargo, estos son mucho más escasos en lo concerniente a la formación de docentes en relación con la integración de las TICs en ámbito CLIL. Para comenzar se hará referencia a las investigaciones de doctorado de Robles (2010) y de D'Angelo (2011):

A) El objeto de estudio de esta investigación está constituido por los procesos de formación inicial del profesorado de ciencias desarrollados en contextos multilingües, los cuales promueven el aprendizaje integrado de un contenido disciplinario y de una lengua extranjera. En este caso, esta enseñanza integrada se traduce en la promoción de aprendizajes a partir de tres propósitos principales: enseñar ciencias, enseñar didáctica de las ciencias y enseñar lengua extranjera.

B) Se pone en evidencia la necesidad de animar al profesorado para recibir una formación específica CLIL adecuada a los métodos de enseñanza de idiomas, que no es solo una formación lingüística. El CLIL requiere de un profesorado con nuevas competencias, lo que impone una reflexión y una redefinición de su formación. De manera especial se requieren competencias disciplinarias, psicopedagógicas, metodológico-didácticas, organizativas y relacionales. Se evidencia la necesidad de reinventar la formación inicial y continua de los docentes incluyendo también competencias clave de carácter social, cívico y cultural. La importancia de la calidad de la formación del profesorado es un factor clave para garantizar la mejoría y la calidad del proceso educativo ofrecido a los jóvenes. (D'Angelo, 2011).

C) Los profesores AICLE necesitan competencias especiales para que se produzca el aprendizaje de asignatura y lengua. La lengua es tanto herramienta como objetivo: se necesitan palabras y formas lingüísticas para entender, interiorizar y cuestionar un contenido. Y a la inversa, el contenido es lo que suscita el uso del lenguaje y dota de significado a las destrezas receptivas y de producción. Se individualizan ocho áreas para el desarrollo de la competencia del profesorado AICLE, entre las cuales: la identificación de las necesidades del estudiante; la fase de planificación del itinerario CLIL; enfoques

multimodales de aprendizaje; el lenguaje específico de las asignaturas; interacción, reflexión, cooperación; la evaluación o valoración constante del aprendizaje; contexto y cultura. (Hansen-Pauly, 2009).

D) Un objetivo adicional del proyecto es el desarrollo inicial y la formación *in loco* de los profesores CLIL con respecto a la lengua y a la adquisición metodológica, como asimismo el desarrollo de módulos de enseñanza en una variedad de disciplinas que formarán parte de la aldea global, una plataforma virtual del proyecto que proporcionará a los docentes interesados en el enfoque CLIL acceso a los recursos y a los materiales que serán elaborados por el grupo de los destinatarios del proyecto. (GLOCLIL, 2011).

E) Se confirma la falta de formación previa y continua del profesorado, sobre todo en aspectos de competencia lingüística y metodológicos. Los resultados muestran falta de colaboración entre profesorado de diferentes áreas, falta de información sobre AICLE o deficiencias en la búsqueda y diseño de materiales y recursos, por mencionar algunas.

Con el fin de paliar estas deficiencias, hemos diseñado un marco para guiar al profesorado en diferentes partes de la implementación AICLE: (1) colaboración entre el profesorado de L2 y el resto de asignaturas implicadas; (2) diseño, planificación y aplicación de la programación AICLE; (3) diseño de materiales, y (4) uso de recursos. Este marco intenta impulsar un modelo AICLE basado en las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación). Así, dicho marco busca mejorar AICLE a través del uso de la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador). (Fontecha, 2008).

F) En lo que respecta a la formación de los docentes, el proyecto ministerial E-CLIL apunta, entre otras cosas, a integrar las tecnologías multimedia y multimodales en el específico contexto educativo-didáctico; a evaluar la eficacia de las innovaciones tecnológicas en el aprendizaje de la lengua extranjera y de los contenidos disciplinarios; a favorecer las dinámicas comunicativas con el apoyo de los procesos de aprendizaje en la red; a promocionar el intercambio de ideas, herramientas y experiencias por parte de docentes y estudiantes por medio de una plataforma multimedia compartida a distancia. (MIUR, 2011).

4.5 Estudios referidos a la evaluación de resultados de aprendizaje.

La evaluación es un aspecto fundamental no sólo en el CLIL o en el uso de la Web 2.0 sino que en todas las situaciones educativas, cuando se quiere conocer el grado de aprendizaje de los estudiantes y la bondad de un método didáctico. Lamentablemente este tema (en la asociación CLIL - Web 2.0) -por lo que ha podido averiguar el investigador- ha

sido sólo mencionado en algunas investigaciones de doctorado pero nunca profundizado. Indudablemente la evaluación en ámbito CLIL ha sido objeto de estudio en numerosos textos y artículos de los cuales se dará cuenta en la segunda parte de esta tesis. El investigador ha tratado el tema de la evaluación en el capítulo 2 y lo ampliará en el capítulo 6 de la segunda parte. A continuación se ilustran algunas consideraciones extraídas de las siguientes investigaciones de doctorado: D'Angelo (2011), Harvey (2010), Messina (2012) y Pérez Torres (2006).

A) El problema de la responsabilidad de la evaluación se trata de forma diferente en los diversos contextos, sin embargo, si se excluye el modelo cooperativo típico de Italia y difundido también en España, en el contexto europeo es el profesor de asignatura no lingüística quien asume la responsabilidad de evaluar tanto los aprendizajes de la disciplina no lingüística como el aprendizaje lingüístico, aunque no siempre expresa una calificación formal. De todas maneras, la evaluación es actualmente uno de los puntos críticos del enfoque AICLE. La evaluación es un tema muy apreciado por el profesorado AICLE porque es un aspecto clave del enfoque según el cual la evaluación tendría que ser integrada, es decir, contenido y lengua deberían ser considerados como factores integrantes en el proceso de evaluación. Cómo realizar este proceso es cosa aún poco clara y tampoco hay investigaciones exhaustivas que puedan ayudar a los profesores a enfrentar esta dificultad. (D'Angelo).

B) La evaluación en la enseñanza con modalidad CLIL es muy compleja y debatida hasta el día de hoy: hay opiniones divergentes con relación al tema y muchos estudios sobre qué competencias evaluar y cómo hacerlo. La duda que desde hace años comparten todos los expertos en CLIL se refiere a qué peso dar respectivamente a la evaluación de la DNL y a la evaluación de la LS. En la metodología CLIL será oportuno crear parrillas destinadas a la autoevaluación integrada de lengua y contenido, con el fin de incrementar la autonomía de los estudiantes, de manera que se vuelvan conscientes tanto de su propia competencia comunicativa, como de las estrategias desarrolladas en la adquisición de los contenidos disciplinarios. La evaluación que ha demostrado ser de mayor relevancia en el análisis de los datos, con el fin de la elaboración del proyecto de la presente tesis de doctorado, es la relativa a los materiales didácticos, a su localización y posterior reelaboración. Los datos recogidos sobre las modalidades de búsqueda de materiales demuestran que, aunque la mayoría de los docentes usa parcialmente los recursos de la web para dicha búsqueda, ninguno de ellos se ha basado exclusivamente en la red. Prevalece un enfoque ecléctico en el proceso de búsqueda de materiales. (Messina).

C) La evaluación es otro de los temas claves a considerar en el momento actual de la ELAO ((Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador)). Los principios para evaluar la ELAO están desarrollados a partir de los que configuran la evaluación de una segunda lengua ... Los elementos de la ELAO que deben ser evaluados son tres: el software, la tarea y los alumnos que la llevan a cabo ... El registro de realización y resultados de tareas y tests y la herramientas estadísticas son de impreciable valor para seguir el progreso de los alumnos. (Pérez Torres)

D) La evaluación del trabajo cooperativo apoyado por el ordenador (computer supported cooperative work, CSCW) puede ser particularmente compleja, en parte a causa de las dudas sobre qué constituye exactamente una evaluación, cómo debería realizarse y cuándo y dónde debería tener lugar. Se ha sugerido que la evaluación de la colaboración llevada a cabo por medio del uso de la tecnología se realiza mejor por medio de las “evaluaciones de campo” (field evaluation), ya que puede utilizarse para evaluar los efectos sociales, psicológicos y antropológicos de la tecnología. (Harvey).

E) Este proyecto se llama “AECLIL“Assessment and Evaluation in CLIL” (www.aeclil.net). Uno de sus objetivos es proporcionar herramientas de evaluación CLIL, informaciones específicas y consejos sobre este aspecto fundamental de la enseñanza y aprendizaje CLIL. La evaluación sigue siendo un asunto bastante complicado y delicado que debe ser abordado en forma profesional por parte de los docentes. Hay que evaluar las **competencias y conocimientos** adquiridos por los estudiantes, pero también considerar el **proceso**, vale decir cómo han alcanzado determinados resultados. Analizar el proceso significa recopilar información importante y útil para los docentes, que les permita reflexionar sobre el itinerario propuesto y aportar los cambios necesarios a futuro con el fin de eliminar o por lo menos disminuir eventuales distorsiones detectadas que obstaculicen el aprendizaje. Es la ocasión para recordar aquí que la evaluación debe tomar en consideración tanto los contenidos de la disciplina como la lengua extranjera utilizada en la experiencia CLIL. La ambivalencia del aprendizaje CLIL nos plantea dos cuestiones interesantes con respecto a la evaluación:

- i. evaluar el nivel de aprendizaje lingüístico y el de la asignatura no lingüística;
- ii. decidir si se evalúan conjuntamente uno por intermedio del otro o bien cada uno por separado.

El acrónimo CLIL pone en evidencia que se trata de un aprendizaje integrado y, por ende, la evaluación no puede ni debe estar constituida sólo por la suma de lo que el profesor de disciplina y de L2 imparten en sus clases o en compresencia (o tal vez sólo por el docente de disciplina en el caso del bilingüismo), sino que necesariamente debe ser una

evaluación integrada. Lo anterior no es nada fácil y supone que la evaluación tenga presente algunos elementos fundamentales:

- la evaluación de la competencia lingüística y la de los contenidos deben verificarse simultáneamente, tal vez de manera cruzada. Todo esto significa preparar parrillas adecuadas, útiles para examinar la L2 y el contenido;
- los criterios, los pesos y los objetivos de la evaluación deben estar muy claros;
- la autoevaluación es un momento esencial. Comprometer a los alumnos en la evaluación de sus propios progresos en el aprendizaje es un hecho altamente positivo y muy motivador para los estudiantes;
- en esta óptica, favorecer el *peer assessment* puede volver a los estudiantes más independientes y puede proporcionarles algunas herramientas para monitorizar sus progresos. (Maggi, 2012: 83).

4.6 Conclusiones.

Las afirmaciones, los datos, los conceptos, las ideas expresadas y extraídas de las tesis de doctorado y de los proyectos tomados en consideración al parecer concuerdan en muchos puntos que son relevantes para la elaboración de esta tesis. En otros, sin embargo, la discusión parece que sigue abierta y convendría profundizarla. En particular, parece que hay una especial concordancia de opiniones sobre los siguientes puntos:

- Las TICs representan una ayuda válida para el aprendizaje, tanto de la lengua como del contenido, con tal de que sean utilizadas correctamente y sin exagerar;
- Precisamente para cumplir con esta exigencia es necesario un programa de formación y actualización para los docentes, tanto en lo que respecta a la metodología CLIL como en lo relativo a la utilización de las herramientas Web en la didáctica;
- Si son utilizadas correctamente, las TICs pueden constituir una válida oportunidad para favorecer la colaboración, incentivando el trabajo de grupo, como asimismo la interacción entre pares, la autoevaluación y la *peer-evaluation*.

Un aspecto problemático que persiste es el de la evaluación, el cual amerita una indagación más profunda. Las investigaciones realizadas hasta el momento no proporcionan datos suficientes como para poder elaborar indicaciones teóricas, prácticas y concretas con respecto a los resultados alcanzados gracias a la asociación entre las TICs en general y la Web 2.0 en particular, por una parte, y la metodología CLIL por la otra.

Las investigaciones de campo ilustradas en detalle en la segunda parte de esta tesis servirán para confirmar los datos y completar las informaciones o para evidenciar eventuales discrepancias.

**SEGUNDA PARTE:
DESARROLLO Y
RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 5

OBJETO Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Introducción

En el capítulo precedente he comentado una serie de proyectos nacionales y europeos que promueven el CLIL, el aprendizaje colaborativo y el uso de herramientas de red. Uno de los propósitos de esta investigación es estudiar la eficacia y la eficiencia del uso de las herramientas de red en las actividades normales de CLIL en clase con los estudiantes, es decir, si dichas herramientas pueden constituir un valor añadido a la calidad de la enseñanza. Como hemos visto previamente, los docentes utilizan las tecnologías, y en particular las de la red, a nivel personal para su propia formación profesional y en la actividad didáctica habitual. Los estudiantes, en cambio, emplean los social network (SNS) para comunicar entre ellos, para estrechar amistades y para intercambiarse información de todo tipo. Tengo, pues, el propósito de recabar y verificar información detallada sobre la concienciación real de los enseñantes respecto al uso de tecnologías de red relacionadas con la web social en el ámbito del currículo tanto de lenguas extranjeras como de materias no lingüísticas. Me propongo igualmente indagar sobre si es posible conciliar los intereses de los docentes con los de los estudiantes de tal modo que las TIC y las herramientas de la web 2.0 sean un medio compartido por ambos grupos.

La investigación que me propongo desarrollar a continuación será realizada tanto a nivel cuantitativo como cualitativo (véase el capítulo siguiente) y pretende demostrar, entre otras, las hipótesis siguientes:

- El uso de herramientas Web 2.0 en las lecciones CLIL contribuye a desarrollar la competencia lingüística en L2 y al mismo tiempo el conocimiento de la materia objeto de estudio
- Las herramientas de comunicación digital ofrecen beneficios y ventajas útiles para su utilización didáctica en el aula.
- Internet, como red de redes, se caracteriza por propiciar la interactividad entre sus usuarios y la inmediatez en la comunicación y el acceso a la información.
- la Web 2.0 permite el uso y desarrollo de herramientas colaborativas de aprendizaje mediante recursos tales como los blogs, los chats y los canales rss para manejar y administrar información.
- La Web 2.0 ha propiciado una transformación en la manera de acceder a nueva información e interactuar por medio de ésta con otros usuarios.

- Como herramienta facilitadora del aprendizaje, la Web 2.0 ayuda a que cada alumno construya sus propias ideas y concepciones, a la vez que las comparte con los demás
- El uso de Internet en la escuela permite desarrollar habilidades cognitivas tales como la creatividad, el autocontrol y la toma de decisiones.
- La Web 2.0 constituye un nuevo paradigma que ha revolucionado las aplicaciones tradicionales, principalmente a través de la participación de los usuarios, el pensamiento colaborativo y la personalización

Una vez verificada la mayor o menor validez de estas hipótesis, al final de este recorrido se pretende redefinir el papel y el perfil del docente CLIL (tanto de materia como de L2) en el ámbito del uso de los SNS en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

5.2 Aproximación al objeto de la investigación

Cualquier tipo de investigación parte de los conocimientos existentes sobre el asunto objeto de estudio y prevé la preparación de una encuesta, la recopilación y la elaboración de los datos, analizar y llegar a conclusiones útiles para convalidar una teoría o invalidarla y crear un nuevo marco teórico. Existen tantos tipos de estudios como objetos susceptibles de ser analizados. La selección depende de factores diversos entre los cuales se encuentran la naturaleza del asunto objeto de estudio, el campo de la investigación y la profundidad de detalle requerida y su objetivo. En la introducción de este capítulo he referido una serie de hipótesis que me propongo demostrar. Pienso que, para alcanzar este objetivo, debo orientar mi elección tanto hacia la Teoría Fundamentada como a la entrevista biográfica, es decir, utilizar el llamado *mixed methods research approach* (enfoque de investigación con métodos mixtos) que está recabando cada vez más adhesiones porque permite recopilar datos tanto cuantitativos (análisis numérico, descriptivo e inferencial) como cualitativos (descripción y análisis de imágenes o textos temáticos) en la misma investigación (Creswell, 2003). Este punto será tratado con mayor detalle en el próximo párrafo.

Las actividades de esta investigación son, entre otras, las siguientes:

- Medir fenómenos.
- Realizar encuestas (para buscar el objetivo).
- Comparar los resultados obtenidos.
- Interpretar los resultados en función de los conocimientos actuales, teniendo en cuenta las variables que pueden haber influido en el resultado.
- Tomar decisiones y llegar a conclusiones en función de los resultados obtenidos.

Las herramientas para llevar a cabo esta investigación son las siguientes:

Cuestionarios: los cuestionarios son buenos métodos de recogida de datos cuando es preciso entrevistar a una determinada clase de personas.

Entrevistas personales: Realizar entrevistas personales es probablemente el mejor método de recopilación de datos para obtener información de primera mano.

Grupos de discusión o focales (*focus groups*): los grupos focales son una buena técnica de recogida de datos cuando el investigador quiere conocer lo que piensan las personas miembros de un grupo. Se puede llegar a una conclusión basada en una discusión focal, que puede también comprender un buen debate sobre los asuntos objeto de la investigación.

Estudios de casos: Se refieren a la recopilación y a la presentación de información detallada sobre un participante determinado o un grupo reducido. Tratándose de una forma de investigación cualitativa descriptiva, el estudio de caso lleva a extraer conclusiones sólo a partir de ese participante o grupo, y sólo en ese contexto específico.

5.3 Marco científico de la investigación

5.3.1 El enfoque de investigación con métodos mixtos

Existen varias posibles definiciones de *Mixed method research* y en esta sección me propongo presentar algunas de estas definiciones para poner de relieve e indicar los puntos de vista que más se ajustan a la manera en que pretendo llevar a cabo mi investigación.

La distinción entre los términos *cuantitativo/cualitativo* ha sido objeto de prolongados debates entre los investigadores de ciencias sociales, toda vez que las últimas tendencias de la investigación metodológica llevan a un enfoque más integrado a las investigaciones relativas a los fenómenos sociales. Si bien durante muchos años los investigadores han llevado a cabo estudios en los que se han utilizado ambos métodos, cuantitativos y cualitativos, sólo en estos últimos años ha aumentado el interés por los métodos mixtos formales o *multimetodology*.

Ya a finales del pasado siglo Tashakkori & Teddlie (1998) sostenían que el *Método mixto de investigación*, o *multimethodology*, emplea métodos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o en distintas fases en todos o en muchos estadios de la investigación, incluyendo las estrategias de muestreo, la recopilación y análisis de los datos o la síntesis de los resultados. Los datos recogidos, analizados y sintetizados pueden ser numéricos, pero también textuales/gráficos/multimediales.

En 2003 (pág. 87) Creswell añade que un *mixed method approach* es aquel en el que el investigador recoge, analiza e integra tanto datos cuantitativos como cualitativos en un único estudio o en estudios múltiples dentro de un proyecto de investigación consistente.

A continuación se exponen algunas definiciones del método mixto de investigación formuladas por distintos autores clave en este ámbito de estudio.

Tashakkori y Creswell, (2007: 207) toman en consideración el hecho de que los métodos mixtos puedan encontrarse en distintas fases de la investigación:

La investigación en la cual el investigador recoge y analiza los datos, integra los resultados y extrae conclusiones empleando ambos enfoques o métodos cualitativos y cuantitativos en un único estudio o en un proyecto de investigación.

Jennifer Greene explora las finalidades generales para usar una investigación con métodos mixtos en su definición:

Un estudio con métodos mixtos es una perspectiva de investigación del mundo social que implica idealmente más de una tradición metodológica y por consiguiente más de una manera de conocer, a la vez que más de un tipo de técnica para la recogida, el análisis y la representación de los fenómenos humanos, todo ello con el objetivo de una mejor comprensión (en Johnson y otros, 2007: 119).

Pat Bazeley pone de relieve la distinción entre métodos mixtos y *multimétodos*. Ella tiende a distinguir entre métodos mixtos y *multimétodos*, aunque de necesitar un término genérico, usaría *métodos mixtos*. La investigación *multimétodos* se da cuando se emplean en paralelo o en secuencia perspectivas o métodos diversos, pero no se integran hasta que se realicen inferencias. La investigación con *métodos mixtos* prevé el uso de más de un enfoque o método de preparación, recopilación o análisis de los datos en el marco de un único proyecto de investigación, integrando los diversos enfoques o métodos que se verifican durante el proyecto de investigación, y no sólo en el momento de concluirlo. La autora subraya el hecho de que no se está limitando todo ello únicamente a un conjunto de estudios cualitativos y cuantitativos, sino de manera más general, a cualquier combinación de diversos enfoques / métodos / análisis. (En Johnson y otros, 2007: 124).

Se podría sintetizar de la siguiente manera: la investigación con métodos mixtos es una técnica de investigación que emplea procedimientos para realizar investigaciones que se aplican generalmente a estudios tanto cuantitativos como cualitativos. El objetivo de estos proyectos es el de desarrollar la sinergia y la fuerza existentes entre métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de comprender un fenómeno más a fondo de cuanto sería posible empleando métodos de naturaleza cuantitativa o cualitativa separadamente.

5.3.2 La Teoría Fundamentada (Grounded Theory)

La Teoría Fundamentada es un método de investigación cualitativa; es un método de investigación en el que la teoría emerge a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967). A través de esta metodología podemos descubrir aquellos aspectos que son relevantes en una determinada área de estudio (Strauss y Corbin, 1990). Creo que es importante aportar una definición, formulada por Sandoval, sobre qué es la teoría fundamentada, por ser ésta particularmente clara:

Es una Metodología General para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría. (Sandoval, 1997: 71).

En la práctica los investigadores se refieren a ella como un método de análisis:

“... unas directrices analíticas que permiten a los investigadores focalizar su recolección de datos y construir teorías de rango medio a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales” (Charmaz, 2005: 510).

Se tipifica así un estilo de recolección de datos y de análisis teórico, con el propósito explícito de hacer posible la verificación de las hipótesis emergentes (formuladas éstas como proposiciones que plantean relaciones entre conceptos). Esto se realiza de principio a fin del proceso de investigación. Inicialmente el proceso comienza con la identificación de un área de interés a explorar. La misión del investigador es construir su propia teoría desde la base. Glaser (1978) comenta que los datos pueden provenir de distintas fuentes directas, como la entrevista y el cuestionario, e indirectas, como la experiencia percibida por el investigador. El mismo concepto es afirmado por Jaehun Joo (2011) para quien el proceso de búsqueda de la Grounded Theory implica preguntas de investigación, recogida de datos en las entrevistas u observación en terreno, transcripción y codificación. El procedimiento de codificación, un proceso de clasificación y análisis de datos, consiste en la codificación abierta y la codificación axial seguida por la codificación selectiva. La primera fase y la más importante de la Grounded Theory es la codificación abierta, en la cual se hallan los conceptos recabados, datos tales como textos y frases, y categorizados. La codificación axial se refiere a la identificación de un fenómeno central como categoría central que contiene el interés más conceptual, la integración de

subcategorías en categorías y la relación entre las categorías y la categoría del fenómeno central.

Los investigadores utilizan la Teoría Fundamentada con el objetivo de crear categorías teóricas a partir de los datos y analizar las relaciones relevantes que hay entre ellas. Es decir, a través de los procedimientos analíticos, se construye una teoría que está fundamentada en los datos. Esta teoría utiliza el método comparativo constante que permite generar teoría partiendo del análisis comparativo y sistemático de los datos. Tal como lo afirman Stephen Kempster y Ken W. Parry (2011: 108):

En general, los teóricos de la Grounded Theory procuran trasladarse de manera sistemática desde la clasificación de datos relativos a un fenómeno hacia la conexión de dichas categorías. A partir de este proceso se desarrolla un cuadro integrador o una historia. De dicho análisis surgirá una explicación del fenómeno en base al contexto.

En síntesis, se puede afirmar que en la Teoría Fundamentada, el investigador codifica y analiza los datos simultáneamente con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los integra en una teoría coherente.

Además del interés por la construcción de teoría, los procedimientos empleados para llevar a la práctica el método de comparación constante propio de esta perspectiva de investigación, constituyen un rasgo distintivo importante.

En cuanto a las estrategias características de este tipo de investigación, nos encontramos con estas cinco fundamentales:

- ✓ La recolección de datos y el análisis de los mismos se llevan a cabo simultáneamente.
- ✓ Los datos, y no los marcos teóricos preestablecidos, determinan los procedimientos y los resultados de la investigación.
- ✓ Los procesos analíticos, y no la verificación de teorías ya conocidas, determinan los descubrimientos y el desarrollo teórico.
- ✓ El muestreo se realiza en base a lo que emerge de los datos. Se le denomina muestreo teórico y sirve para afinar, elaborar y completar las categorías.
- ✓ El uso sistemático de los procedimientos analíticos lleva a niveles más abstractos de análisis.

Es importante tener en cuenta que el proceso de la investigación es en espiral, es decir que a medida que la investigación avanza se conoce qué tipo de grupos, informantes o nuevos escenarios deben explorarse para lograr la progresiva densificación y emergencia de una teoría formal.

Glaser pone de relieve la circularidad del proceso:

aunque este método es un proceso de crecimiento continuo - cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente - los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina (Glaser & Strauss, 1967: 120).

Esto significa que, en este método, se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso, lo cual refleja en cierta manera el carácter holístico de la investigación cualitativa.

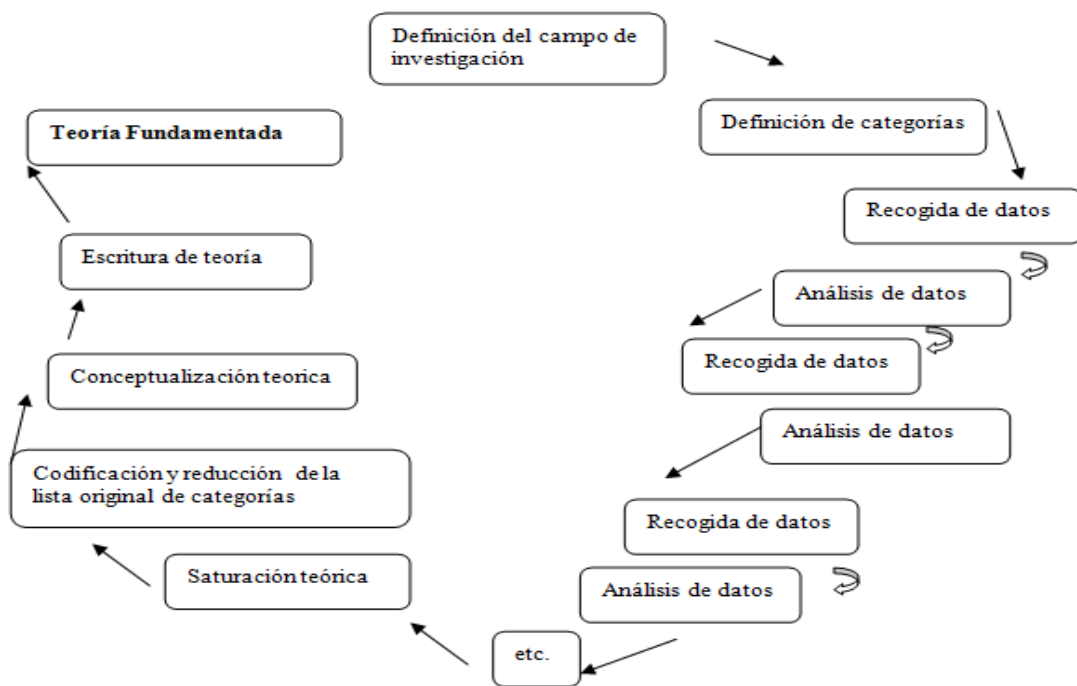


Figura n. 10. La Teoría Fundamentada: desarrollo de la investigación. Elaboración propia

Así pues, la Teoría Fundamentada nos permite construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La teoría generada se desarrolla inductivamente a partir de un conjunto de datos. Si se lleva a cabo de manera adecuada, la teoría resultante se ajusta al final con la realidad objeto de estudio. Como metodología cualitativa, utiliza principalmente la inducción, pero también la metodología lógico-inductiva y deductiva para obtener guías conceptuales a partir de códigos inducidos y para muestrear más información apta para generar teorías. La deducción está al servicio de una mayor inducción.

El muestreo teórico consiste en la recolección, análisis y categorización de datos empíricos por parte del investigador y dirigidos por la teoría que emerge. Este proceso de recolección y análisis se repite hasta la saturación teórica, es decir, cuando ya se han acumulado suficientes datos para desarrollar la teoría.

Con la teoría fundamentada el tamaño de la muestra está directamente relacionado con la teoría emergente (Coyne I., 1997). La recogida de datos va configurando el tamaño de la muestra final. Ésta viene determinada por el desarrollo de las categorías identificadas. Tal como lo afirman G. Coleman, R. O'Connor (2007: 657):

El muestreo teórico se refiere al proceso de recogida, codificación y análisis de datos, mientras contemporáneamente se genera la teoría. Entrevistas, ya sean formales o informales, constituyen el centro del proceso de recogida de datos. Dado que el teórico de la Grounded Theory no sabe de antemano adónde la teoría le está llevando, solo el muestreo inicial puede ser planificado.

Entonces el investigador no conoce inicialmente el tamaño final de la muestra. La ampliación de la muestra se produce cuando se necesita más información para la investigación. Sólo cuando ya no haya más conceptos que puedan emerger a partir de los datos, deberá el investigador dejar de buscar más información, en otras palabras, cuando los datos estén saturados. La saturación teórica de la categoría significa que no se ha encontrado ningún tipo de información adicional que permita desarrollar nuevas propiedades de la categoría o nuevas categorías.

Por tanto, fundamentar los conceptos en los datos constituye el principal objetivo de la Teoría Fundamentada y, para ello, se requiere como ingredientes fundamentales la creatividad y el pensamiento crítico de los investigadores. Por ello, el investigador debe permanecer abierto a múltiples posibilidades, explorar varias de ellas antes de optar por una, no seguir un pensamiento lineal. Y de esta manera poder volver atrás y darle vueltas a un tema y, a la vez, conservar diferentes perspectivas, manteniéndose fiel al proceso, sin tomar atajos, sino más bien poniendo toda su energía y esfuerzo en el trabajo y en el disfrute de la investigación.

5.3.3 La entrevista biográfica

La perspectiva biográfica, es decir, el interés por las historias de vida, la recopilación, mediante entrevistas, de relatos biográficos (o autobiográficos), es ante todo un método de la investigación social de orientación cualitativa. Se basa en la convicción de que, para conocer a fondo una realidad, no podemos limitarnos a reunir datos estadísticos, documentos e informes oficiales, etc., o que tampoco es suficiente realizar una

investigación a través de cuestionarios. Es preciso tener un conocimiento directo de estas realidades, y tampoco basta con “ir a ver”. Es necesario establecer relaciones con las personas, intentar entender sus experiencias, sus puntos de vista, la manera en que viven e interpretan su situación. La entrevista de tipo biográfico permite acceder a las vivencias de las personas y comprender, en una dimensión diacrónica, cómo se han construido sus perspectivas actuales.

Suele señalarse como origen del método biográfico la aparición del tercer y último volumen de *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas y Znanieckien (1920), a partir del cual se comienza a utilizar el término *life history*, para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial. (Pujadas, 1992).

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta en el “giro hermenéutico” producido en los años 70 en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (García y otros, 2004).

La investigación cualitativa pretende rescatar lo genuinamente humano de los fenómenos didácticos: los distintos significados, significaciones, motivaciones, percepciones e intenciones de los participantes. Su conocimiento se construye en la práctica escolar y a ella retorna para esclarecerla. El *enfoque biográfico-narrativo* en educación ofrece un modo alternativo para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organizativas, el currículum y la formación del profesorado. Se trata de una indagación que se sustenta en la experiencia personal y en la experiencia de otros, en un intento por ampliar la comprensión de los fenómenos educativos.

Según Knowles y Holt-Reynolds (1991) la perspectiva *biográfico-narrativa* no sólo favorece la comprensión del mundo de los docentes, sino que también clarifica el origen de sus ideas educativas, las cuales repercuten en su actual formación como maestros e influirán en su futura labor educativa. Denzin (1989), define el “método biográfico” como “el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos. Estos documentos incluyen autobiografías, biografías, diarios, cartas, historias y relatos de vida, crónicas de experiencias personales”.

Por su parte, Lomsky - Feder (1995) definen la investigación biográfica como la presentación de las experiencias de una persona a lo largo del tiempo, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos, de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente y su interpretación mediada por las experiencias posteriores. Por lo tanto el relato que hace la persona no es sólo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad; y, tal como lo plantea Ruth Sautu (1999), “el método biográfico se caracteriza por su objetivo de reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, así como percepciones y evaluaciones”.

Se podría concluir citando a Duccio Demetrio. Según Demetrio, el método biográfico es eficaz para conocer, explicar y comprender los procesos cognitivos, los métodos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento a lo largo de la vida.

Con respecto al diseño de la investigación biográfica, Connelly y Clandinin (1995:12) advierten que la narrativa se puede emplear al menos en un triple sentido:

- a) el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado);
- b) el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos);
- c) el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover mediante la reflexión biográfico-narrativa el cambio en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras).

Es necesario tener en cuenta que las historias y relatos de vida, como todo material cualitativo, son desestructuradas y contienen un elevado número de descripciones de situaciones y sucesos, de intercambios con otras personas, de observaciones, comentarios, evaluaciones y expresión de emociones, y por supuesto explicaciones técnicas e interpretaciones subjetivas. La lógica del análisis es la interacción entre descripción, inferencia e interpretación. La descripción ofrece al lector las referencias y el detalle empírico; se incluyen transcripciones de los textos de las conversaciones y narrativas que muestran la construcción de los núcleos temáticos organizados en el esquema integrador del análisis. La subsiguiente inferencia corresponde al proceso de inducción: a partir de la descripción se derivan conclusiones de contenido general e implicaciones teóricas.

Por último, la interpretación consiste en encontrar el significado de las inferencias; esto es, en señalar el significado empírico que tiene una conclusión, patrón, afirmación. Simultáneamente, consiste en establecer el significado teórico: una conclusión-inferencia

adquiere significado teórico cuando puede articularse con otros conceptos teóricos dentro del propio paradigma teórico-metodológico; es decir, cuando contribuye a comprender otros conceptos, los amplía y especifica y a la vez es ampliado y especificado por ellos. (Sautu, 1999: 54-55).

Cabe destacar que, de entre los distintos instrumentos interactivos que pueden usarse en la investigación biográfica, la entrevista – en sus diversas variantes y posibles formatos - es la base fundamental de la metodología biográfica. Por su propio origen, la investigación narrativa en educación es interdisciplinar. Es un lugar de encuentro donde confluyen y se intersecan diversas ciencias humanas y sociales: la teoría lingüística y literaria, antropología social y etnografía, sociología, historia, psicología.

La apuesta por la investigación biográfico-narrativa tiene un carácter ambivalente.

- ✓ Un modo de “dar voz” a los futuros docentes y a los profesores y profesoras en ejercicio sobre sus preocupaciones y sus vidas;
- ✓ Una “fisura” en los modos habituales de comprender e investigar lo social.

La investigación biográfico-narrativa permite asimismo acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; y es, en sí misma, un medio para que los futuros profesores y los docentes reflexionen sobre su vida profesional, para apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Por último no debemos olvidar que una historia de vida es larga y compleja. Por lo tanto, no se puede pensar en recoger historias de vida abiertas, sino centradas sólo en unos pocos elementos biográficos que pueden estar relacionados con el fenómeno y el problema de la educación que queremos estudiar, en este caso la enseñanza CLIL.

Esta perspectiva permite reconstruir el pasado y las intenciones futuras de los docentes en relación a un determinado problema pedagógico y sobre todo entender la manera en que los enseñantes dan sentido a su trabajo y cómo se comportan en su entorno profesional.

Por todo lo comentado previamente, he decidido emplear los dos métodos de investigación (la teoría fundamentada y la entrevista biográfica) para llevar a cabo este estudio. A ellos debe añadirse el uso de algunos cuestionarios que me han permitido recopilar datos cuantitativos sobre la enseñanza CLIL tanto en Italia como en España así como en algún otro Estado europeo (ya sea en relación a los docentes o a los estudiantes). Esta decisión deriva del hecho que los dos enfoques presentan muchos aspectos comunes, tal como afirma también Laretta D’Angelo en su investigación doctoral, en particular:

- Ambos son métodos “cualitativos”
- Se centran en el desarrollo personal y la formación de los entrevistados
- Tratan los datos de manera inductiva
- Ambos tienen como objetivo formular teorías basadas en la recopilación de datos
- Ambos permiten usar un muestreo teórico

Por las razones mencionadas, he considerado que la combinación sinérgica de los dos métodos de investigación puede coadyuvar a un análisis más profundo y completo de los resultados de la investigación que me propongo llevar a cabo.

5.4 Propósito y productos esperados

Como he comentado en la introducción de esta investigación, el objetivo principal es el de dibujar el perfil del enseñante medio que enseña la lengua extranjera mediante las principales TICs y empleando en cualquier caso la metodología CLIL. El ámbito de la investigación está dirigido principalmente a las realidades educativas italiana y española con algunas referencias igualmente a otros países europeos. Por consiguiente, la investigación se propone explorar y describir, apoyándose también en las historias personales y profesionales, las características de los docentes que actualmente trabajan en el ámbito de la metodología CLIL con particular atención al uso de las herramientas de comunicación y socialización y, de manera específica, a cómo se desenvuelven con el CLIL y las nuevas tecnologías los docentes de materias no lingüísticas. Todo ello puede proporcionar un panorama del estado actual de las competencias, conocimientos y actitudes de los docentes en este ámbito de estudio, pero también puede dar una muestra de las necesidades de formación o las buenas prácticas y, por consiguiente, sobre la base de los datos recabados, delinear el perfil más fiel posible del docente CLIL del presente y del futuro.

Con el propósito de cimentar la investigación y obtener un feedback de lo apuntado más arriba, el investigador ha tenido a bien explorar las opiniones de estudiantes (mayormente italianos y españoles) sobre sus experiencias CLIL, tanto positivas como negativas, mediante un cuestionario basado en sus actitudes y consideraciones personales. La comparación de los datos recogidos en relación a los docentes y estudiantes permite poner de relieve analogías o incongruencias, pero también obtener indicaciones importantes sobre itinerarios didácticos idóneos y buenas prácticas. De este modo el perfil del docente resulta reforzado y en cierta manera queda validado.

La ilustración gráfica del itinerario de la investigación podría ser ésta:

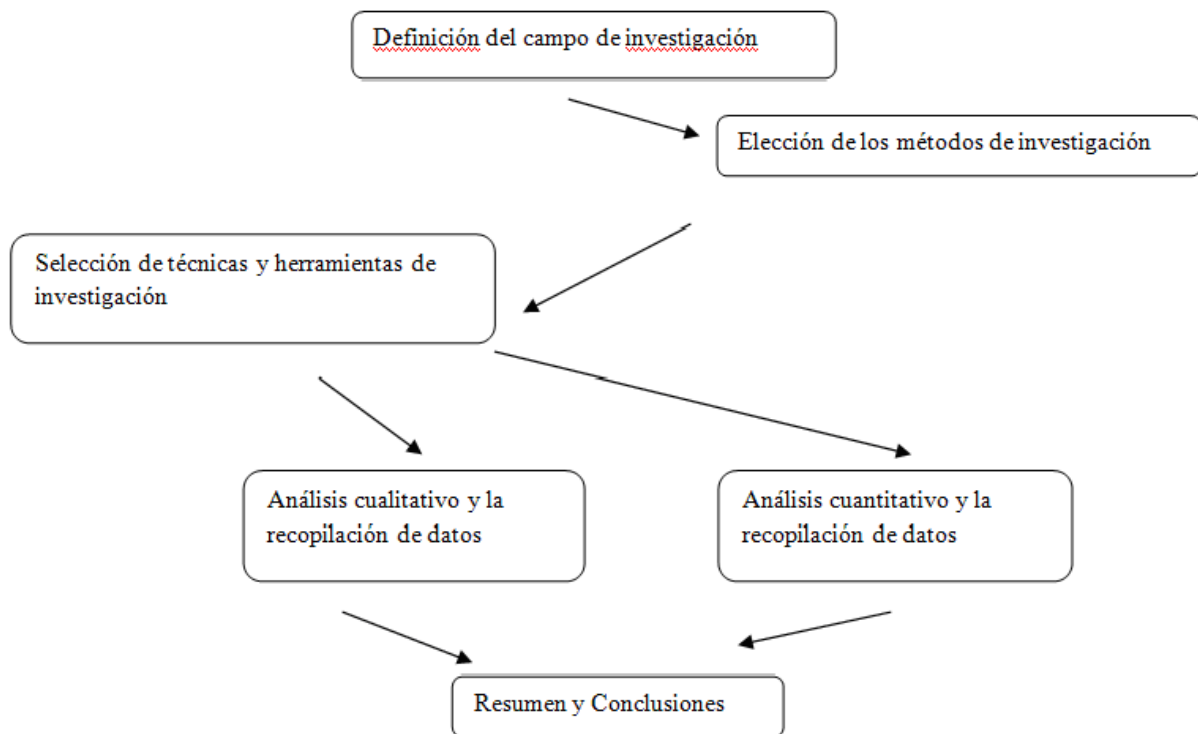


Figura n. 11. Itinerario de la investigación. Elaboración propia

Capítulo 6

DISEÑO, MÉTODO, Y PROCEDIMIENTOS

6.1 Introducción

Tanto en la introducción de esta tesis como en el capítulo anterior se han ilustrado los objetivos y propósitos de esta investigación. De manera especial he motivado la opción de utilizar un enfoque de investigación con métodos mixtos y de utilizar asimismo cuestionarios para la recogida de datos y para un análisis preliminar. En este capítulo pienso exponer cómo han sido puestos en práctica los presupuestos teóricos ilustrados con anterioridad y explicar detalladamente el proceso de investigación que, partiendo del estado de la cuestión, tiende a definir y a describir las competencias que poseen actualmente los profesores CLIL, incluso en el ámbito de las TIC, indagando también acerca de sus historias personales y de trabajo, para llegar a definir un perfil profesional del docente de materias no lingüísticas en Italia y en España, sin olvidar algunas referencias al contexto europeo.

6.2 Diseño de la investigación

Diseño significa plan, programa y hace referencia a algún tipo de anticipación de aquello que se pretende "conseguir", es decir, la construcción de un objeto de estudio. Según Alvira (1996: 87) el "diseño de investigación se define como el plan global de investigación que (...) intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma". De modo que se acentúa el énfasis en la dimensión estratégica del proceso de investigación. Estrategia "es un patrón de decisiones coherente, unificador e integrativo que determina y revela el propósito en términos de objetivos a largo plazo, programas de acción, y prioridades en la asignación de recursos...".

Entonces se puede decir que el diseño es una estrategia general de trabajo que el investigador determina una vez que ha alcanzado suficiente claridad respecto a su problema y que orienta y esclarece las etapas que habrán de realizarse posteriormente, teniendo en cuenta la inseparable relación entre objeto, teoría y método.

Por tanto, se propone un esquema de clarificación que establece un método de aproximación a los objetos (capítulo anterior) en donde el investigador establece el orden y lógica de su propósito. En este contexto se presenta la siguiente estructura metodológica:

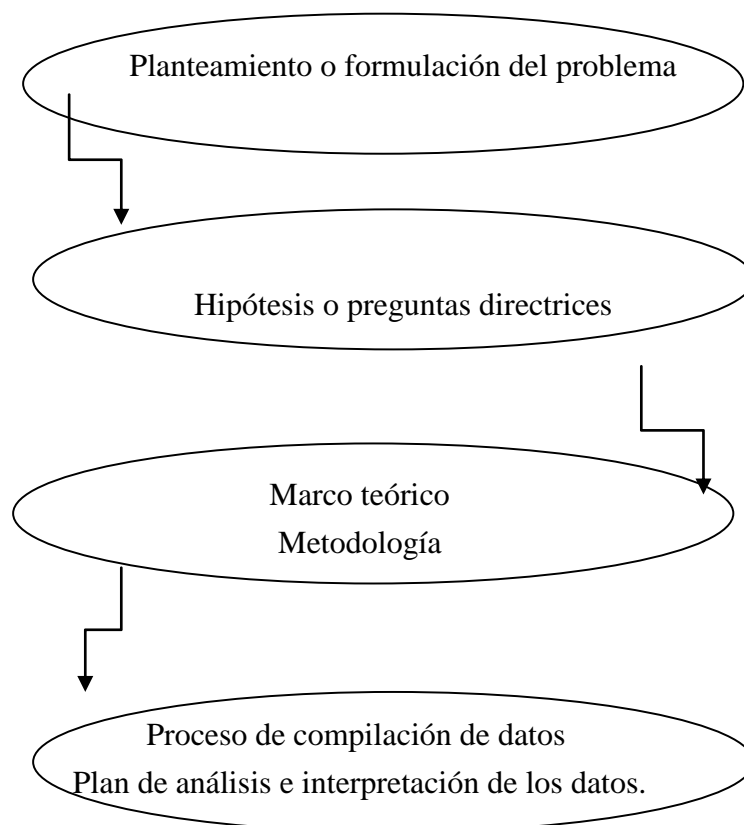


Figura n. 12. Estructura metodológica. Elaboración propia.

Quiero resumir aquí las cuestiones y las preguntas más relevantes afrontadas en esta investigación:

- ¿Cuáles son, en las distintas historias personales, las motivaciones y competencias adquiridas de distintas maneras que inducen a un docente (de L2 y de materia no lingüística) a experimentar una didáctica distinta a sus métodos habituales de enseñanza, es decir, el uso del Web 2.0 con metodología CLIL?
- ¿Cómo podemos comprender y documentar la manera en que los estudiantes y profesores pueden utilizar las herramientas Web 2.0 en los contextos educativos CLIL?
- ¿Cómo definir los factores claves que apoyan o inhiben la innovación curricular en CLIL?
- ¿Qué itinerario seguir para la formación del docente CLIL en el ámbito de las TICs?
- ¿Cómo podemos definir su perfil profesional en términos basados y probados en la experiencia?

Para dar respuestas convincentes y basadas en una muestra seleccionada y competente, la utilización de métodos mixtos de investigación y sobre todo el enfoque biográfico (D'Angelo, 2011: 105) parecen ser los más adecuados para afrontar temas y cuestiones referidas a experiencias individuales, ya sean relativas al propio pasado o a situaciones del presente. Por lo tanto, tal como expliqué en el capítulo anterior, este método de indagación activa la reelaboración continua del pasado en función de los requerimientos presentes y de los objetivos proyectados para el futuro y se focaliza no tanto en los contenidos, sino más bien en las transformaciones y procesos y en la elaboración de experiencias personales, tanto en las actitudes como en las motivaciones que han caracterizado el desarrollo de la identidad personal y profesional de las personas. (Denzin, 1989; Demetrio, 1995).

La historia de vida es un conjunto organizado en forma cronológico-narrativa de eventos, experiencias y estrategias referidos a la vida de un sujeto. La finalidad de llevar a cabo una recopilación por medio de la tipología de la historia de vida es la de comprender cuáles fueron las motivaciones, sentimientos y vivencias de los sujetos examinados que determinaron su actuar en determinados contextos. De esta manera se estudian las causas por las cuales un fenómeno ocurrió y sus modificaciones a lo largo de la vida de un sujeto.

6.3 Metodología de la investigación

La metodología de la investigación hace referencia a los pasos y procedimientos que se han seguido en una indagación determinada, para designar modelos concretos de trabajo que se apliquen a una disciplina, en una especialidad o tema.

Como he explicado anteriormente, para esta investigación he aplicado un enfoque mixto, tanto cuantitativo como cualitativo. Esta opción se basa en los elementos principales que constituyen el diseño de una investigación, evidenciados por Cook y Reichardt (1986), Denzin y Lincoln (2005), por Mantovani y Spagnolli (2003):

- Contextualización: una investigación es de calidad si se considera aplicable y coherente con respecto al contexto específico y al ámbito en el cual se lleva a cabo.
- Triangulación: consiste en la búsqueda de convergencia de las conclusiones, entrelazando diversas fuentes de información y diversos aspectos de la realidad empírica (Denzin, 1978).
- Transferibilidad/replicabilidad: descripción del contexto estudiado de manera tal que proporcione suficiente información para considerar la aplicabilidad de los resultados en otros contextos.
- Autenticidad: dar prueba de haber representado conjuntos de distintas realidades.
- Fiabilidad: análisis de todos los casos, positivos y negativos (que confirmen o no la interpretación).

Naturalmente la indagación cuantitativa por medio de la utilización de cuestionarios precedió a la cualitativa, lo que se justifica por las siguientes razones:

1. La indagación cuantitativa permite recopilar muchos datos, es por ende amplia y general y requiere mucho tiempo;
2. Por medio del examen de los cuestionarios es posible encontrar personas dispuestas a ser entrevistadas y a formar parte de los grupos focales.
3. Por medio del análisis de los cuestionarios pueden surgir elementos nuevos, no previstos por el investigador, que pueden ser utilizados en las entrevistas y en los grupos focales, dando un mayor valor a la investigación.

La mayor parte de esta investigación se llevó a cabo con el sistema cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005; Salamanca, 2007) que ha sido elegido por las siguientes características, justificadas por la complejidad del fenómeno y los distintos agentes implicados: profesorado de DNL, profesorado de diversos países, alumnos, administradores y directivos escolares; concretamente podemos aducir:

- Es flexible y elástico, es decir, puede adaptarse a lo que se descubre mientras se recogen los datos, como ya hemos apuntado anteriormente;
- Implica la fusión de diferentes metodologías;
- Tiende a ser holística, ya que se esfuerza por comprender la totalidad del fenómeno de interés (en este caso el CLIL y las TIC);
- Se concentra en comprender el fenómeno, en este caso la formación del docente CLIL. No busca hacer predicciones sobre dicho entorno o fenómeno.
- Exige gran dedicación por parte del investigador, que generalmente deberá permanecer en el campo durante periodos prolongados;
- Proporciona datos reales, detallados e importantes;
- El propio investigador es el instrumento de investigación;
- Requiere un análisis continuo de los datos, lo que determinará las estrategias a seguir;
- Analiza el cometido del investigador y sus propios sesgos o prejuicios.

Por último el estudio de caso, que el investigador ha elegido porque se consideró significativo para la confirmación o la refutación de algunos resultados de la investigación.

Según Sánchez y Bravo (2003) el estudio de casos es una técnica de investigación donde el sujeto se enfrenta ante la descripción de una situación específica que plantea un problema que ha de ser comprendido, valorado y resuelto por un grupo de personas, a través de un proceso de discusión. Otros como McDonald y Walker (1983) hablan del

examen de un caso en acción. Muchos otros lo definen también, pero todos coinciden en que es una investigación procesual, sistemática y profunda de un caso en concreto.

Algunos consideran el estudio de caso como un método, y otros como un diseño de la investigación cualitativa. Como dice Yin (1993), el estudio de caso no tiene especificidad, pudiendo ser utilizado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación concreta. Por lo tanto, se decidió utilizar los estudios de caso para:

- Producir un razonamiento inductivo. A partir del estudio, la observación y compilación de datos establece hipótesis o teorías.
- producir nuevos conocimientos al lector, o confirmar teorías que ya se sabían.
- Proporcionar ayuda, conocimiento o instrucción a caso estudiado
- Comprobar o contrastar fenómenos, situaciones o hechos.
- Describir situaciones o hechos concretos.

Debido a que el estudio de caso no es el objetivo de esta investigación, sino una de las herramientas de investigación, se han tenido en cuenta únicamente dos casos en Italia y dos en España para obtener un estudio observacional analítico y obtener datos objetivos para comparar con los resultados de los cuestionarios, entrevistas y grupos focales.

En base a la propia experiencia CLIL⁴⁶ y al uso de nuevas tecnologías, desde las plataformas de formación a distancia hasta el Web 2.0, el investigador realizó este mismo proceso de investigación que modificó en parte durante su desarrollo ya que, habiendo seguido un diseño flexible, pudo introducir nuevos elementos en el cuestionario, ampliarlo también a los docentes de lengua extranjera que han tenido y tienen un rol importante en la organización de experiencias educativas en CLIL, preparar un cuestionario para los estudiantes y por último utilizar también el estudio de casos. Por lo tanto, el investigador elaboró un ciclo de investigación similar al modelo “Gavilán 2.0” (Piedrahita, 2007) y al “Learning cycle” de Kolb (1984):

⁴⁶ El propio investigador comenzó a utilizar la metodología CLIL a fines de los años noventa, al principio como profesor y después como instructor de profesores. En la primera década de los años 2000 el investigador proyectó y organizó numerosos cursos de formación online sobre la metodología CLIL, organizados por el Ministerio de Educación en distintos lugares de Italia y en los años 2001 y 2002 obtuvo dos diplomas de perfeccionamiento en “online education and learning”, respectivamente en la Universidad Bocconi de Milán y en la Universidad de Londres.

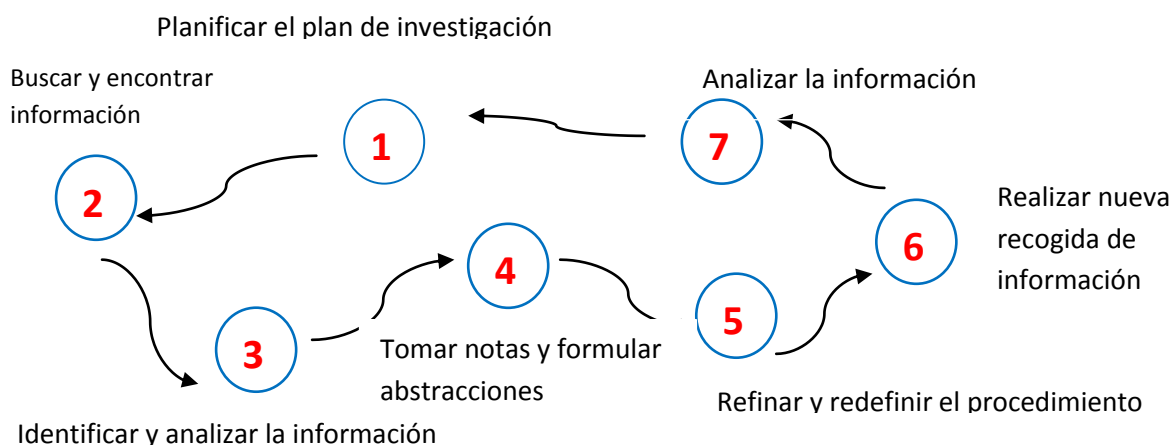


Figura n. 13. Proceso de investigación. Elaboración propia.

6.4 Método de investigación

Esta investigación se lleva a cabo según los procedimientos metodológicos descritos en la primera parte de este capítulo. Por tanto, se ha observado una pauta investigadora que parte del enfoque cuantitativo, que en esta investigación prevé la utilización de tres cuestionarios diferentes (docentes de asignatura, docentes de lengua extranjera, estudiantes), para después pasar a una estrategia de investigación cualitativa basada en la realización de entrevistas y grupos focales, para terminar con un estudio profundizado de casos especialmente significativos. Se puede entonces afirmar que esta investigación se vale tanto del método deductivo como del inductivo.

6.4.1 La cuestión cualitativa y cuantitativa

Quisiera comenzar esta sección haciendo referencia al debate en curso desde hace muchos años -desde finales de los sesenta- con respecto a los métodos de investigación de campo en las ciencias sociales. Con frecuencia las discusiones se han desarrollado en términos dicotómicos, a veces antagónicos y a veces más equilibrados.

Uno de los debates de intensidad creciente se ha centrado en la diferencia entre métodos cuantitativos y cualitativos. Por métodos cuantitativos los investigadores entienden las técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, tests “objetivos” de lápiz y papel, análisis estadísticos multiformes, estudio de muestras, etc. En contraposición, y entre los métodos cualitativos, figuran la etnografía, los estudios de casos, las entrevistas en profundidad y la observación participativa (Cook y Reichardt, 1986: 25). En resumen, del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y

propia de las ciencias naturales. Por el contrario, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social (Cook y Reichardt, 1986: 28). Otra diferencia fundamental entre ambas metodologías es que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales (Strauss, 1987). La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede de distintas técnicas. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer una inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada. (Barchini, 2005).

Pero, tratar como incompatibles a los dos tipos de método estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación. Mi intención es la de llegar a una síntesis de estas posiciones para superar a esta diatriba bizantina.

Si lo que importa en cualquier caso, en la dinámica de la investigación, es lograr una amplia base de datos, para explicar y comprender los fenómenos estudiados, la *flexibilidad* y la *adaptabilidad* de los métodos vienen a ser la solución más adecuada, como reconocen Cook y Reichardt (1986: 41). A esta misma línea de coincidencia de perspectiva apuntan McCormick y James (1983) al sostener la legitimidad de procedimiento cuando se recurre a todo el espectro de fuentes de datos de los tests estandarizados, escala de observación sistemática, cuestionario de inventarios, entrevistas no estructuradas, observación participante y cualesquiera otras. En definitiva, todo método que sirva de estudio y de conocimiento de un asunto determinado puede ser útil, pues siempre se requiere “información variada recogida por diversas técnicas” (Cronbach 1980). De aquí el reconocimiento de que la síntesis multi-metodológica parece ser una aspiración que suscita un amplio consenso entre los investigadores. La elección del método de investigación debe depender también, al menos en parte, de las exigencias de la situación de investigación de que se trate.

Por todo lo dicho anteriormente, estoy convencido de que emplear conjuntamente el conocimiento cuantitativo y cualitativo alcanza una profundidad de percepción que ninguno de los dos podría proporcionar por sí solo. Ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente. En último análisis, tal como

sostienen Cook y Reichardt (1986, p.43), los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para alcanzar resultados y percepciones que los dos podían conseguir por separado.

6.4.2 Proceso de investigación

Adoptando el lema de Galileo Galilei⁴⁷ "*mide lo que sea medible y haz medible lo que no lo sea*", se puede afirmar que esta investigación podría definirse como empírica, y al mismo tiempo comparativa, por los siguientes aspectos:

- se basa en la observación directa e indirecta de los hechos y en las experiencias;
- Individualiza los procedimientos de registro;
- Apunta a una mayor comprensión de la situación y provee indicaciones para investigaciones futuras;
- Representa lo que ocurre a nivel de comportamientos, vivencias personales, emociones, conocimientos;
- Coteja experiencias y propuestas didácticas de docentes de los dos países objeto de esta investigación.;
- Utiliza variadas fuentes para la recopilación de datos.

6.4.3 Características del proceso de investigación

Los criterios y técnicas de investigación se han desarrollado de acuerdo a los términos convencionales de rigor metodológico propuestos por Guba y Lincoln (1985, 1994) con la integración propuesta por Miles y Huberman (1994). Aquí proponemos una representación gráfica del proceso de investigación que pone de relieve los diversos aspectos de organización y procedimiento de la investigación:

⁴⁷ Aforismo citado por H. Weyl (1959) en "Mathematics and the Laws of Nature", en Gordon I and S. Sorkin (eds.) *The Armchair Science Reader*, New York: Simon and Schuster.

Descripción gráfica del proceso de investigación:

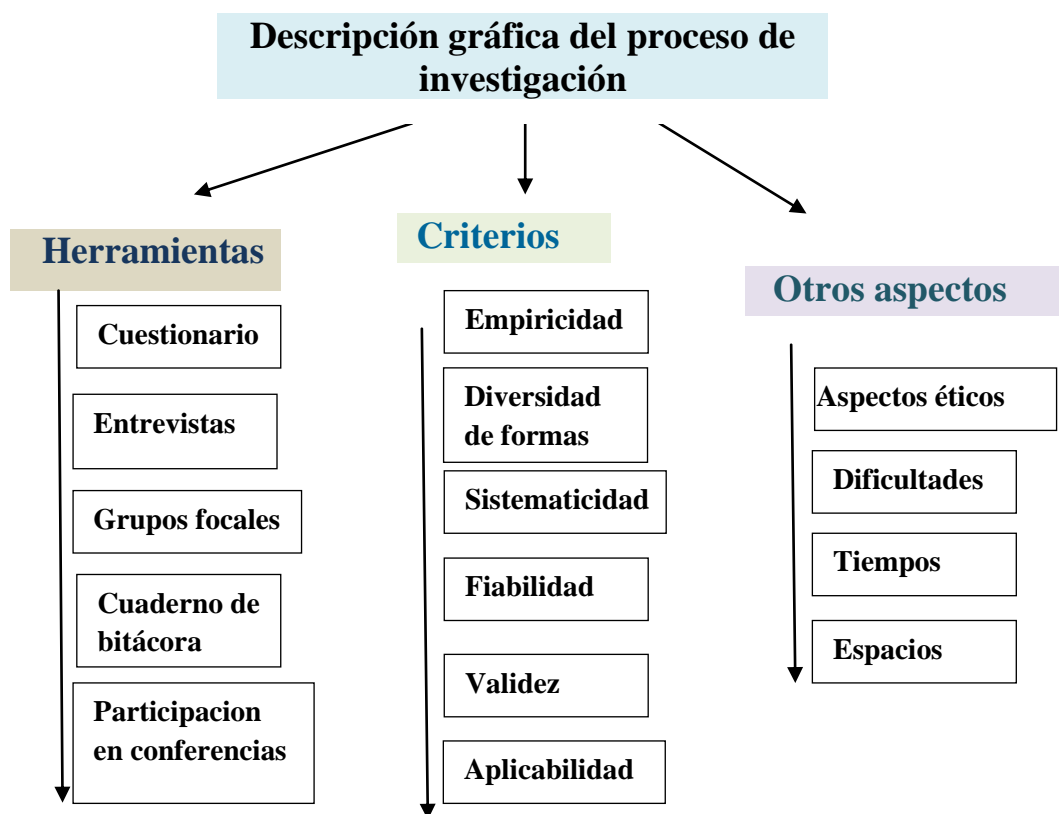


Figura n. 14. Descripción gráfica del proceso de investigación. Realización propia

Las herramientas utilizadas en la investigación y enumeradas en la tabla anterior, se describirán en detalle en el capítulo siguiente

Las grabaciones de las entrevistas y grupos focales se encuentran disponibles en el CD adjunto a esta tesis. Las transcripciones fueron hechas con fidelidad y todas las interacciones se han reportado por escrito. Los dos grupos de discusión realizados en España se llevaron a cabo en inglés y fueron transcritos en dicha lengua. Los grupos de discusión realizados en Italia se llevaron a cabo en italiano. La razón de esta elección fue por encontrar una lengua con un nivel de competencia común entre el entrevistador y los entrevistados.

Empiricidad.

Esta investigación es empírica en cuanto a que los datos se basan en la información obtenida en el proceso de investigación. Las evidencias derivadas de la investigación adoptan la forma de algún tipo de datos (cualitativos o cuantitativos) y el investigador basa su trabajo en dichos datos. Es decir, que los datos sobre los que se va a comprobar si las

hipótesis se confirman o no, se han obtenido mediante la práctica comprobada, no de forma teórica. Aunque la información cualitativa, en muchos casos, procede de la reflexión que realiza el profesorado; la misma recibe un tratamiento empírico de frecuencia o de relevancia.

La complementariedad de los métodos recupera tanto los datos cuantitativos como los contruidos cualitativamente (relaciones de sentido), siempre y cuando no se confunda la descripción con la cuantificación y esta última se conciba como una articulación de datos seleccionados y organizados por el investigador.

Las articulaciones permiten observar frecuencias, tendencias y periodos del comportamiento del fenómeno, que al ser explicados conceptualmente producen la descripción del fenómeno (esto es, la descripción explicativa). El investigador, por el nivel de decisión que tiene en el acomodo de los datos empíricos, de acuerdo a sus hipótesis de trabajo, toma decisión de cómo relacionar los diversos índices cuantitativos; con el fin de construir inferencias entre los distintos aspectos del fenómeno, tratando de descubrir descripciones entre las interconexiones de la empiricidad de la realidad.

Diversidad de formas.

Esta investigación se basa en una considerable diversidad de fuentes. La investigación puede ser cualitativa o cuantitativa, adoptando métodos diversos en función del fenómeno en estudio. En general, todas las investigaciones están orientadas a uno o a ambos fines: a crear conocimientos (dimensión creativa y acumulativa de la investigación) y/o a la solución de problemas (dimensión de toma de decisiones) (Hernández Pina, 1995). Ambos fines no son excluyentes sino complementarios. Lo importante es que la triangulación entre las distintas formas de información y los instrumentos de la recopilación de datos den credibilidad a la investigación (Sabierón, 2006). La triangulación de datos se convierte en una estrategia operacional. La capacidad de llegar a conclusiones semejantes acerca del programa a través de diferentes fuentes de datos refuerza la validez de las observaciones realizadas en torno a un determinado aspecto de este programa (Cook y Reichardt, 1986: 73). En efecto, el investigador distribuyó cuestionarios entre docentes de asignatura, de lengua extranjera y estudiantes de distintas nacionalidades, y también las entrevistas involucraron a profesores y a expertos de distintos países, que representaron distintos puntos de vista y culturas, para una mayor garantía de credibilidad de la investigación.

Sistematicidad

El investigador cree que la investigación es un proceso y considera que se ha hecho sistemático, controlado y empírico según como se ha indicado anteriormente y tal como

señalan (McMillan y Schumacher, 2005) que definen la investigación también como un proceso sistemático de recogida y análisis de la información (datos) con algún propósito o fin.

El concepto de sistematicidad en el trabajo científico se refiere a la forma ordenada de cómo debe desarrollarse el proceso investigador, conforme a un plan previamente concebido.

En el próximo capítulo, se explicará cómo esta investigación avanza "paso a paso", con un método para construir su cuerpo explicativo, y cómo el producto que se obtiene es un sistema de observaciones y argumentaciones íntimamente relacionadas entre sí para dar cuenta, con un alto grado de fiabilidad, de los fenómenos estudiados.

Sin embargo, el aspecto sistemático de esta investigación se hace evidente porque se mantiene una estructura lógica en el razonamiento y en la observación a lo largo de todo el trabajo.

Fiabilidad

Esta investigación es fiable. Con este concepto nos referimos a la consistencia y a la replicabilidad de métodos, condiciones y resultados. La fiabilidad es una característica necesaria pero no suficiente. De un estudio que carezca de fiabilidad será difícil extraer una interpretación de los resultados y generalizarlos a otras poblaciones y a otras condiciones.

La fiabilidad de esta investigación está garantizada por la triangulación de los datos (como se mencionó anteriormente) recogidos a través de diferentes fuentes de información, las herramientas utilizadas y los métodos utilizados para recopilar información. Para lograr este resultado, los cuestionarios fueron completados por los profesores de lenguas extranjeras, DNL de diferentes nacionalidades y con diferentes orígenes culturales. Lo mismo ocurre con las entrevistas y grupos de discusión. Esta diversidad refuerza la credibilidad de la investigación.

Tanto la fiabilidad como la validez establecen la credibilidad de la investigación. Mientras la fiabilidad se centra en la replicabilidad, la validez lo hace en la exactitud y generalizabilidad de los resultados (Albert Gómez, 2007).

Validez

Esta investigación cumple con los criterios tanto de validez interna (la exactitud de la interpretabilidad de los resultados) como de validez externa (la generalización de sus conclusiones), debido a que los instrumentos utilizados para la investigación garantizan que los datos recogidos/construidos y las explicaciones o interpretaciones se aproximan considerablemente a la realidad social que se considera.

La validez es una cuestión más compleja que debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplique. Kerlinger (1979, p. 138) plantea la siguiente pregunta respecto a la validez: *¿Está usted midiendo lo que usted cree que está midiendo? Si es así, su medida es válida; si no, no lo es.*

Una investigación no válida no es una buena investigación, no tiene credibilidad. Si los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces las decisiones políticas, educativas, curriculares, etc. no pueden basarse en ellos (Scheurich, 1996). Una investigación no válida no puede ser útil. Por este motivo en la introducción y en otras partes de esta investigación el investigador ha explicado que uno de los objetivos de este estudio es proporcionar un cuadro lo más detallado y preciso posible de las competencias necesarias para los docentes de asignatura y de lengua extranjera en ámbito CLIL y TIC. Validar los datos de esta investigación y ponerlos a disposición de las escuelas y de las autoridades escolares representa sin duda un elemento de gran utilidad de esta investigación.

Aplicabilidad

Para Castillo y Vásquez (2003) reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden variar las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos, y resulta inverosímil controlar las variables que pueden afectar los resultados; sin embargo, hay modos de repensar acerca de la reproductividad para extrapolar su significado. Pero la transferibilidad o aplicabilidad da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Cabe recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los resultados a un contexto diferente. Para ello el investigador ha hecho una descripción detallada de los lugares y de las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. De hecho, tal como sostiene Dora Rada (2006) “el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio”. En esta perspectiva, los datos sobre las destrezas CLIL y el uso de las nuevas tecnologías pueden darse a conocer a las escuelas y a los profesores, pueden servir como un estímulo para la reflexión personal y profesional y para mejorar sus habilidades y competencias en estas áreas, y tal vez para futuras investigaciones.

Otros aspectos del proceso de investigación:

Aspectos éticos

Todos los docentes y expertos que participaron en las entrevistas o grupos focales lo hicieron en forma voluntaria y se les informó acerca de la intencionalidad de la

investigación (junto con una clara explicación acerca del uso futuro de los datos obtenidos). A todos los participantes se les garantizó el anonimato, aunque todos dieron su autorización para la utilización de los datos recogidos (en las entrevistas o grupos focales) para la investigación sin restricción alguna.

Dificultades:

El investigador no tuvo especial dificultad para involucrar a un número suficiente de docentes italianos, tanto para rellenar los cuestionarios como para participar en las entrevistas y grupos focales (véase el próximo capítulo). Quizás esto se debe al hecho de que el investigador trabajó muchos años como experto y formador para el Ministerio y para Agencias educativas nacionales y pudo contar con un “público” que le conocía por los cursos realizados y por haber utilizado sus libros de texto. Sin embargo, fue particularmente complicado para él lograr contactar y convencer a profesores españoles familiarizados con el CLIL y las nuevas tecnologías. Para poder conseguir un número suficiente de cuestionarios (unos 80) el investigador tuvo que recurrir a decenas de centros de profesorado, tanto en Aragón como en otros lugares de España y al final logró organizar un grupo focal en Granada y otro en Zaragoza. Esta dificultad se debió, en parte, a la crisis económica, que genera desmotivación y no estimula a las personas para hacerse cargo de actividades complejas y no retribuidas, y quizás también a la escasa familiaridad del investigador con los ambientes educativos españoles.

Tiempos:

La elaboración de los cuestionarios y de los demás instrumentos de investigación, como asimismo el desarrollo de la investigación misma se desarrolló durante treinta meses. Tal como he dicho en el párrafo anterior, el trabajo fue particularmente laborioso y requirió mucho tiempo para su realización debido al alto número de personas involucradas (34 profesores y 25 estudiantes para las entrevistas y 20 profesores en los grupos focales) y al tipo de estudio realizado. Encontrar a personas con determinadas características y competencias CLIL y TIC, organizar los encuentros, las transcripciones y los numerosos traslados (tanto en Italia como en España) debido al carácter comparativo de la investigación, requirió mucho tiempo especialmente en tareas organizativas y logísticas.

Espacios:

Los países involucrados fueron Italia y España con una diversidad regional que en Italia incluyó a docentes lombardos, piemonteses y vénetos; mientras que en España fueron contactados docentes aragoneses, catalanes y andaluces. Las entrevistas y grupos focales se efectuaron principalmente en las instituciones escolares de los docentes que participaron en

esta investigación y también en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en el Centro de Profesorado de Granada, en el “Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia” y en los “Uffici Scolastici Territoriali” de Pavia y Brescia. La elección de las regiones obedeció sólo a la disponibilidad de los profesores para ser entrevistados o para participar en los grupos de discusión. Sólo dos profesores fueron entrevistados al azar durante la Conferencia Internacional TRI-CLIL en Barcelona.

6.5 Selección de la muestra

La elección de la muestra es de primera importancia y de su correcta comprensión depende el significado de toda la investigación (Martínez M., 2006). Para poder obtener un muestreo representativo válido y un nivel de fiabilidad adecuado, el investigador eligió dos estrategias distintas, para la investigación cuantitativa y para la cualitativa.

1. Investigación cuantitativa:

Los destinatarios de los cuestionarios redactados en tres idiomas (español, italiano e inglés) fueron principalmente docentes de disciplina no lingüística (DNL) italianos, españoles y europeos, como asimismo profesores de lengua extranjera y estudiantes. Dada la complejidad de la indagación no fue posible definir de antemano la dimensión y la elección de la muestra, lo que contribuyó a dar mayor naturalidad a la investigación. Hay también una razón práctica. En Italia hay una carencia absoluta de datos oficiales disponibles acerca de la enseñanza CLIL y de las TIC⁴⁸. Con respecto a España, hay datos regionales sobre el bilingüismo y los centros que aplican esta metodología Frigols (2008), Lorenzo F. (2009), Lasagabaster D. (2010), de manera especial en Aragón, Área de Madrid, Andalucía, Cataluña y País Vasco. Como evidencia Martín (2008) en sus investigaciones: “In the present year of 2007-08, more than 1,000 state centers have been included within this bilingual educational program.”⁴⁹ Sin embargo, no hay datos ciertos sobre el número de profesores que enseñan en clases bilingües y no se sabe mucho acerca del uso de las tecnologías.

Tal como he afirmado, el investigador contactó por correo electrónico a cientos de docentes españoles y recopiló un número suficiente de cuestionarios completados por docentes españoles. No hay que olvidar que el análisis cuantitativo representa sólo una fase de esta investigación. En este estudio el porcentaje de respuesta a los cuestionarios fue del 40%, dentro del promedio según la literatura del sector (Visanuta, 1988). Además, según

⁴⁸ Solo ahora el Ministerio de Educación italiano se está organizando con el proyecto nacional E-CLIL con la participación de 200 escuelas piloto en toda Italia.

⁴⁹ (En el presente año 2007-08, más de 1.000 centros públicos fueron incluidos dentro de este programa de educación bilingüe)

García Pascual, Pac Salas, Navarrete y Sabirón (2002), en este tipo de estrategia de investigación el trabajar sobre un número lo más amplio posible -y no con una muestra limitada- permite evitar en gran medida posibles errores. Por último, no hay que olvidar que los resultados de los cuestionarios y los datos recogidos en las entrevistas y grupos focales no solo se suman sino que también se completan recíprocamente, reforzando de este modo la fiabilidad de la investigación.

El muestreo español.

Para la difusión y distribución de los cuestionarios el investigador se valió de la colaboración de algunos funcionarios de las Comunidades Autónomas territoriales (en especial Aragón, Cataluña y País Vasco) y también de los centros que participan en el proyecto sobre bilingüismo del British Council. (*'Bilingual Project'* <http://www.britishcouncil.org/es/spain-ducationbilingual-proyect.htm>). Además, para evitar que sólo la parte más motivada de los docentes respondiera al cuestionario. (Lincoln, Y.S. et al. 2003) el investigador utilizó diversas fuentes y canales para su distribución.

El muestreo italiano

Una comunicación oficial con las informaciones sobre esta investigación y los enlaces para los cuestionarios <http://www.maggifa.it/questionnaires-cuestionariosquestionari> fue enviada en octubre de 2011 a todas las escuelas de la región por el “Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia”, que también procedió a incluir los cuestionarios en el sitio web oficial www.progettolingue.net. La misma comunicación apareció en las revistas nacionales y en los sitios de Lend y de ANILS, dos organizaciones de docentes de lengua y de disciplinas. Los cuestionarios también se enviaron a las Redes CLIL de Verbania, Brescia, Údine y Pavía, que los distribuyeron a sus inscritos. Por último, el investigador por sus propios canales envió los cuestionarios a docentes y a escuelas, de las que tenía conocimiento, que tenían en curso experiencias CLIL con la utilización de nuevas tecnologías en Lombardía, Véneto, Friuli, Emilia Romagna y Piamonte.

El muestreo europeo

Es un muestreo surgido de un modo casual ya que las informaciones sobre esta investigación y los enlaces a los cuestionarios aparecieron en el sitio internacional de la CCN (CLIL CASCADE NETWORK www.ccn-clil.eu). Dado que es el sitio web CLIL más visitado, muchos docentes (y también algunos estudiantes) de numerosos países europeos tuvieron la posibilidad de rellenar los cuestionarios. Algunos solicitaron información por correo electrónico y pidieron permiso para utilizar a su vez el cuestionario

en investigaciones en sus países. Además, participando en numerosos encuentros internacionales (Alemania, Países Bajos, Letonia...) el investigador tuvo la posibilidad de contactar personalmente a docentes y expertos CLIL, quienes han divulgado la iniciativa a su regreso en sus respectivas escuelas.

2. Investigación cualitativa

Tal como se ha visto en la otra parte de este capítulo, la investigación cualitativa se realiza por medio de las entrevistas y grupos focales. Los docentes, tanto italianos como españoles, que aceptaron participar en estos eventos, fueron seleccionados por el investigador de dos maneras diferentes:

- a. Entre aquellos que rellenaron el cuestionario con el cuidado de incluir a docentes de distintas materias, edades y sexo.
- b. Otros fueron seleccionados por medio de encuentros personales, realizados en centros de profesorado, seminarios y conferencias. Estas personas aportaron observaciones y propuestas que agregaron calidad a la investigación.

A continuación indico el perfil de los participantes de las entrevistas y grupos focales:

A. Entrevistas. 34 docentes (15 españoles y 19 italianos) participaron en las entrevistas. De los cuales:

- a) Materias: inglés (2), francés (1) música, ciencias, biología, filosofía, física, matemáticas, historia del arte, dibujo, química, electrotécnica, historia y geografía y latín. Por tanto un muestreo representativo de las asignaturas actualmente impartidas en las escuelas italianas y españolas.
- b) Edad: Solo dos de ellos tienen más de 50 años. Su rango de edad va de 30 a 45 años. Los profesores mayores son los italianos porque su promedio de edad nacional es de 53,5 años.
- c) Sexo: Se procuró privilegiar el equilibrio entre sexos, pero en Italia especialmente, la enseñanza es una profesión preferentemente femenina. En total la muestra estuvo formada por 22 mujeres y 12 hombres.

B. Entrevistas a los estudiantes. 25 estudiantes italianos de 15 a 19 años de todo tipo de escuelas de 4 provincias de Lombardía.

- C. Grupo focales. 15 docentes (7 españoles y 8 italianos):
- a) Materias: inglés, ciencias, biología, filosofía, física, matemáticas, química, electrotécnica, historia y geografía, latín
 - b) Edad: edad comprendida entre 35 y 50 años (2 italianos sobre los 50)
 - c) Sexo: 8 mujeres y 7 hombres.

Capítulo 7

Desarrollo de la investigación

7.1 Introducción

En el capítulo anterior he descrito el diseño y el método de esta investigación, aquí voy a presentar su desarrollo. En este capítulo se explican las etapas de la investigación y se describen detalladamente las herramientas utilizadas, más adelante, en los dos capítulos siguientes, se presentará el análisis de la investigación: los datos obtenidos de los cuestionarios, las entrevistas y los grupos focales.

7.2. Las etapas

La investigación se desarrolló durante un período de dos años al que hay que añadir un año dedicado al análisis de datos procedentes de diversas herramientas de investigación, el informe final y las conclusiones. El proyecto se llevó a cabo en cuatro fases distintas, pero mantiene una lógica de desarrollo interno.

La **primera fase** la podríamos llamar de aproximación en la que se detalla los objetivos, las estrategias de investigación a seguir, la bibliografía que consultar. En cierto modo, quedó recogida en el proyecto – plan de tesis que fue presentado para su aprobación por los órganos pertinentes.

Igualmente, se incluye el estudio del estado de la cuestión y recogida de las investigaciones realizadas que puedan aportar algo a nuestro trabajo.

La **segunda fase** es la fase de estudio de campo que se caracteriza por la recogida de la información a través de los distintos medios utilizados: cuestionario, focus group y entrevistas individuales.

La **tercera fase** se dedica al tratamiento de los datos, a su preparación para el posterior análisis tanto con técnicas cuantitativas como cualitativas.

La **cuarta fase** es la de la redacción final.

1ª Fase (diciembre 2010 – Noviembre 2011)

Esta fase es esencial para dar sistematicidad a la investigación, para definir claramente sus objetivos, para definir las herramientas de investigación y la ruta e identificar las estructuras y a las personas, que por su rol, podrían hacer una contribución significativa al éxito de esta investigación.

Esta fase se caracteriza por:

- ✓ Revisión del proyecto de investigación bajo la dirección del coordinador del programa de doctorado y de los dos directores de tesis;
- ✓ Redacción del índice y de la introducción de la investigación;
- ✓ Elaboración del plan de trabajo (fases de la investigación): momento inicial, cronología e instrumentos de recogida de información;
- ✓ Redacción de los capítulos teóricos: Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo, La metodología CLIL, Las herramientas web 2.0 y las redes sociales
- ✓ Primera elaboración de cuestionarios para profesores y estudiantes;
- ✓ Piloto de aplicación de los cuestionarios. Envío de los cuestionarios a expertos y docentes italianos españoles y europeos. También se envió el cuestionario a una muestra selecta de estudiantes italianos, españoles, belgas y suecos;
- ✓ Reformulación de los cuestionarios de acuerdo a la orientación recibida durante el piloto de aplicación por expertos, profesores y estudiantes;
- ✓ Validación de los cuestionarios, teniendo en cuenta los aspectos de interculturalidad y su elaboración definitiva en lengua castellana, italiana e inglesa;
- ✓ Preparación de la versión en línea de los cuestionarios a través de Google Docs;
- ✓ Publicación de los cuestionarios en línea en el sitio del investigador;
- ✓ Comunicación oficial para apoyar la investigación a todas las escuelas de Lombardía por la Inspectora ministerial Gisella Langé, Directora de la Oficina de Internacionalización y Multiculturalismo del USR (Oficina Regional de Educación) de Lombardía;
- ✓ Publicación en el sitio web (www.progettolingue.net) de la oficina de Internacionalización y Multiculturalismo de USR Lombardía, de los enlaces a los cuestionarios con la explicación de las razones de la investigación;
- ✓ Comunicación de apoyo a la investigación a los centros de Aragón por la Dra. María Milagros Liberal, Jefe de la Unidad de Proyectos y Programas con el Exterior del Gobierno de Aragón.
- ✓ Comunicación de apoyo a la investigación a los centros del País Vasco por Rosa Aliaga, Inspectora de Educación de Guipúzcoa. Anterior encargado de los programas de lenguas extranjeras en el Berritzegune Central (centro de recursos para la innovación y asesoramiento al profesorado);
- ✓ Comunicación de apoyo a la investigación por Montserrat Sánchez. Asesoría de lenguas extranjeras CPR Oviedo
- ✓ Envío por correo electrónico de una información sobre la investigación y los enlaces de los cuestionarios a los profesores italianos y a las escuelas que participan en actividades CLIL

- ✓ Envío por correo electrónico por de una información sobre la investigación y los enlaces de los cuestionarios a los centros de profesorado españoles con educación bilingüe;
- ✓ Primera transposición de los datos de los cuestionarios de Google Docs para Excel;
- ✓ Primer análisis e interpretación de los datos.

2ª Fase (diciembre 2011 – mayo 2012)

Esta es la fase crucial de la recopilación de datos que se llevó a cabo a través de la publicación en línea de los cuestionarios, la selección de la muestra para la realización de las entrevistas y grupos focales. En esta fase se inicia o continúa el análisis e interpretación de los datos recogidos.

Esta fase se caracteriza por:

- ✓ Publicación de los cuestionarios en línea en el sitio de la CLIL Cascade Network (www.ccn-clil.eu);
- ✓ Envío por correo electrónico por el investigador de una información sobre la investigación y los enlaces de los cuestionarios a profesores y expertos CLIL de otros países europeos que habían sido contactados con anterioridad;
- ✓ Desarrollo de los elementos significativos y característicos, comenzando con la primera interpretación de los datos, que son esenciales y útiles para la realización de las entrevistas y grupos focales;
- ✓ Definición de los protocolos flexibles esenciales para la realización de las entrevistas y grupos focales;
- ✓ Realización de las entrevistas a los profesores italianos de DNL y de lengua extranjera (febrero 2012-abril 2012);
- ✓ Realización de las entrevistas y de los grupos focales a los profesores españoles de DNL y de lengua extranjera (marzo 2012- mayo 2012);
- ✓ Realización de los grupos focales a los profesores italianos de DNL (mayo 2012);
- ✓ Continuación del análisis e interpretación de los datos de los cuestionarios;
- ✓ Primer análisis e interpretación de la información cualitativa.

3ª Fase (junio 2012 – septiembre 2012)

Esta es la fase más delicada y quizás la más importante de la investigación. Los datos obtenidos con las herramientas ilustradas en las fases anteriores son analizados con cuidado, triangulados, comparados y evaluados. Sólo cuando el investigador ha llegado a la conclusión de que los datos son fiables y válidos, se utilizan para comenzar a definir lo siguiente:

1. un primer perfil del docente que quiera aprovechar los medios y las tecnologías de la comunicación para el aprendizaje CLIL;
2. supervisar y evaluar el impacto de la innovación educativa en algunas escuelas que han implementado las tecnologías Web 2.0 en la enseñanza de lenguas extranjeras con metodología CLIL;
3. evaluar las nuevas posibilidades didácticas de la tecnología Web 2.0 con el fin de identificar las mejores actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que puedan realizarse con metodología CLIL;
4. identificar los mejores modelos didácticos de uso de la tecnología Web 2.0 adaptada para la enseñanza de lenguas extranjeras con metodología CLIL;
5. comprender y documentar cómo los estudiantes y los profesores pueden utilizar las herramientas Web 2.0 en los contextos educativos CLIL;
6. definir los factores claves que fomentan o inhiben la innovación curricular CLIL.

Esta fase se caracteriza por:

- ✓ Finalización del análisis e interpretación de los datos de los cuestionarios;
- ✓ Continuación y finalización del análisis de la información cualitativa.
- ✓ Primer borrador del informe final.

4ª Fase (octubre 2012 – marzo 2013)

Esta es la última fase que se caracteriza por:

- ✓ Última y definitiva redacción del informe final;
- ✓ Conclusiones;
- ✓ Desarrollo del perfil profesional de un profesor CLIL que utiliza las tecnologías y el Web 2.0 en su enseñanza.
- ✓ Propuestas para futuras investigaciones.

7.3 Las herramientas

Las herramientas investigadoras (cuantitativas y cualitativas) que se ha pensado utilizar en esta investigación están destinadas a recoger información sobre las competencias, comportamientos y destrezas que poseen los profesores DNL (y alguno de idioma extranjero) españoles, italianos y europeos en el campo de la enseñanza CLIL con el uso de las TICs para lograr definir un perfil profesional.

Tal como expliqué en el capítulo anterior y en la parte referida a la metodología, el investigador decidió utilizar aquellos instrumentos de investigación que pudieran proporcionar no solamente datos válidos y verificables sino también comparables y triangulables para dotar a la investigación empírica de campo de la necesaria confiabilidad.

- **Tres cuestionarios:** para docentes de asignatura no lingüística, para docentes de lengua extranjera y para estudiantes. El investigador elaboró una primera versión de los cuestionarios que se fue modificando y afinando según las indicaciones descritas en la página siguiente. La versión final de los cuestionarios está disponible en los anexos.
- **Entrevistas.** El investigador elaboró un protocolo inicial que luego se enriqueció con algunas entrevistas muestra (dos docentes españoles y cuatro italianos). En particular se agregaron algunas preguntas sobre los siguientes temas: criterios para la evaluación del aprendizaje, relación entre cultura y AICLE, el concepto de “scaffolding” y, para los docentes italianos, las reacciones contra la “Reforma Gelmini”. La versión final del protocolo de las entrevistas está disponible en los anexos. Asimismo, el investigador consideró oportuno realizar algunas entrevistas a estudiantes de distintas instituciones educativas, para enriquecer las informaciones recogidas y para confrontar los datos de las entrevistas con los de los cuestionarios. De igual manera la versión final del protocolo de las entrevistas a los estudiantes está disponible en los anexos.
- **Grupos focales:** Los grupos de discusión resultaron ser esenciales y muy útiles para recopilar informaciones de primera mano que integraron las obtenidas en las entrevistas. El investigador elaboró un primer protocolo que se modificó después de haber comenzado a examinar los datos derivados de las entrevistas. En particular se dio mayor espacio a las experiencias personales; se añadió un par de preguntas sobre la metodología con respecto al uso del CLIL y de las TICs; el futuro del CLIL. La selección del muestreo se explica en el párrafo 3.3b. La versión final del protocolo de los grupos focales está disponible en los anexos.
- **El cuaderno de bitácora.** Un instrumento personal y privado del investigador. Resultó ser importante porque el investigador anotó pensamientos, puntos de reflexión, consideraciones y noticias que, en caso contrario, se habrían perdido. Un verdadero cuaderno de recursos.
- **Estudio de casos.** El investigador dedicó mucho tiempo a analizar y a elegir las experiencias que consideraba significativas para comprobar o no lo que ha surgido a partir de la investigación. Al final se eligieron cuatro casos que ponen de manifiesto la gran profesionalidad de los docentes dedicados a su práctica cotidiana de enseñanza. Los cuatro casos ilustran de qué manera es posible integrar la metodología CLIL y la utilización de las tecnologías avanzadas de manera tal que constituyan un verdadero valor agregado en la didáctica, tanto en las lenguas extranjeras como en las asignaturas no lingüísticas.

A continuación se exponen las principales características de estos instrumentos.

7.3.1 Validación de los cuestionarios.

Los tres cuestionarios (para docentes DNL, de lengua extranjera y para estudiantes) se realizaron en italiano, español e inglés. En la primera página de cada cuestionario había una breve explicación acerca de las motivaciones de la investigación, como asimismo algunas informaciones e instrucciones para contestarlo. La versión final de los cuestionarios es el resultado de un proceso de validación que involucró a los siguientes actores:

- Profesores italianos expertos en CLIL y en investigación educativa (R. Pugliese, M Pascuariello, T. Barbero, C. Oddone, M. Fratta);
- La profesora de Lengua Española Carmen Esteve de la Universidad de Pavía;
- Los profesores españoles Michel Garcés, María Antonia Martín, José Javier Plumed (Teruel) que enseñan en clases bilingües;
- Los profesores europeos: Richard Renström, Ingrid Jerkeman (Göteborg - Suecia); Bram Moors (Dilsen-Stokkem - Bélgica); Elle Sõrmus (Tallin - Estonia); Helbich Gerd (Tübingen – Alemania);
- Dr^a Anke Berns, Área de Alemán Dep. de Filología Francesa e Inglesa. Cádiz;
- El Profesor Enrique García Pascual (Co-director de la tesis y decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza);
- El Profesor Francisco Lorenzo (Co-director de la tesis, Universidad de Pablo de Olvide de Sevilla);
- La Profesora Gisella Langè, inspectora del Ministerio de Educación italiano y experta en CLIL;
- La profesora Letizia Cinganotto (Universidad de la Toscana, Toscana-Italia), coordinadora del Proyecto Nacional E-CLIL;
- John Clegg, experto internacional y autor de numerosas publicaciones sobre el CLIL y su enseñanza;
- Tuula Asikainen, coordinadora de la Red Internacional CCN (CLIL Cascade Network), quien ha controlado y aprobado el cuestionario antes de publicarlo en el sitio CCN.

Con respecto al cuestionario dirigido a los estudiantes, fue contestado por una muestra de estudiantes de escuelas de los siguientes países: España (Teruel, Zaragoza, Granada, Barcelona), Italia (Pavía, Sondrio, Livorno), Bélgica, Suecia, Alemania, Francia, Países Bajos y Austria.

Ninguna sugerencia relevante se registró por parte de los estudiantes, quienes no tuvieron dificultades para contestarlo. Sin embargo, algunas ideas interesantes surgieron a partir de las observaciones de los docentes, gracias a cuyos comentarios se agregó al

cuestionario la sección de autoevaluación, que es importante porque permite a los docentes encuestados exponer una reflexión auténtica sobre su trabajo y autoevaluar sus competencias y su empeño.

7.3.2 Estructura de los cuestionarios

Los cuestionarios para los docentes están compuestos por las siguientes secciones:

1. Informaciones personales (necesarias para una eventual participación posterior en entrevista o grupo focal. Además, estos datos son necesarios para los cuestionarios en línea, para asegurar su autenticidad)
2. Informaciones culturales y profesionales. Estas informaciones permiten conocer la trayectoria académica y la experiencia laboral de quienes completaron los cuestionarios. Los datos de esta sección permiten al investigador tener una idea bastante clara del perfil del profesor que completó el cuestionario.
3. Competencias lingüísticas y metodológicas. Es importante saber si el profesor ha obtenido alguna certificación internacional de dominio de la lengua y su nivel de conocimiento del lenguaje extranjero. También es importante saber si el profesor tiene un buen conocimiento de la metodología, ha asistido a cursos específicos, ha leído libros o ha producido materiales, ya que permite al investigador obtener mayor información para tomar la decisión de a quién llamar para las entrevistas.
4. Uso (personal y profesional) de Internet, de las herramientas web 2.0 y de las redes sociales. Esta sección puede proporcionar al investigador información acerca de las habilidades tecnológicas del profesor, especialmente cómo utiliza las TICs en la enseñanza de su disciplina.
5. Modalidades/Finalidades de la enseñanza CLIL: organización y gestión de las actividades CLIL. Esta sección proporciona información sobre la experiencia práctica que el profesor tiene con respecto a la enseñanza CLIL.
6. Usos de las TICs en la enseñanza CLIL. los datos son cada vez más específicos y precisos, aquí queremos saber en detalle cómo el profesor utiliza las herramientas tecnológicas en sus actividades CLIL.
7. Autoevaluación y necesidades formativas En esta sección el profesor autoevalúa sus competencias, de qué manera ha cambiado su forma de enseñar a través del tiempo y, en especial, también define sus necesidades de formación para el futuro, es decir qué pide para mejorar sus habilidades lingüísticas, técnicas y metodológicas.
8. Disponibilidad para ser entrevistados Necesaria para saber si el profesor está de acuerdo en ser entrevistado.

Los cuestionarios dirigidos a los estudiantes constan de las siguientes secciones:

- I. Informaciones personales, facultativas por respeto a la privacidad;
- II. Informaciones sobre la lengua extranjera empleada en la experiencia CLIL;
- III. Competencias lingüísticas.
- IV. Uso de Internet y redes sociales.
- V. Informaciones sobre las actividades CLIL y TICs.
- VI. Opinión sobre las actividades CLIL y TICs.

Los cuestionarios de los docentes no podían ser anónimos porque constituyen una de las fuentes principales para pedir la disponibilidad para las entrevistas y para la participación en los grupos focales. Los cuestionarios tienen como finalidad la realización de una fase explorativa y las secciones están destinadas precisamente a recoger información relevante (modalidades de aprendizaje de la L2, participación directa en actividades CLIL, formación recibida, autoevaluación de las competencias) que permitan seleccionar la muestra para la segunda parte de la investigación, la cualitativa, que como hemos visto con anterioridad puede considerarse la más relevante.

De manera especial, la quinta sección ha aportado algunos elementos particularmente útiles y significativos e informaciones - que se podrán profundizar - sobre aspectos cruciales de esta investigación: diseño de la experiencia CLIL, colaboración entre docentes de DNL y L2, selección y organización de los materiales, uso de las TICs, la evaluación de los contenidos y del uso de las herramientas de Internet (Marsh 2010, AECLIL 2012)⁵⁰.

Además, la séptima sección “autoevaluación y necesidades formativas” no exige a los encuestados solo una simple autoevaluación, sino sobre todo una verdadera reflexión acerca de sus competencias lingüísticas, metodológicas e informáticas y sobre su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta sección contiene tres respuestas abiertas (las únicas de los cuestionarios) y fueron escritas a propósito por el investigador para obtener reflexiones auténticas sobre qué han utilizado realmente los docentes para sus experiencias y sobre todo qué necesitan aún profundizar o aprender. (Brandum et al 2004; Brusati, 2003).

Los cuestionarios recibidos son 190.

Casi todos los cuestionarios fueron contestados online (95%). El 5% restante fue introducido en el sistema por el investigador en cuanto los recibió por correo electrónico. Tal como he dicho en el capítulo anterior, los cuestionarios fueron redactados utilizando Google Docs, una herramienta extremadamente flexible y precisa que permite la

⁵⁰ <http://www.aeclil.net>

elaboración automática de gráficos y la transposición de datos en Excel. Para otros gráficos se utilizó la respectiva función de Excel.

Los cuestionarios pueden ser consultados en los anexos de la tesis.

7.4 Las entrevistas y grupos focales

Dado que el objetivo de esta fase no es una investigación basada en la estadística sino en la dimensión profesional, y como las entrevistas y grupos de discusión se consideran la principal técnica para la recopilación cualitativa de información (Ruiz, 1996; Pérez, 2002; Kemmis y McTaggart, 2005) el investigador contactó a los docentes que poseían el necesario bagaje de experiencias de enseñanza CLIL, posiblemente con la utilización de las TICs y que podían proporcionar respuestas basadas en sus vivencias personales.

De hecho, después de haber considerado cuidadosamente los datos de los cuestionarios el investigador, primero ha elegido y luego ha contactado a los profesores cuyo perfil fue significativo, tanto por las experiencias acumuladas como por sus habilidades. La elección recayó entonces sobre aquellos profesores que, según el investigador, podían hacer una contribución seria y razonada a la calidad de las entrevistas y grupos focales.

A) Las entrevistas: Se realizaron en total 35 entrevistas a docentes, 14 españoles y 21 italianos, (29 docentes DNL y 6 de L2). Todo esto implicó un gran esfuerzo organizativo, tanto para la preparación como para la realización (acuerdo sobre el lugar y hora de las citas, realización y transcripción). Aproximadamente se puede estimar una dedicación de 216 horas (36 x 6) para la realización de las entrevistas y la transcripción de las mismas por un total de 140 páginas, sin contar la traducción del inglés y del italiano para las citas de la tesis. A esto hay que agregar las entrevistas a los estudiantes italianos: 100 horas (25 x 4) y la transcripción de 51 páginas.

Las entrevistas se realizaron en distintos lugares de Italia (Pavía, Milán, Brescia, Alessandria y Verbania) y de España (Zaragoza y alrededores, Barcelona y Granada) lo cual requirió tiempo y desplazamientos.

Las entrevistas tuvieron un carácter semiestructurado. El investigador comenzaba la discusión dando libertad a su interlocutor para responder como mejor creyera pero, en su caso, con preguntas dirigidas encauzaba el debate hacia aspectos tal vez olvidados pero de gran relevancia para la investigación. La entrevista se organiza de manera tal que se pueda obtener información sobre la base de la experiencia real de los profesores entrevistados, a partir de su entorno familiar para llegar a su experiencia de campo real. Asimismo se enfrentan a preguntas dirigidas a la comprensión de cómo la forma de la enseñanza del

profesor ha cambiado con el tiempo mediante el uso de la metodología CLIL y a través del uso de las tecnologías en general y el Web 2.0 en particular. Los criterios de evaluación del aprendizaje y las necesidades formativas de los docentes son investigados al mismo tiempo. La entrevista se divide en cinco secciones:

1. Contexto de origen;
2. Experiencia personal (fuera de la familia)
3. Enseñanza CLIL
4. Uso de las tecnologías
5. Percepción de sí mismo

Además el investigador fue entrevistado por un docente CLIL experto en tecnologías.

El investigador ha realizado también 25 entrevistas a estudiantes italianos provenientes de diferentes escuelas secundarias superiores. Dichas entrevistas se limitaron a los estudiantes italianos, dado que fue imposible por motivos técnicos y burocráticos (obtener la autorización de parte del director, conseguir el permiso de los profesores y de los padres de los estudiantes menores de edad, encontrar un horario en que los estudiantes no estuvieran ocupados en clase) entrevistar también a los estudiantes españoles, como asimismo organizar grupos focales con estudiantes de ambas nacionalidades. La entrevista se divide en cuatro secciones:

- Informaciones preliminares
- Actividades CLIL
- Utilización de las TICs
- Evaluación de las experiencias

B) Los grupos focales.

Se realizaron 4 grupos focales, dos en Italia y dos en España. Los grupos focales tuvieron lugar:

En Italia, en Brescia y en Pavía, ciudades de Lombardía.

En España, en Zaragoza y en Granada.

En total participaron 20 docentes (16 de DNL y 4 de L2). También en este caso la organización de los cuatro eventos demandó mucho tiempo y energía. La transcripción requirió 60 horas, para un total de 45 páginas.

El investigador utilizó la misma técnica de conducción que en las entrevistas. Él comenzaba la discusión con un par de preguntas de estímulo y luego intervenía en el caso de que el debate no se centrara en temas de interés fundamental o para profundizar ciertos aspectos surgidos durante la discusión.

En general, el grupo de enfoque comienza con una lluvia de ideas sobre las motivaciones de la utilización de la metodología CLIL y el uso de las TICs y luego aborda los siguientes temas:

- Breves experiencias significativas personales de los profesores que participan en los grupos de discusión;
- Fortalezas y debilidades de la metodología CLIL;
- Fortalezas y debilidades del uso de las herramientas Web 2.0;
- Cómo se pueden integrar el CLIL y las TIC;
- El problema de evaluar: quién evalúa el contenido y el lenguaje, por qué medios, con qué criterios.
- Los estudiantes CLIL o bilingües aprenden más, mejor igual que otros estudiantes;
- Qué piensan los estudiantes de su experiencia CLIL o bilingüe.
- El papel de los padres.
- Reflexiones abiertas.
- Las grabaciones y transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales se adjuntan como anexos.

7.5 El cuaderno de bitácora

El investigador utilizó una especie de cuaderno de recursos para apuntar sus reflexiones, pensamientos, ideas, motivos, citas, noticias, referencias..., en fin, todo lo que pudiera ser de utilidad.

El cuaderno de bitácora no es una carpeta docente (Cano y Imberón, 2003) o un Teaching Portfolio, tal como lo concibe Lee Shulman (1999), ni tampoco un diario orientado a la formación permanente de docentes (Zabalza, 2004), aunque todas estas técnicas se pueden complementar entre sí. Según Palomero Pescador y otros (2005: 3) de la Universidad de Zaragoza:

Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal. Tal y como nosotros lo concebimos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal.

El cuaderno de bitácora permitió al investigador apuntar las informaciones más relevantes que pudo obtener durante las conferencias, seminarios y reuniones donde los distintos relatores ilustraban sus propias experiencias en CLIL y en la utilización de las nuevas tecnologías. Las numerosas anotaciones representaron un precioso aporte para el desarrollo de la tesis, útil sobre todo para el investigador a la hora de formular el proceso de la investigación.

7.6 Los estudios de casos

Los cuatro casos elegidos por el investigador (dos italianos y dos españoles) fueron seleccionados cuidadosamente en cuanto representan experiencias de primera mano, válidas para ser confrontadas con todo lo que ha surgido a través del desarrollo de esta investigación. No pretenden representar un modelo ni ser considerados exhaustivos, sino simplemente describir el estado de la cuestión y pueden considerarse no como una meta sino como una etapa, importante, en la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y contenidos en el siglo XXI, comenzado hace ya varios años.

Capítulo 8

Aplicación de cuestionarios a profesores y análisis de resultados

8.1 Introducción

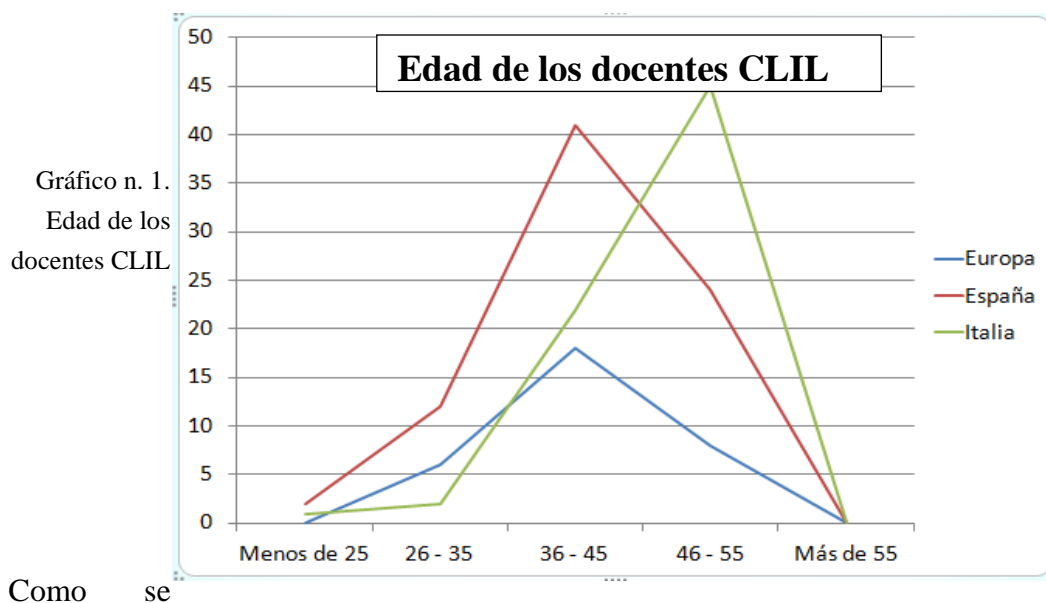
En este capítulo se presentan los datos recogidos a través de los tres cuestionarios completados por profesores de disciplinas no lingüísticas y de idiomas europeos, españoles e italianos. Además, también están representados los datos más significativos extrapolados a partir del cuestionario completado por los estudiantes. Los resultados se presentan secuencialmente según el orden de las diversas secciones de los cuestionarios. Los datos, presentados de una manera estadística, generalmente se muestran a través de porcentajes, pero a veces sólo con números. Para facilitar la comprensión y la lectura el investigador ha hecho un amplio uso de gráficos y tablas. Los datos han sido interpretados de una manera descriptiva y, cuando ha sido necesario, el investigador ha hecho comparaciones y correlaciones entre los diversos grupos de los encuestados para confirmar o no las hipótesis de la investigación.

8.2 Sección de las informaciones personales

Además del nombre y apellido, en esta sección se pide al profesor que indique la dirección de correo electrónico (para poder contactarlo después), la ciudad, la escuela donde enseña, su situación contractual, la antigüedad laboral, la lengua materna, la edad y el sexo.

Rangos de edad

La pregunta propone la elección de uno entre cinco grupos de edad:



puede deducir fácilmente del gráfico, la muestra europea y la española son bastante homogéneas y se caracterizan por una mayor presencia de docentes que se ubican en el rango de edad que va de los 35 a los 45 años. Por el contrario, la muestra italiana presenta una notoria concentración en el rango de edad entre 50 y 55 años. Este hecho (que volveremos a encontrar también en las entrevistas) confirma un dato, lamentablemente evidente desde hace tiempo, es decir que los docentes italianos están entre los más mayores de Europa, si es que no son los más mayores. El dato queda confirmado también por las estadísticas internacionales (Eurydice 2010)⁵¹ y plantea sin duda algunos problemas de programación educativa en el ámbito de la innovación escolar. De hecho, el Ministerio de Educación italiano no puede dejar de tener en cuenta que la mayoría de los docentes seguirá en servicio no más de 5 a 7 años si quiere programar cambios significativos en la trayectoria educativa, tal como lo prevé la reforma entrada en vigor el año pasado, que contempla la introducción del CLIL en las distintas áreas de estudio.

En cambio, la muestra española puede contar con docentes que tienen, como mínimo, diez años menos que los italianos y que, sobre todo en el ámbito de las lenguas extranjeras, pueden contar con buenas oportunidades de formación y de inversión en el campo del bilingüismo, gracias también al impulso dado por las Comunidades Autónomas, sobre todo Cataluña⁵² y el País Vasco, que con posterioridad al periodo franquista han introducido sus propias lenguas en los currículos escolares. No se pueden olvidar tampoco iniciativas como las de Andalucía⁵³, orientadas a incrementar los cursos bilingües en la región, acompañadas de un notable plan de formación de docentes.

Como confirmación de lo dicho en el párrafo anterior propongo esta tabla, que también se refiere a la investigación Eurydice. Como se puede ver fácilmente, los docentes italianos son los más mayores de Europa.

⁵¹ (<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/17997702.pdf>,
<http://www.oecd.org/berlin/43541627.pdf>)

⁵² Catalogna Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, 2008-2011) Desenvolupar el Pla de l'anglès: mesures globals per als centres educatius Informe de seguiment: 31/12/2009

⁵³ Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, 05-04-2005
<http://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo%2022-3-2005%20Plan%20plurilinguismo.pdf>).

ORDEN de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 12-07-2011).

Resolución de 26 de mayo de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2010-2011 (BOJA 06-08-2010).

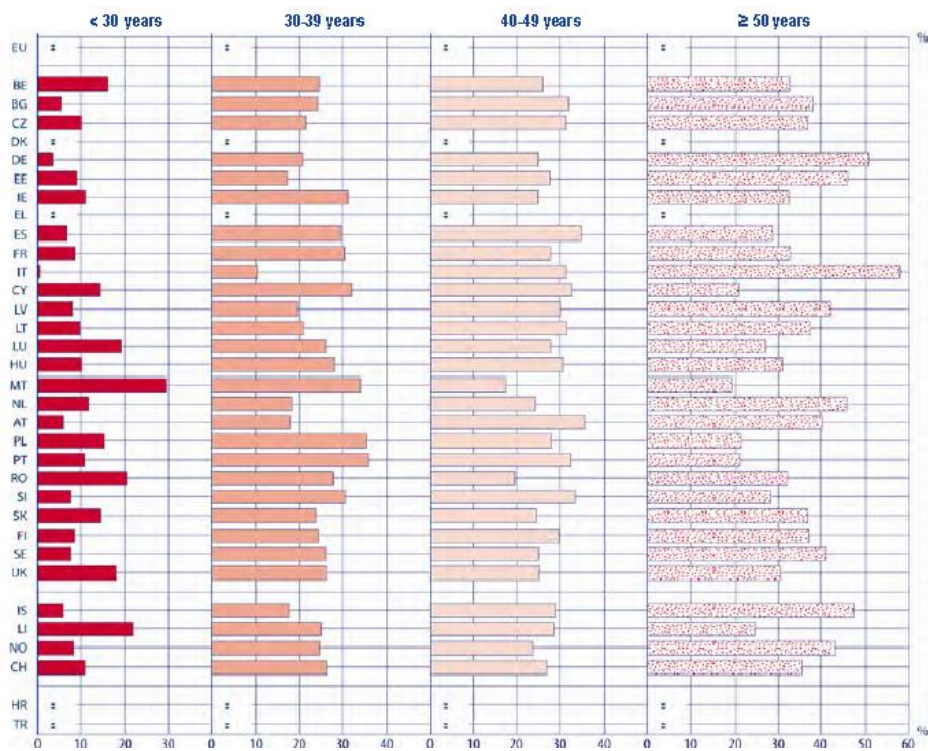


Figura n. 15. Distribution of teachers by age group in general (lower and upper) secondary Education (ISCED 2 and 3), public and private sectors combined, 2009

Distribución por sexo

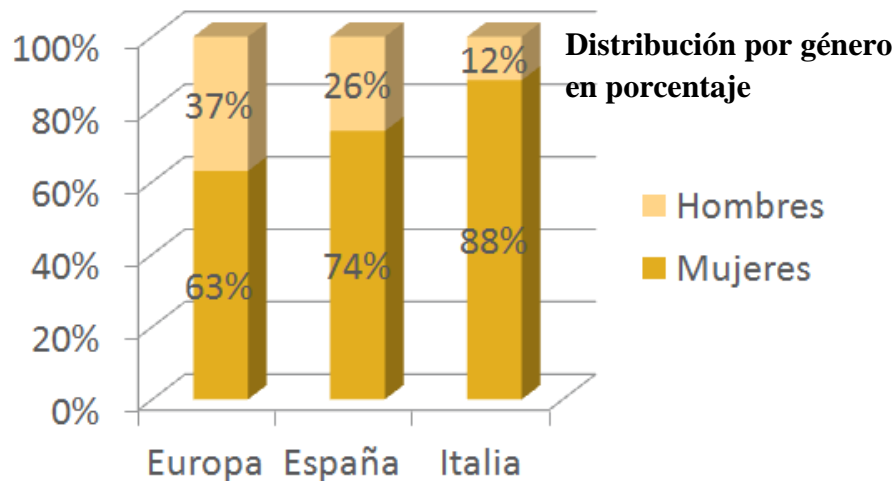


Gráfico n. 2. Distribución por sexo.

Tal como expliqué en el capítulo anterior, la enseñanza en Italia es una profesión típicamente femenina. De hecho, la muestra pone de manifiesto que sólo el 12% de los profesores italianos son varones, el 88% restante son mujeres. En España la proporción es

un poco más equilibrada, 26% varones y 74% damas. En cambio, la muestra europea está compuesta por un tercio de hombres y menos de dos tercios de mujeres. Estos datos están en línea con investigaciones realizadas en Europa.

Los recientes informes de OECD's TALIS (2009) y Eurydice (2010)⁵⁴ confirman los datos de la muestra tomada en consideración. Según estas investigaciones la enseñanza en el nivel ISCED 2: (*Lower Secondary Education*) sigue siendo estadísticamente un trabajo de mujer, aunque hay un poco más de profesores de sexo masculino con respecto al nivel primario. En este nivel de educación el porcentaje de profesoras fluctúa entre el 52% en Liechtenstein y el 86% en Letonia.

Sin embargo, la proporción de mujeres disminuye ostensiblemente a medida que aumenta el nivel de instrucción en todos los países respecto de los cuales se manejan datos. Es este el caso, especialmente en la Educación Superior (ISCED 3), en la República Checa, Alemania, Grecia, Lituania, Austria, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega. Aquí el porcentaje de profesoras disminuye mucho entre los niveles ISCED 2 y 3. Esto sugiere que la enseñanza está muy asociada al concepto de "cuidado", especialmente en los niveles bajos de instrucción, que se asocia tradicionalmente más a las mujeres que a los hombres. Algunos sugieren que el factor clave es la asociación de la enseñanza con la vida doméstica, el cuidado y las emociones (Fischman, 2000; Drudy, 2008) que hacen la enseñanza más apropiada para las mujeres, mientras que otros se concentran en las características del trabajo y en que las mujeres son más proclives a aceptar un nivel de status y de remuneraciones más bajo porque la enseñanza es un tipo de trabajo más compatible con sus responsabilidades domésticas. (Weiner, 1994).

Mientras la mayoría de los países señala una feminización de la profesión de docente, en especial en los niveles de instrucción primaria e infantil, sólo algunos de ellos indican que esto es considerado una fuente de preocupación a nivel político (Bélgica (comunidad francesa), Alemania, Dinamarca, Lituania, Finlandia y el Reino Unido (Escocia)). Las preocupaciones se refieren, en especial, a la falta de modelos masculinos para los niños, como asimismo a un riesgo potencial de carencia de profesores. Sin embargo, sólo pocos países han desarrollado iniciativas concretas tendientes a atraer más hombres hacia la profesión. Irlanda y los Países Bajos han lanzado campañas específicas para atraer a los hombres hacia la didáctica a nivel primario y prevenir una deserción masculina en la formación de docentes.

⁵⁴ Gender Differences in Educational Outcomes.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf

Algunos países incluyen el tema del género entre los problemas generales de igualdad que constituyen parte integrante de la formación inicial de los profesores. En España, Luxemburgo y Portugal los variados planes de acción sobre la igualdad de género actualmente en vigor prevén la inclusión de la dimensión de género en la formación inicial de los docentes.

En España, por ejemplo, el Plan Estratégico 2008-2011 para la Igualdad de Oportunidades incluye, como su primer objetivo, la promoción de una adecuada formación inicial de los profesores y demás personal docente, la prevención de la violencia de género, el acoso y la igualdad de oportunidades. Para alcanzar estos objetivos, una serie de directrices se proponen, por ejemplo: favorecer la creación de departamentos de estudios de género destinados a la formación específica, investigación y elaboración de material didáctico en las facultades de formación, institutos de formación de los profesores en servicio y centros de formación, promoviendo la creación de cursos de postítulo con una especialización en igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en materia de instrucción e incorporando los temas relacionados con la igualdad de oportunidades en los procesos de contratación.

Con respecto a la participación de las mujeres en puestos de administración en las escuelas, la situación igualmente se relaciona con el nivel de instrucción. En base a los datos disponibles, las mujeres están a menudo sobrerrepresentadas como directoras en las escuelas primarias. En efecto, en Bulgaria, Francia, Polonia, República Eslovaca, Suecia, Reino Unido e Islandia más del 70% de los directores de escuela primaria son mujeres. Este porcentaje, sin embargo, declina rápidamente en el nivel de instrucción secundaria, con diferencias particularmente notorias en Francia, Austria, República Eslovaca, Suecia e Islandia. En Austria, por ejemplo, menos del 30% de las escuelas (primarias, secundarias y liceos) tienen directoras mujeres.

No es muy distinta la situación en las universidades.

Figure 8.3: Women teachers/academic staff as percentage of all teachers/academic staff at ISCED levels 5-6, 2007

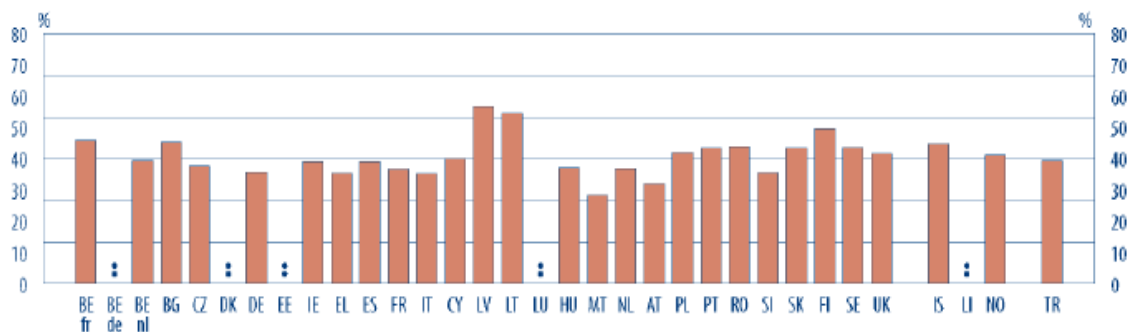


Gráfico n. 3. Women teachers/academic staff. Percentage

El gráfico n. 3 muestra al personal universitario de sexo femenino, independientemente del rango académico. Los datos relativos a la ancianidad del personal académico muestran que el porcentaje de mujeres es muy bajo en los cargos académicos más elevados en toda Europa: el 44% de *Juniors*, el 36% de rango medio y sólo el 19% de *seniors* del personal académico eran mujeres en la UE-27 en 2007. Más recientemente las estadísticas nacionales ilustran este fenómeno haciendo referencia a categorías nacionales de ranking académico.

En España, según los datos disponibles, a partir del año académico 2006/07, sólo el 36% del personal docente de las universidades públicas es mujer, y el porcentaje de “*professors*” (el cargo más alto y mejor remunerado) de sexo femenino es sólo 14% (IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010). Lamentablemente no hay ningún dato disponible para Italia, aunque la situación no dista mucho de la española.

En conclusión, la enseñanza en los países europeos es una profesión muy femenina, especialmente en los niveles más bajos de instrucción. Aunque esto es considerado un problema en muchos países, las estrategias para atraer más hombres hacia la enseñanza en el nivel de la instrucción obligatoria son esporádicas. La administración escolar, sin embargo, es confiada en gran medida a los hombres y parece que hay una clara falta de iniciativas nacionales para hacer frente a este desequilibrio. Las políticas en materia de formación de docentes no parecen tener particularmente en cuenta la perspectiva de género, ya sea respecto de la formación inicial o del perfeccionamiento de los profesores o directores de instituto. La formación en asuntos de género parece depender en gran medida de iniciativas individuales de los encargados de la formación de profesores.

Situación contractual de los profesores

El gráfico evidencia que la mayoría de los profesores que han completado el cuestionario tiene un cargo escolar por tiempo indeterminado. Este dato es homogéneo respecto a las tres muestras obtenidas.

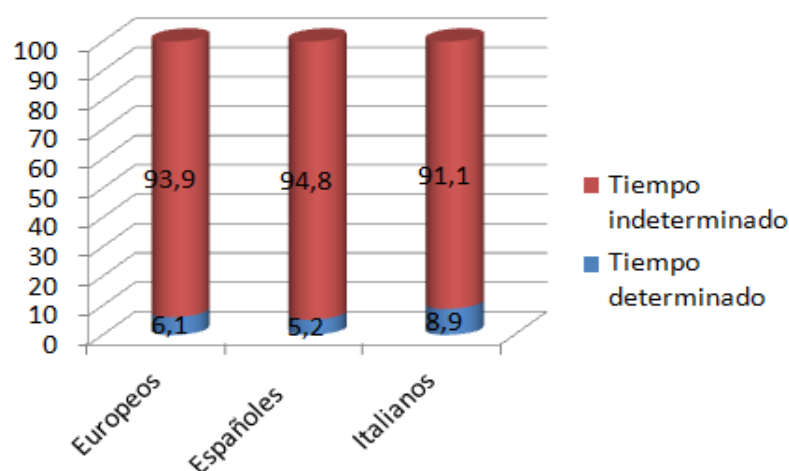


Gráfico n. 4. Situación jurídica de los profesores

Las estadísticas oficiales nos dicen que el porcentaje de docentes europeos con contrato a tiempo determinado bordea el 10%. Se puede deducir, por lo tanto, una considerable estabilidad del personal docente. Pero es necesario hacer una precisión. Tanto en Italia como en España la situación contractual no coincide necesariamente con el desempeño ininterrumpido en una misma escuela. De manera especial en los últimos años, y sobre todo en Italia, se asiste a una política escolar tendiente esencialmente al ahorro, que se traduce en una contracción de las “cátedras” y en un aumento de los alumnos por curso. Este hecho obliga a los docentes a cambiar frecuentemente su lugar de trabajo con un grave perjuicio para la didáctica. Una de las quejas más frecuentes entre los docentes CLIL italianos es precisamente la de tener que cambiar a menudo el lugar de trabajo y, por ende, también a sus compañeros con quienes se desempeñan. No cabe duda de que estos hechos inciden negativamente en la aplicación del método CLIL y en la calidad de la didáctica.

Una información particularmente interesante se obtiene triangulando los datos de la edad con la situación contractual de los docentes italianos y españoles de nuestra muestra.

Edad	Tiempo determinado	Tiempo indeterminado
25 – 35	2	1
36 – 45	5	18
46 – 55	1	44
Más de 55	0	18

Tabla n. 10. Situación contractual de los docentes italianos

Edad	Tiempo determinado	Tiempo indeterminado
25 – 35	5	9
36 – 45	2	38
46 – 55	0	24
Más de 55	0	2

Tabla n. 5. Situación contractual de los docentes españoles.

Se aprecia inmediatamente que la situación es muy favorable para los docentes españoles, que en promedio alcanzan una posición “estable” de enseñanza al menos 10 años antes que los italianos. Tal como hemos dicho antes, esta incertidumbre con respecto a la estabilidad del contrato de trabajo influye negativamente en la realización de programas CLIL en Italia.

Tipo de institución escolar

El investigador envió el cuestionario a docentes y a instituciones escolares tanto del sector público como del privado. Siendo las escuelas en su mayoría públicas, fue inevitable que la mayoría de los cuestionarios fueran completados por docentes que enseñan en tales escuelas. Con respecto a España, existe una diferencia entre escuela privada y escuela concertada, pero dado el reducido número de las respuestas el investigador decidió reducir ambas categorías a una sola.

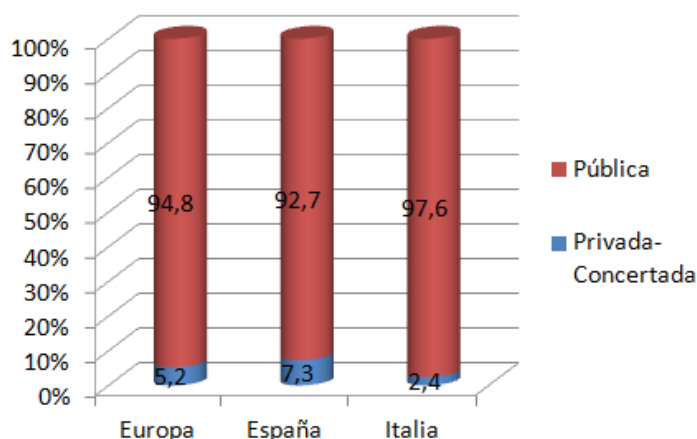


Gráfico n. 5. Porcentaje de escuelas públicas y privadas

Comparando los datos, da gusto observar la profesionalidad y constancia con que se aplica la metodología CLIL, tanto en el sector público como en el privado.

Antigüedad laboral

Estos datos confirman los obtenidos en las secciones relativas a la edad y a la situación contractual de los docentes en las páginas anteriores. Confrontando los dos gráficos observamos de inmediato que los docentes incluidos en la muestra italiana son considerablemente más mayores que sus colegas españoles. De hecho, los docentes españoles de una antigüedad laboral entre 5 y 15 años son bastante más de la mitad de la muestra, más aún, alcanzan casi el 60%. En cambio, el grupo etario más numeroso de los docentes italianos es el que se sitúa entre 20 y 25 años de antigüedad. Un dato extremadamente significativo es el rango de edad de 35 años, que alcanza casi el 15%. Estos porcentajes, por lo tanto, confirman de manera definitiva no tanto la edad de los docentes italianos, sino su consecuencia en el ámbito educacional, a saber las dificultades para llevar adelante a medio plazo un proyecto significativo de innovación y experimentación didáctica.

Antigüedad laboral Españoles. %

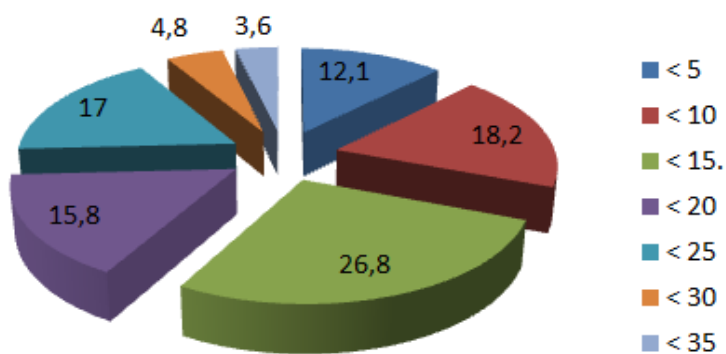


Grafico n. 6.
Antigüedad laboral españoles

Antigüedad laboral Italianos. %

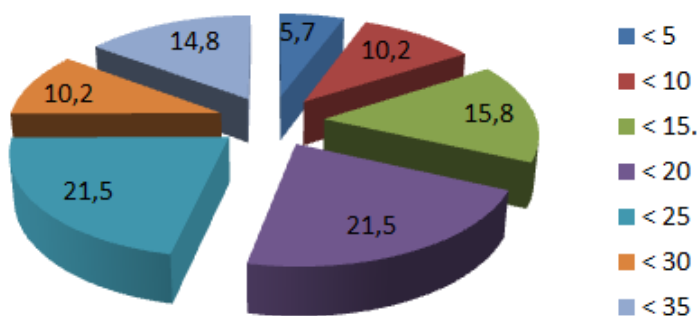


Grafico n. 7.
Antigüedad laboral italianos

Lengua materna

El panorama de las lenguas maternas de los profesores entrevistados presenta algunas diferencias significativas entre la muestra española y la italiana. En especial, los dos tercios de los docentes españoles tienen el castellano como lengua madre, aunque están también representadas las lenguas que caracterizan a las Comunidades Autónomas como el catalán y el vasco (el gallego no está representado en la muestra). Significativa es la presencia del inglés (4,9%). Menos significativo es el francés. Hay que destacar que la casi totalidad de los docentes de las Comunidades Autónomas utiliza su propia lengua autóctona para la enseñanza CLIL, menos relevante es este fenómeno para el inglés y el francés.

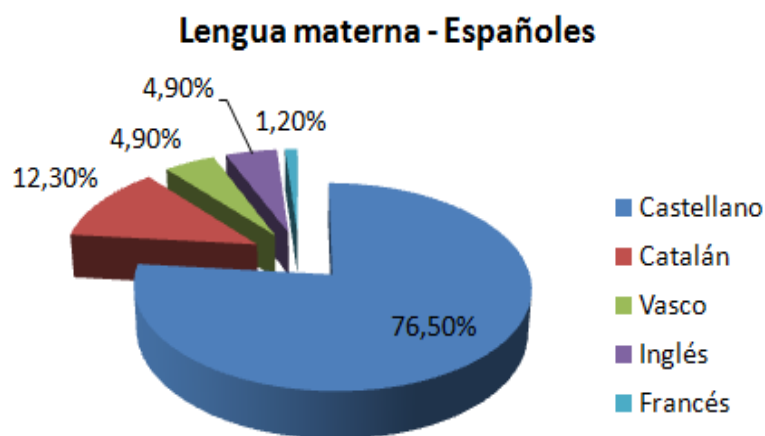


Gráfico n. 8. Lengua materna - Españoles

La casi totalidad de los docentes italianos habla italiano como lengua madre. Entre las otras lenguas sólo el castellano parece tener un valor significativo. El inglés y el alemán están a niveles mínimos. Hay que relevar que los tres docentes que tienen el castellano como lengua madre lo utilizan para la enseñanza CLIL.

Lengua materna - Italianos

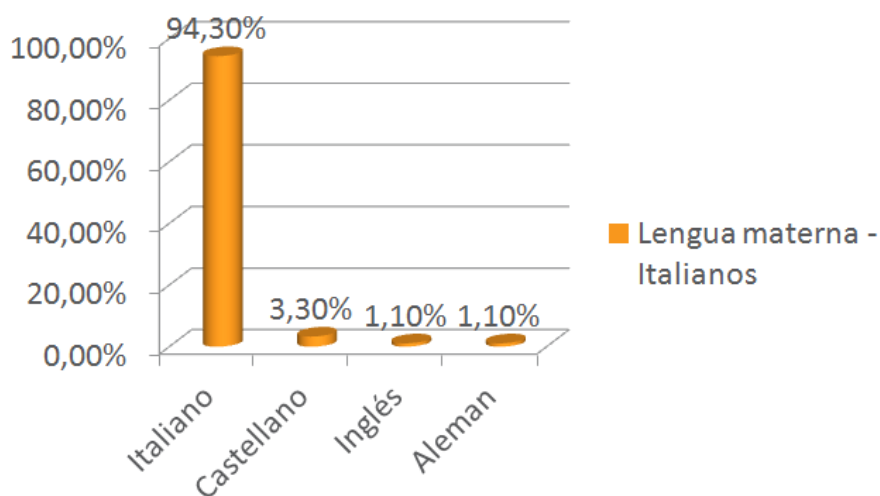


Gráfico n. 9. Lengua materna - Italianos

Siete son las lenguas presentes en la muestra europea. Las mayormente representadas son el alemán y el inglés con un porcentaje del 26%. Les siguen el francés, el holandés, el finlandés, el ruso y el italiano. Veremos en la sección siguiente qué lenguas son las más usadas en la enseñanza CLIL.

Catalán

Lengua extranjera

Después de haber considerado la lengua materna, esta sección está dedicada a las lenguas extranjeras que enseñan los docentes de L2 presentes en la muestra. Ellos representan alrededor de un cuarto de las respuestas.

Lenguas extranjeras. Profesores españoles de L2.

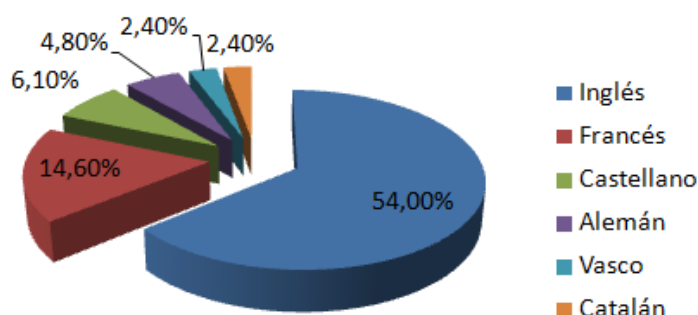


Gráfico n.10. Lengua extranjera. Profesores españoles de L2

Con respecto a los docentes españoles de L2, se observa que el inglés ocupa una posición predominante, más de la mitad de la muestra. Es interesante destacar que en esta sección se incluyen también el castellano, el catalán y el vasco. Este hecho se debe indudablemente a las lenguas de las Comunidades Autónomas españolas, aunque también a cómo está organizada la sección del cuestionario que prevé una parte de “selección múltiple”.



Gráfico n.11. Lengua extranjera. Profesores italianos de L2

Incluso en la muestra italiana el porcentaje de inglés es predominante aunque menor con respecto a la muestra italiana. La lengua extranjera más representativa después del inglés es el castellano y se destaca también el latín.

Más adelante en este capítulo se hablará del papel de los docentes de L2 en las actividades CLIL.

Lengua usada para la enseñanza CLIL.

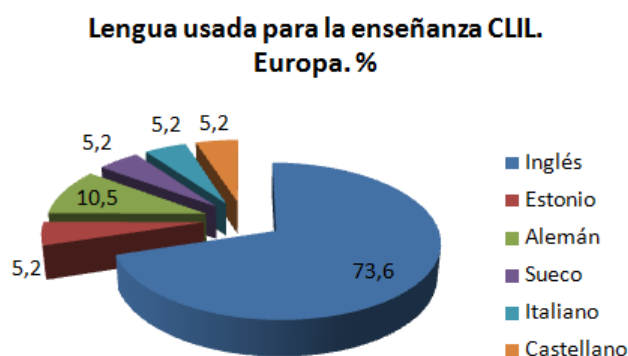


Gráfico n. 12. Lengua usada para la enseñanza CLIL. Europa

Tal como se aprecia en los tres gráficos de esta sección, el uso del inglés es predominante en todas las experiencias de utilización de la metodología CLIL. Este hecho era ampliamente previsible, pero las dimensiones del fenómeno son muy significativas y pueden llevar a pensar que el CLIL hoy en día puede ser considerado una manera de extender la presencia de la enseñanza del inglés en las escuelas europeas. Hay señales que tienden a validar esta hipótesis, como por ejemplo el curso “Content and English Integrated Learning”, organizado durante el año académico 2011-12 por la Faculty of Arts de la Universidad de Praga⁵⁵. En todo caso, la muestra examinada nos lleva también a hacer otras consideraciones.

A nivel europeo sorprende la ausencia del francés (a pesar de los esfuerzos de Francia por mantener una presencia lingüística a nivel europeo), mientras que hay que destacar la presencia de lenguas como el estonio, el sueco y el italiano, que rara vez están presentes en contextos multilingüísticos europeos.

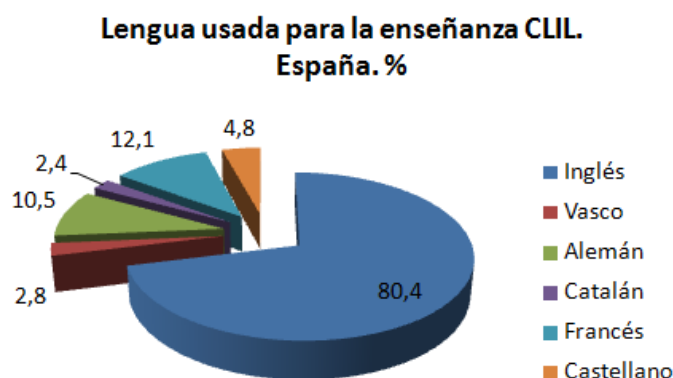


Gráfico n. 13. Lengua usada para la enseñanza CLIL. España

El gráfico de España pone en evidencia la presencia de algunas lenguas nacionales de Comunidades Autónomas. El motivo ha sido explicado anteriormente en este capítulo por las políticas lingüísticas promovidas por las Comunidades. Es significativo el porcentaje de francés, que se puede explicar por el hecho de que en Aragón y en Cataluña la segunda lengua propuesta en el Bachillerato es precisamente el francés. (Se profundizará este tema al tomar en consideración los cuestionarios de los estudiantes).

⁵⁵ <http://www.ff.cuni.cz/FF-8930-version1-WT201112.pdf>

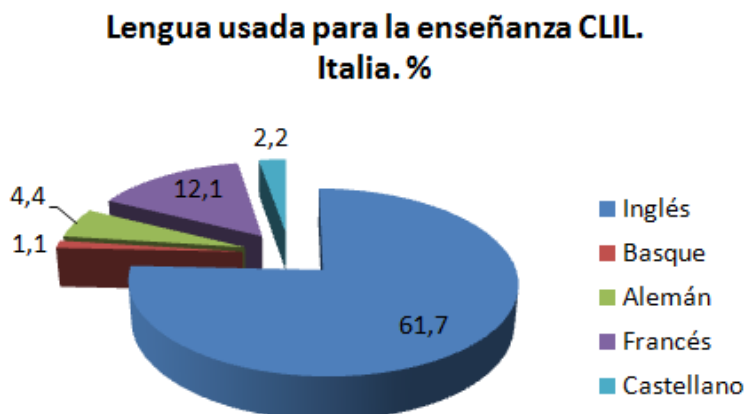


Gráfico n. 14.
Lengua usada para
la enseñanza CLIL. Italia

Un dato interesante surge del análisis del gráfico italiano. De hecho, el porcentaje de presencia del inglés es muy inferior al europeo o español. Este dato no debe sorprender más de la cuenta porque, a pesar de que la Reforma que se acaba de aprobar en Italia prevé la utilización solamente del inglés en la enseñanza CLIL, los centros culturales francés, alemán (Goethe Institut) y español (Instituto Cervantes) están desarrollando un intenso trabajo, tanto con los docentes como con las instituciones escolares, para mantener o posiblemente difundir la utilización de sus respectivos idiomas en el sistema educativo italiano. Sin duda es un hecho positivo que conduce al multilingüismo y al multiculturalismo, tal como lo ha pronosticado el Consejo de Europa.

La Reforma italiana que acabamos de citar tiene de todos modos un mérito, a saber el que los docentes de materia no lingüística tendrán que tener un nivel de conocimiento C1 para poder enseñar CLIL o para ser incluidos en una sección bilingüe. Aunque la aplicación de esta Reforma avanza lentamente, por fin los docentes italianos tendrán una competencia en inglés equivalente a la de sus colegas españoles y europeos.

Materia enseñada en lengua extranjera

Ante todo, resulta evidente que los encuestados de los tres cuestionarios enseñan más de una asignatura. Por este motivo no es posible reconducir los porcentajes al 100%. Los resultados son de todos modos altamente indicativos y estadísticamente relevantes y confiables, aunque se refieran solamente a la muestra tomada en consideración.

Comparando los datos se advierte una tendencia homogénea en los tres gráficos: El área humanista (historia, geografía, filosofía) es el ámbito disciplinario donde la

metodología CLIL es más utilizada. La segunda área es la científica (ciencias, biología y química), seguida de la matemática-tecnológica y, por último, el área artístico-musical.

Al interior de las macro-áreas podemos advertir que, en el ámbito humanista, geografía resulta ser la materia menos utilizada, si bien en el gráfico europeo el papel de esta disciplina es más relevante con respecto a las muestras española e italiana.

Ciencias y biología aparecen de manera homogénea en los tres gráficos, mientras matemáticas y física parecen tener un papel menos relevante en la muestra europea. Lo mismo se puede decir para la educación plástica, mientras que química aparece más representada en el gráfico europeo.

Algunas consideraciones especiales: economía está presente sólo en las muestras europea e italiana, música sólo en la muestra española y latín sólo en la italiana.

Gráfico n. 15.
Materia enseñada en lengua extranjera. Europa

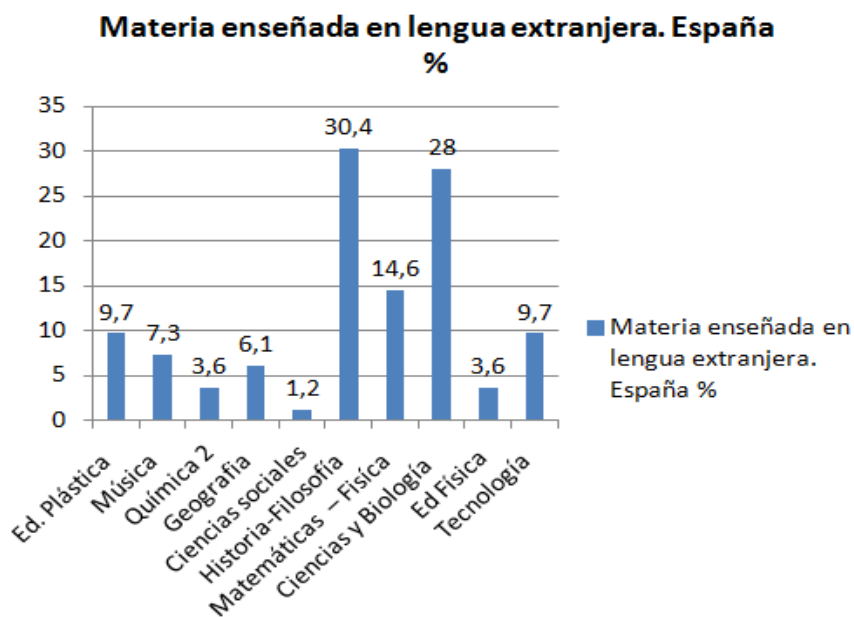
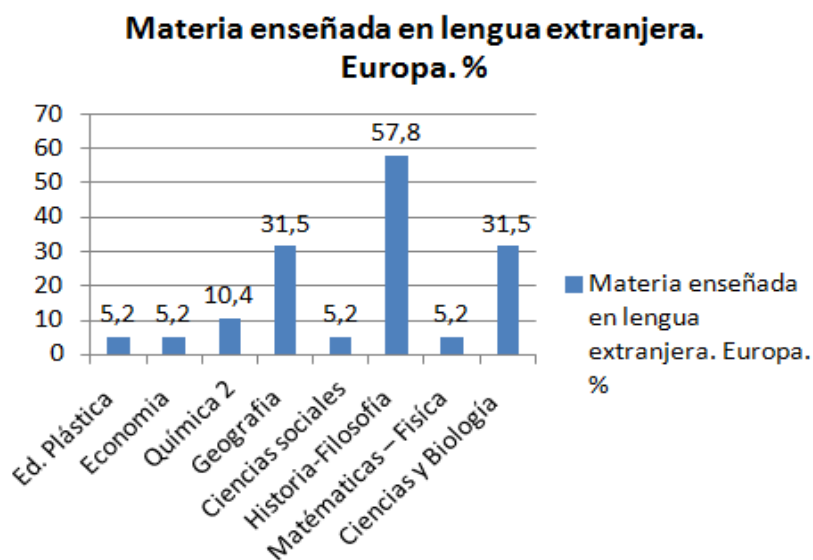


Gráfico n. 16. Materia enseñada en lengua extranjera. España

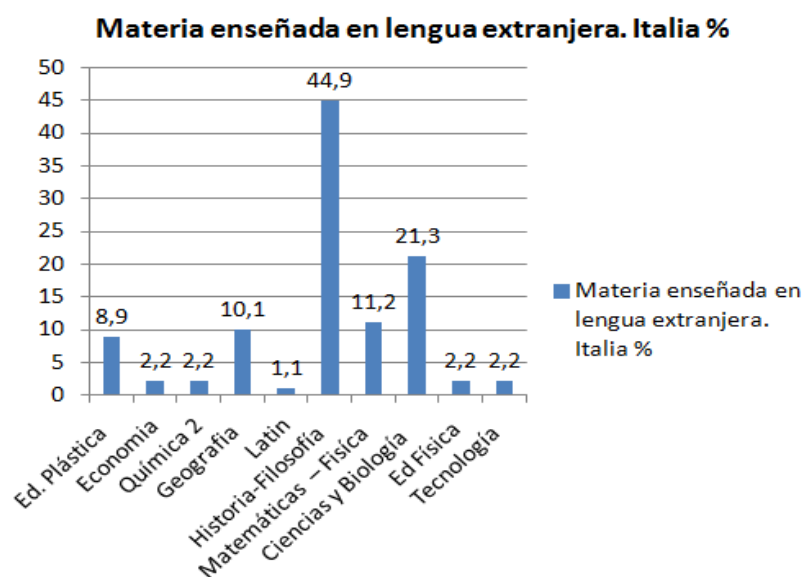


Gráfico n. 17. Materia enseñada en lengua extranjera. Italia

Tal como se ha indicado al comienzo de este párrafo, las asignaturas humanistas son las más utilizadas en el ámbito CLIL. Este mismo resultado se confirmará a partir del análisis de los cuestionarios de los estudiantes. Esto no significa que los docentes de materias humanistas sean más proclives a la enseñanza CLIL, sino más bien que estas materias parecen prestarse más para una enseñanza interdisciplinaria en una óptica intercultural. En otras disciplinas, como por ejemplo educación física, arte o química, se activa mayormente la comprensión oral, porque los estudiantes deben entender las instrucciones que se les dan, con el fin de que cumplan las acciones o realicen experimentos.

Las asignaturas científico-matemáticas, por el contrario, parecen favorecer mayormente el desarrollo de procesos cognitivos y, por sus características, excluyen la posibilidad de interpretación o errada interpretación de los datos o problemas propuestos. Asimismo, por su carácter exacto, no permiten un enfoque “holístico” de la lengua extranjera, es decir ambigüedad en el léxico o juegos de palabras.

Estos conceptos también fueron expresados por Dieter Wolff en su libro *"Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks"*. (*Content and Language Integrated Learning in Europe. An attempt at a systematic overview.*) Published by FluL.

8.3 Sección de la información cultural y profesional

Nivel de formación: TITULOS

Los siguientes gráficos muestran los porcentajes de los títulos de estudio y académicos de los docentes españoles, italianos y europeos incluidos en la muestra considerada. El investigador es consciente de la dificultad de comparar títulos académicos en Europa, porque a pesar de que el proceso de Bolonia se inició hace unos doce años, aún no existe uniformidad en los niveles de la enseñanza universitaria. A pesar de esto, decidió registrar los datos debido a que proporcionan información específica sobre los títulos de los profesores.

Sin embargo, es necesario hacer algunas consideraciones para entender cómo comparar los datos de los tres gráficos:

1. Educación Primaria:

- a) Hoy en día en Italia los maestros deben obtener una licenciatura de al menos 4 años (5 próximamente) para enseñar en las escuelas primarias. Pero hay muchos maestros "antiguos" en servicio que tienen sólo un diploma de escuela secundaria, lo que era suficiente para obtener un título de enseñanza bajo la ley antigua;
- b) En España los maestros de escuela primaria deben tener un título universitario de corta duración, 3 años (Magisterio en Educación Primaria).

2. Educación Secundaria:

- a) En Italia los profesores de Secundaria requieren una licenciatura de cuatro o cinco años, según si se han graduado antes o después de la introducción del Acuerdo de Bolonia en el sistema universitario italiano;
- b) En España los docentes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato poseen una "Licenciatura" de una duración de cinco años.

Dicho esto, podemos sacar la conclusión de que en Europa todos los niveles de la enseñanza disponen de profesores con licenciatura, a excepción de los maestros de escuelas primarias que hemos mencionado anteriormente, tal como fue propuesto por la Comisión Europea en el informe "Education & Training 2010".⁵⁶

Comparando los gráficos podemos hacer algunas otras consideraciones sobre los datos que caracterizan a esta muestra:

- La mayoría de los profesores españoles, italianos y europeos poseen una licenciatura;

⁵⁶ 'Education & Training 2010' Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000.http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf (último acceso 15-08-12)

- Los profesores que sólo tienen un diploma de escuela secundaria son ahora una gran minoría;
- El mayor porcentaje de docentes que poseen un Máster pertenece al muestreo de Europa, los italianos son los últimos.
- Los únicos que no tienen un Doctorado son los italianos. Pero los italianos tienen el mayor número de graduados.

Títulos docentes europeos

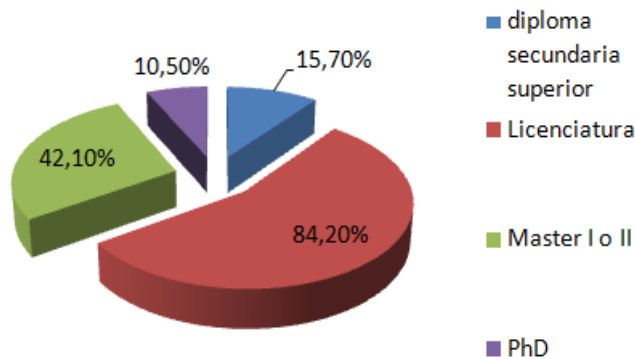


Gráfico n. 18.
Títulos docentes europeos

Títulos docentes españoles

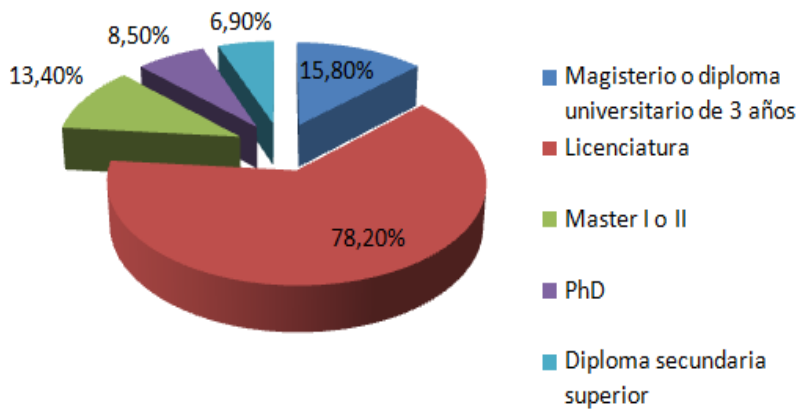


Gráfico n. 19.
Títulos docentes españoles

Títulos docentes italianos

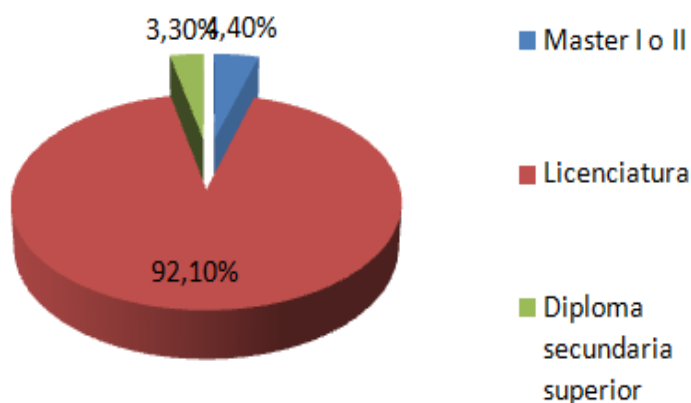


Gráfico n. 20.
Títulos docentes italianos

Tipo de escuela donde los profesores enseñan con metodología CLIL.

Para analizar los datos de esta sección es necesario explicar que el sistema escolar italiano es diferente del español. En Italia hay cinco años de escuela primaria (6 – 11 años), tres años de escuela secundaria de primer grado (12 – 14 años) y cinco años de escuela secundaria de segundo grado. También el sistema educativo español se divide en tres áreas: la escuela primaria (6 – 12 años), ESO (12 – 16) años y Bachillerato (16 – 18 años). Por tanto, es difícil comparar los dos sistemas escolares, también porque en Italia desde hace unos años se puede completar la etapa de educación obligatoria (16 años en ambos países) en la formación profesional. Además, los estudiantes italianos permanecen en la escuela un año más, debido a que la escuela termina a los 19 años.

Aclarados estos aspectos, para una interpretación más uniforme de los datos obtenidos de la muestra, el investigador ha desarrollado los tres gráficos según los siguientes criterios:

- el gráfico español se dividió en cuatro sectores: Escuela Primaria, ESO, Bachillerato y Formación profesional;
- el gráfico italiano se dividió en cuatro sectores: Escuela Primaria, Secundaria de Primer Grado, Secundaria de 2º grado y FP.

El gráfico europeo se dividió de acuerdo con los criterios que se utilizan para el muestreo italiano, porque se puede pensar que esta división está más cerca del contexto europeo, sobre todo si se combinan las dos áreas de la escuela secundaria.

Contexto español

Como es evidente a partir de los datos, el CLIL tiene lugar principalmente a nivel de Bachillerato con un porcentaje del 50%. Una cuarta parte de las clases de AICLE es a nivel de ESO y después Primaria y Formación Profesional, que recibe un porcentaje de casi el 10%.

Cabe señalar que el porcentaje de la escuela primaria en España es muy superior al registrado en los muestreos italiano y europeo. Creo que este hecho se explica por las políticas educativas para apoyar la formación de los docentes y la promoción de las lenguas extranjeras y autóctonas de las Comunidades Autónomas, tal como se ha explicado en la sección 4.2 de este capítulo.

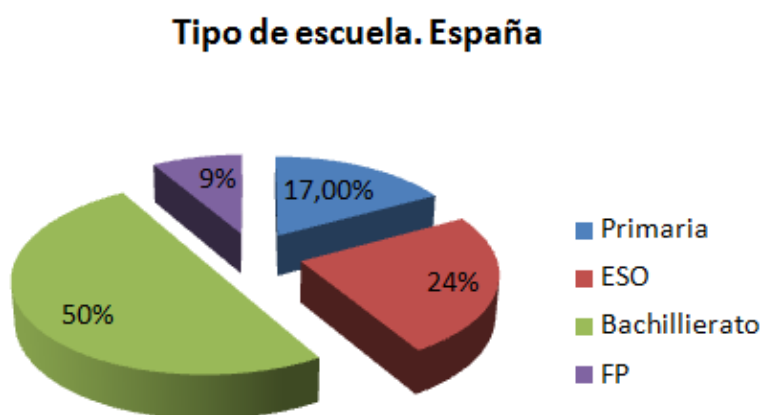


Gráfico n. 21. Tipo de escuela. España

Contexto italiano

También en el caso de Italia se destaca la tendencia española, que considera la enseñanza CLIL sobre todo en los niveles más altos de escolaridad. Pero en el muestreo italiano nos encontramos con que el CLIL se sitúa al 70% en el área de los centros de enseñanza secundaria superior, seguido por los niveles de secundaria de primer grado y de escuela primaria. En cambio en la formación profesional es irrelevante porque llega sólo al 1%. Estos datos confirman que el CLIL en Italia comenzó hace unos doce años con la participación de profesores de enseñanza secundaria, y más recientemente se han añadido a los cursos de la escuela primaria. Este hecho se refleja también en el desarrollo del proyecto ALI-CLIL⁵⁷ de Lombardía, que en siete años contó con la participación de más de 1.000 profesores.

⁵⁷

http://www.progettolingue.net/aliclil/?page_id=6

Aquí es necesario recordar que en Italia la experimentación CLIL no ha comenzado ni se ha desarrollado a nivel nacional de manera homogénea, sino que ha obedecido a la iniciativa de algunas organizaciones regionales o incluso de escuelas individualmente consideradas. Esto no quiere decir que los profesores de secundaria estén más motivados o dispuestos a experimentar con la innovación educativa, sino que la organización curricular y la organización de las disciplinas en este sector escolar ofrece más espacio para las iniciativas de promoción educativa como el CLIL.

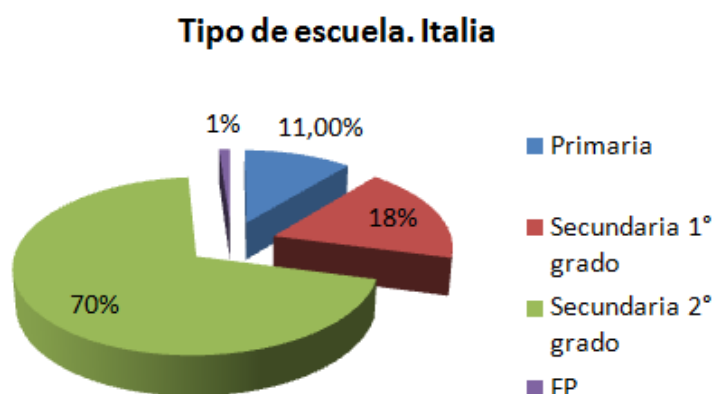


Gráfico n. 22. Tipo de escuela. Italia

Edad de los estudiantes de las clases CLIL.

La siguiente tabla muestra la edad de los estudiantes que asisten a las clases de CLIL de las dos muestras de España e Italia. Los datos confirman los hallazgos en las páginas anteriores. En Italia tenemos una progresión lineal que considera que el mayor número de estudiantes que participan en la experiencia de CLIL lo hace a los 18 años (que en Italia es el cuarto año de escuela secundaria). Pero en España el grupo de edad que utiliza en su mayoría el CLIL está entre los 16 y 17 años, es decir, el cuarto de ESO y el primer año de bachillerato, mientras que se reduce significativamente en el segundo año. Hay una explicación para este fenómeno, el último año de bachillerato ve a los estudiantes empeñarse para adquirir las habilidades y conocimientos para pasar la prueba de ingreso a la universidad y la enseñanza se dirige a la consecución de este objetivo, haciendo caso omiso de otras actividades didácticas. Hay que añadir que en Italia la escuela termina a los 19 años, un año más tarde que en la mayor parte de Europa. A continuación, el segmento "> 18" se refiere únicamente a la escuela italiana.

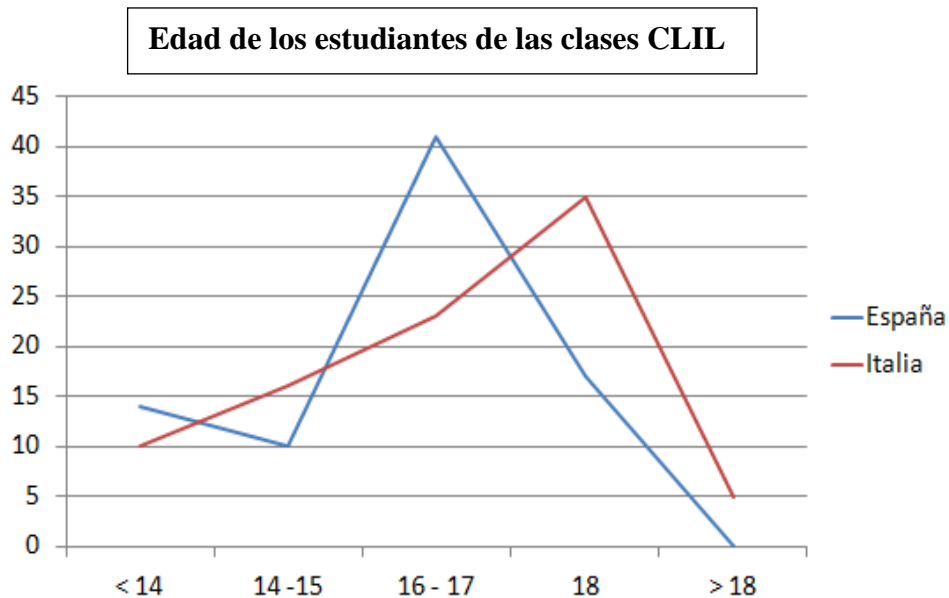


Gráfico n. 23. Edad de los estudiantes. España e Italia

Contexto europeo

También en el muestreo europeo, el sector secundario ve una mayor presencia CLIL (casi el 80%). Además, en comparación con la situación italiana y española, las escuelas primarias están escasamente representadas, mientras la formación profesional alcanza el 16%.

Tipo de escuela. Europa

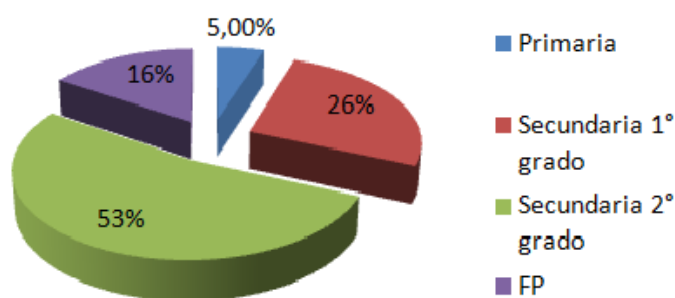


Gráfico n. 24. Tipo de escuela. Europa

Competencias lingüísticas

Para conocer lo mejor posible las destrezas lingüísticas de los profesores, el cuestionario propone algunas preguntas específicas con respecto a la posesión de un certificado reconocido internacionalmente de competencia lingüística, así como la

certificación de la competencia específica CLIL. Como se sabe, hay seis niveles, desde el A1 al C2. El investigador optó por no mencionar el nivel A1 por ser demasiado bajo como para permitir un uso fiable de la lengua en el contexto educativo.

Un somero análisis preliminar muestra que la mitad de los encuestados posee una certificación internacional. En España, la cultura de la certificación es la más prevalente con un 57%, como se muestra en el gráfico siguiente:



Gráfico n. 25. Certificaciones internacionales

Pero si analizamos los datos de cada muestra se observa que los niveles de certificación no son homogéneos.

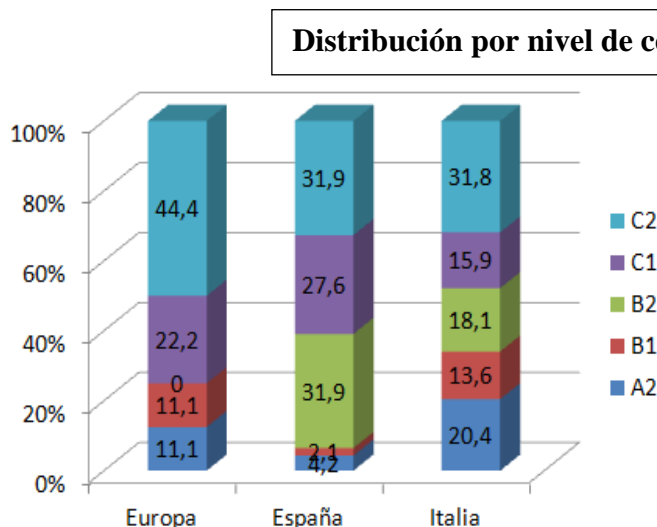


Gráfico n. 26. Distribución por nivel de certificación

De hecho, comparando los niveles dentro de cada muestra, encontramos que el 66,6% de los profesores europeos tiene la competencia de C1-C2, los españoles el 59,5 contra el 47,7 de los italianos. En el nivel intermedio B1-B2, la situación es la siguiente: los españoles tienen un porcentaje del 34% (pero con un B2 de 32%), los italianos llegan a 31,7% y los europeos al 11,1%, pero no muestran ningún nivel B2. Un quinto de los

italianos posee una competencia A2, menos relevante en el muestreo de Europa y prácticamente inexistente en España. Cabe señalar que las tres muestras presentan un predominio de nivel C2 con un porcentaje significativo en la muestra europea, el 44,4%. Pero si tomamos en cuenta los niveles más bajos (A2 - B1), observamos que:

Nivel	Europa	España	Italia
A2 %	0	4,2	20,4
B1 %	11,1	2,1	13,6
Total %	11.1	6,3	34

Tabla n. 6. Nivel de las certificaciones

Estos datos muestran que el sistema educativo italiano tiene un grave problema. Más de un tercio de los encuestados tiene sólo una competencia lingüística igual a la que se exige a los estudiantes al final del periodo de estudio obligatorio (16 años). Los expertos italianos y los administradores deben tener en cuenta estos datos al proyectar el plazo para la aplicación de la Reforma. Un gran porcentaje de los profesores tiene una competencia inadecuada para enseñar a los estudiantes CLIL, lamentable pero sucede.

A continuación se va a considerar la distribución de las certificaciones por idioma. Las tres muestras utilizan las siguientes agencias que son tradicionales y estándares en todos los países europeos, con algunas presentes sólo en algunos países (Escuela oficial de idiomas, DITALIS):

Lengua	Inglés	Francés	Castellano	Alemán
Europa	ESOL, Uk National			Goethe
España	ESOL, TOEFL, Trinity, Escuela oficial de idiomas, CBEST, UNED, TELIC	DELTA	DELE	Goethe
Italia	ESOL, TOEFL, Trinity, IELTS, DITALIS	DELTA	DELE	Goethe

Tabla n. 7. Tipo de certificaciones por idioma

El gráfico siguiente muestra el porcentaje de las certificaciones divididas por lengua. Como era previsible, el inglés alcanza porcentajes muy altos. Pero en Italia se da un espacio homogéneo a las certificaciones en otros idiomas.

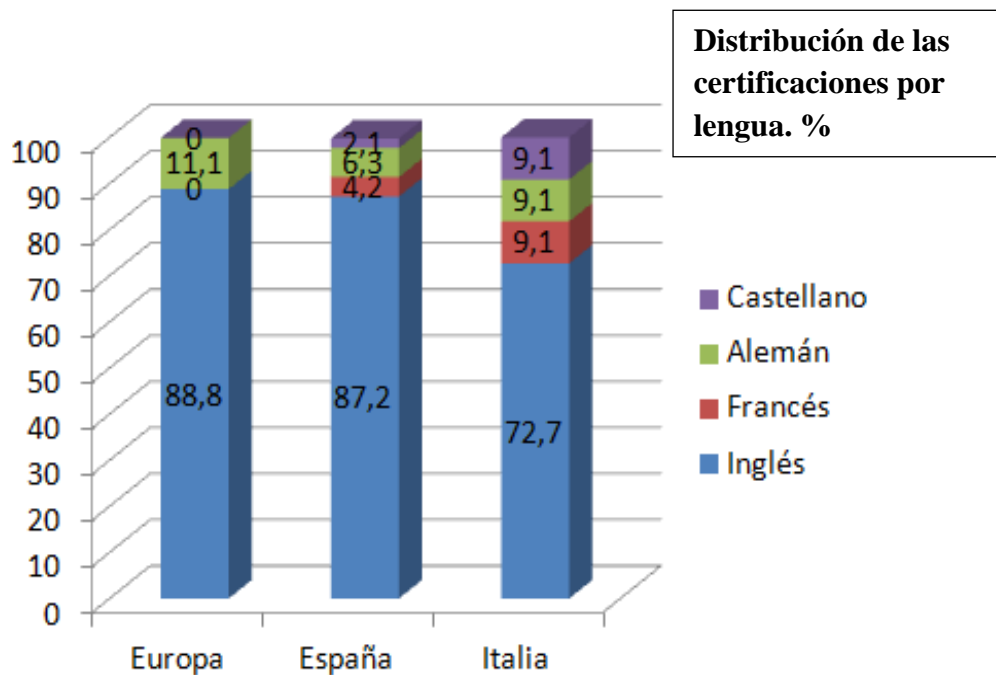


Gráfico n. 27. Distribución de las certificaciones por lengua

Por último, un comentario sobre la certificación específica CLIL elaborada por el British Council y denominada TKT (Teaching Knowledge Test). Por el momento no parece ser muy popular. El porcentaje de profesores que han obtenido esta certificación es muy bajo, pero se está extendiendo rápidamente.

Certificación CLIL - TKT. %

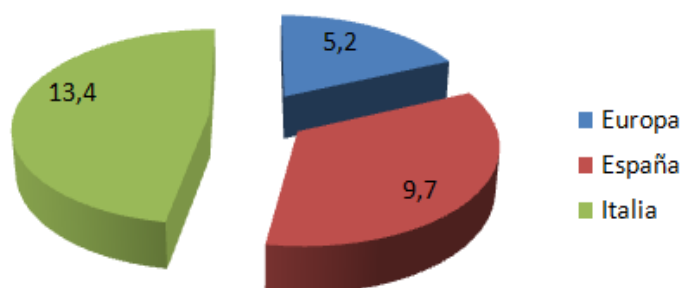


Gráfico n. 28. Certificación TKT

Cómo el docente DNL ha aprendido la lengua usada para el CLIL

En esta sección se pretende analizar cómo los docentes de disciplina no lingüística han aprendido una lengua extranjera. En particular, queremos evaluar la importancia que han tenido para estos profesores los contextos formales (escuela y universidad) y los informales, es decir, los que se basan en sus experiencias e iniciativas personales (cursos de idiomas, vacaciones en el extranjero, estudios en el extranjero, etc.).

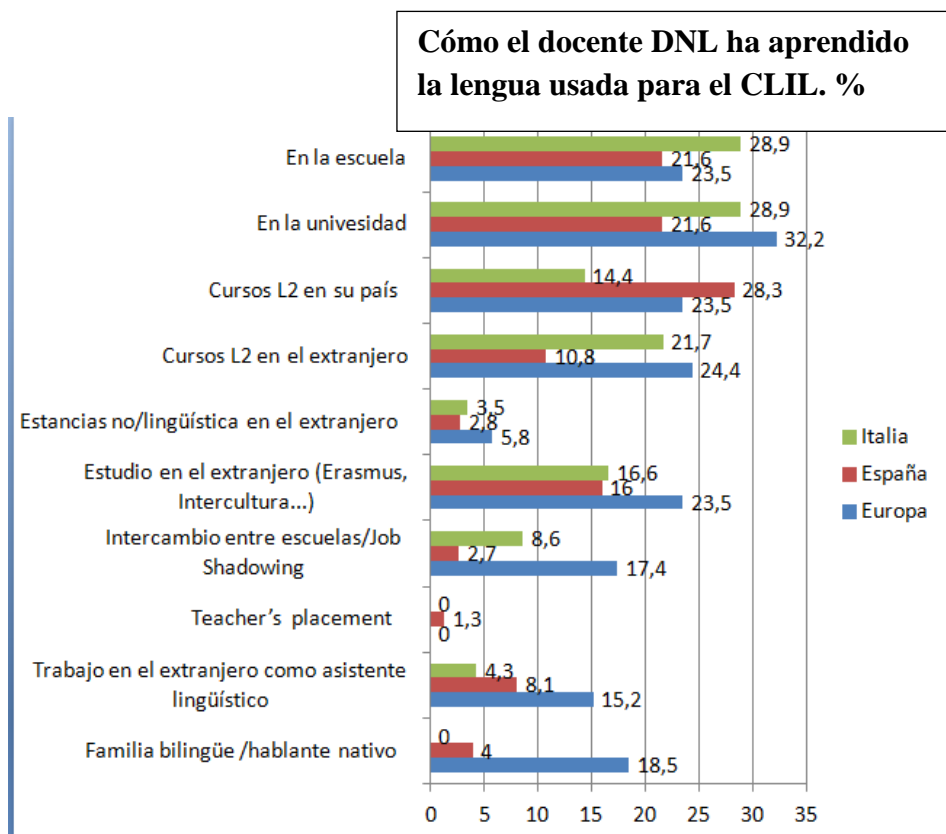


Gráfico n. 29. Cómo el docente DNL ha aprendido la lengua usada en CLIL

La comparación de los datos revela que las escuelas y las universidades no son los únicos lugares donde se puede aprender una lengua extranjera, aunque un promedio aproximadamente del 29% de los encuestados europeos e italianos (un poco menos que los españoles, 21,6%) declaró que ha aprendido una lengua extranjera en los pupitres escolares o universitarios.

Una importante oportunidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras está dada por las posibilidades y las estancias no formales o informales⁵⁸, se destacan en el gráfico.

⁵⁸ Aquí están utilizadas las definiciones de Merriam, Caffarella, y Baumgartner (2007):

Los sistemas de educación formal

Es lo que se lleva a cabo en lugares *formales*, que son diputados y reconocidos oficialmente como un sistema escolar de la escuela primaria hasta la universidad, junto con una amplia gama de instituciones especializadas o de educación profesional y técnica:

Tomemos, por ejemplo, los cursos de idiomas (ya sea en su país o en el extranjero) que recogen un promedio de 24% para los europeos, el 18% de los italianos y el 19,5% de los españoles (este muestreo revela una estadística sorprendente: el 28,3% - cursos en su propio país - en comparación con un 10,8 - cursos en el extranjero -). Las razones que empujan los profesores DNL a asistir a las clases de idiomas pueden tener distintos orígenes: un deseo personal de mejorar sus habilidades lingüísticas (necesidad cultural para viajar, leer, estudiar ...) o porque el sistema de educación formal no proporciona una preparación lingüística adecuada.

Un rol cada vez más importante parecen tener las oportunidades de estudiar en el extranjero (Erasmus, Intercultura), pero estas son en su mayoría aprovechadas por los europeos (26,5%) en comparación con un modesto 16% de la muestra española o italiana.

El mismo resultado se obtiene si se tiene en cuenta la experiencia de trabajo en el extranjero, como el Job Shadowing o el auxiliar de conversación. Una vez más, los europeos (16%) están por encima de italianos y españoles (respectivamente 6% y 5,5%).

Por último, un dato interesante sobre el aspecto personal: pertenecer a una familia bilingüe o ser un hablante nativo bilingüe. Ningún italiano entra en esta categoría, pocos españoles (4%), pero muchos europeos (18,5%).

Las otras categorías (Teacher's placement y estancia no lingüística en el extranjero) llegan a proporciones poco significativas.

A través de estos datos podemos concluir que el contexto de la educación no formal e informal juega un papel primordial en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Si agrupamos los datos del gráfico anterior en tres áreas: contexto formal, informal y no formal, se obtienen los siguientes resultados.

Los sistemas de educación no-formal

Son todas las *actividades educativas organizadas* fuera del sistema educativo formal. A pesar de ser socialmente útiles, no son del mismo carácter oficial del sistema formal. Están organizadas por organismos o asociaciones que pueden emitir certificados de asistencia pero no títulos de estudio reconocidos oficialmente.

Los sistemas de educación informal

Son todos aquellos procesos en los cuales, aun sin saberlo, tienen su origen los fenómenos educativos individuales. Este evento, igualmente importante y, a menudo relacionado con la vida cotidiana, permite la adquisición de ciertos valores fundamentales, entre ellas muchas habilidades sociales y conocimientos básicos que estarán en las opciones de vida en el futuro. La familia, el conocimiento, el contexto social, los medios de comunicación, junto con la calidad del contexto cultural son variables importantes en este aspecto de la educación.

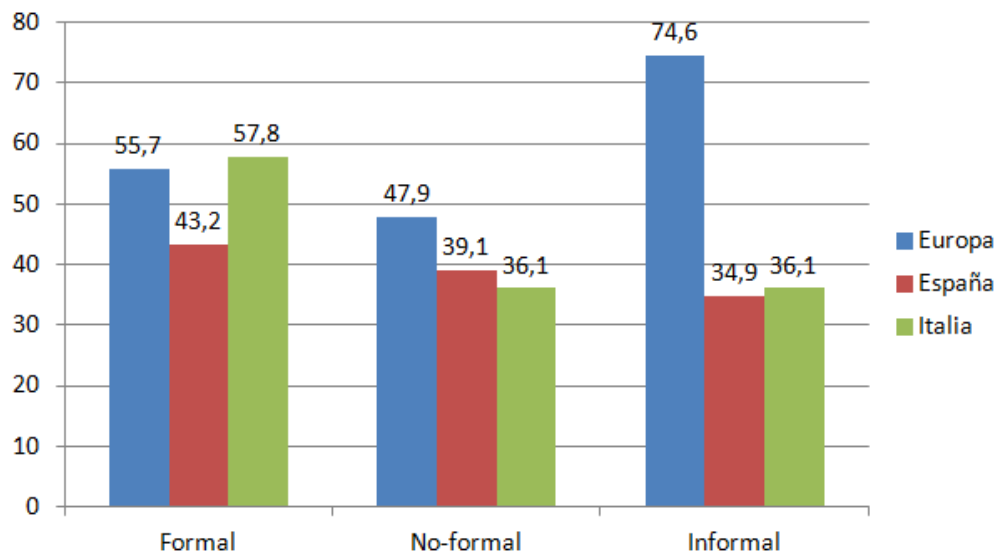


Gráfico n. 30. Contexto de educación formal, informal y no formal

Uno no puede sino estar de acuerdo con Merriam y otros (2007) cuando afirman que los estudios de aprendizaje informal, especialmente los referidos a proyectos autodirigidos de aprendizaje de los adultos, revelan que más del 90 por ciento de los adultos participan en cientos de horas de aprendizaje informal. También se ha estimado que la gran mayoría (más del 70 por ciento) del aprendizaje en el lugar de trabajo es informal aunque miles de millones de dólares cada año se gasten por las empresas y la industria en los programas de capacitación formales. Tanto el aprendizaje formal como el informal se consideran procesos integrales para el desarrollo de recursos humanos (Bennett, 2009), con el aprendizaje informal de forma más intensa.

Ya en 2000, el Instituto para la Investigación y el Aprendizaje en Menlo Park, California, declaró que gran parte del aprendizaje para el rendimiento es informal. Los que transfieren sus conocimientos a un alumno suelen estar presentes en tiempo real. Este aprendizaje puede tener lugar a través del teléfono o a través de Internet, así como en persona. Otros ejemplos de la transferencia de conocimiento informal incluyen mensajería instantánea, una reunión espontánea en Internet, una llamada telefónica a alguien que tiene información que necesita, una sala de chat en tiempo real, una reunión programada basada en la Web con una agenda en tiempo real.

Se puede concluir haciendo referencia a la Decisión N ° 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 15 de diciembre de 2004⁵⁹, relativa a un marco comunitario para la transparencia de las calificaciones y competencias, que define las características de los documentos **Europass**.

⁵⁹ http://www.europass-italia.it/docs/Decisione_2241_Europass.pdf

El **Pasaporte de Lenguas (EPL)** es uno de los cinco módulos agregados en el paquete Europass diseñados para hacer más transparentes y de fácil lectura los títulos, las calificaciones y competencias desarrolladas a través del aprendizaje formal, no formal e informal para promover la movilidad geográfica internacional.

8.4 Uso de Internet

Esta sección está dedicada a la recogida de información sobre cómo y cuándo los profesores utilizan las herramientas de Internet.

¿Con qué frecuencia semanal usa internet?

Los datos de este gráfico son fáciles de interpretar. El muestreo europeo y el italiano son muy similares, el español se aparta ligeramente. Sin embargo, las tres muestras presentan una prevalencia de la última banda, la de más de 10 horas a la semana (Europa 68,4%, Italia 53,9%, España 41,4%). Mientras que es insignificante el porcentaje de profesores que nunca han utilizado Internet o que lo utilizan sólo una hora a la semana.

	Europa	España	Italia
Nunca	0	2,4%	1,1%
1 hora	0	2,4%	2,2%
5 horas	26,1%	20,7%	25,4%
10 horas	5,2%	32,9%	16,8%
Más que 10 horas	68,4%	41,4%	53,9%

Tabla n. 8. Frecuencia semanal de utilización de Internet

Estos resultados se confirman en la encuesta realizada por TeachToday y publicada por European Schoolnet el 14 de noviembre de 2011⁶⁰. La encuesta abarcó a 500 profesores europeos a partir de una amplia gama de niveles educativos y áreas temáticas, de primaria a secundaria y de formación profesional.

60

<http://www.teachtoday.eu/sitecore/shell/Applications/~-/media/Files/United%20Kingdom/pdf/Teaching%20with%20technology%202011%20survey%20report%202011.ashx?db=master&la=en&vs=1&ts=20120110T1127132537>

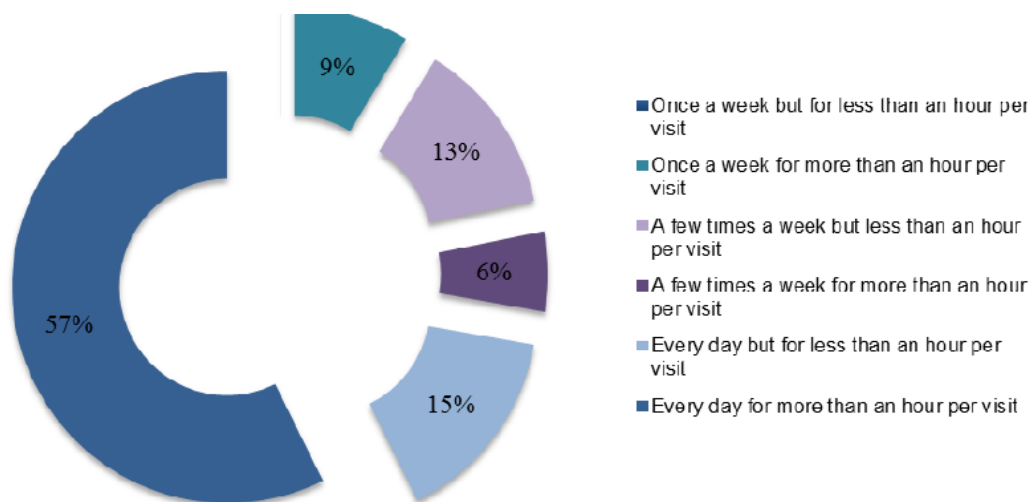


Gráfico n. 31. Frecuencia de utilización de Internet

Los datos de este estudio están organizados en diferentes parámetros, aunque homogéneos con los de nuestra investigación. La diferencia se refiere únicamente al primer nivel, el de los profesores que rara vez utilizan Internet. Aquí, el porcentaje es del 9% en comparación con el 2% que nos encontramos.

Concluimos señalando que la gran mayoría de los encuestados usa Internet con regularidad. En las siguientes secciones vamos a investigar con qué fines.

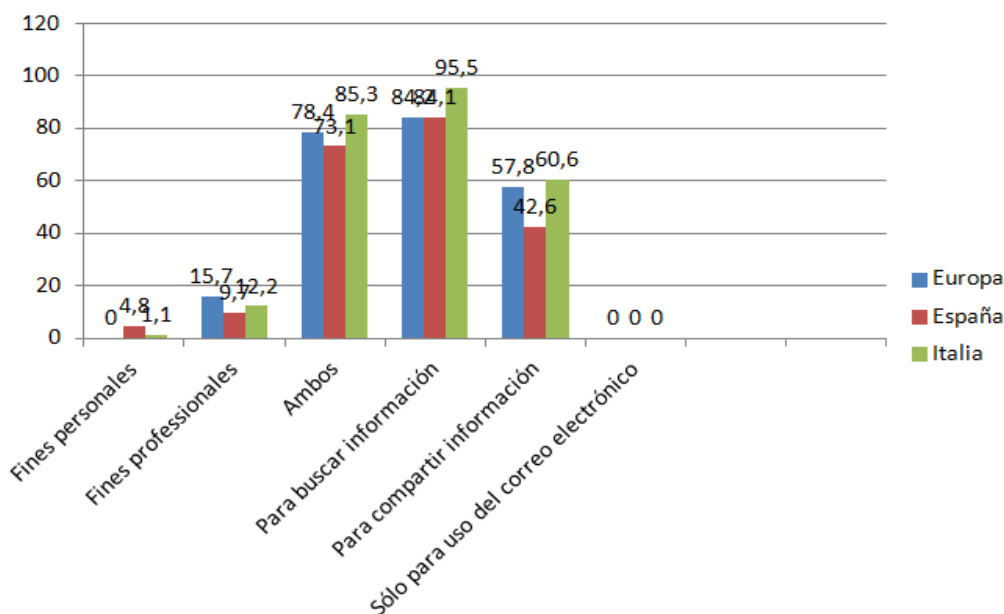


Gráfico n. 32. Fines de utilización de Internet

Usa Internet preferentemente para:

Tal como se ve en el gráfico, los docentes encuestados utilizan Internet en porcentajes similares, tanto para fines personales como profesionales. En las tres muestras el porcentaje correspondiente a la búsqueda de información es muy alto: va desde el 84% de europeos y españoles hasta el 95% de los italianos. En cambio los docentes son más reacios a intercambiar información: 42,6% los españoles, 57,8 los europeos y 60,6 los italianos. Ninguno utiliza la red solamente para el correo electrónico.

Considera que el uso de Internet en el día a día es preferentemente un modo para:

	Europa	España	Italia
Encontrar información	100	75,6	84,2
Intercambiar información	100	56	73
Socializar	15,7	25,6	10,1
Contactar personas	31,5	30,4	37
Pasar el tiempo libre	0	9,7	3,3

Tabla n. 9. Finalidad de la utilización de Internet

Esta pregunta sirve para averiguar cómo utilizan la red quienes se conectan todos los días. Surgen datos interesantes. Por ejemplo, el 100% de la muestra europea se conecta todos los días para buscar e intercambiar información, mucho menos los italianos y aún menos los españoles. Surge un dato espontáneo: un tercio de los docentes de las tres muestras utiliza Internet para contactar personas. Mientras un porcentaje menor se conecta a Internet para socializar: un cuarto de los españoles, un sexto de los europeos y sólo un décimo de los italianos. El porcentaje de quienes suelen utilizar la red como pasatiempo es nulo o insignificante para europeos e italianos, alcanza casi el 10% de los españoles. Analizaremos más adelante cómo las informaciones obtenidas en la red se utilizan a nivel educativo.

La siguiente pregunta sirve para introducir el tema de las redes sociales.

¿En qué medida está de acuerdo con esta definición de software social?

"Los softwares sociales son instrumentos que permiten encontrar fácilmente online a otras personas que comparten los mismos intereses, colaborar juntos en un tema común estructurándose en redes sociales y crear comunidades"

	Europa %	España%	Italia %
Para nada	5,2	1,2	3,3
Poco	42,1	19,5	15,7
Bastante	31,5	43,9	50,5
Mucho	15,7	31,7	26,9
No lo sé	5,2	3,6	3,3

Tabla n. 10. Porcentaje de acuerdo con la definición de softwares sociales.

La característica de esta pregunta es que se trata de una pregunta-estímulo. Los datos son un poco contrastantes. Casi la mitad de la muestra europea no confía en las redes sociales (47,3%), mientras que sólo un quinto de los docentes italianos y españoles expresa un juicio negativo (19%, 20,7%). Inverso es el porcentaje de quienes expresan una opinión favorable, el 31,7% de los españoles, el 26,9% de los italianos y sólo el 15,7% de los europeos. Para comprobar si los encuestados dieron una respuesta basada en la notoriedad de las redes sociales o si ésta se basó en el uso concreto de este instrumento Web 2.0 se utilizarán los datos de las otras secciones, en particular los de las dos preguntas siguientes.

En efecto estas dos preguntas pretenden comprobar qué redes sociales utilizan los docentes encuestados en sus relaciones personales y qué otras utilizan con sus estudiantes, en clase, en los proyectos o en actividades educativas en general.

¿Qué softwares sociales usa en ámbito informal en su vida privada?

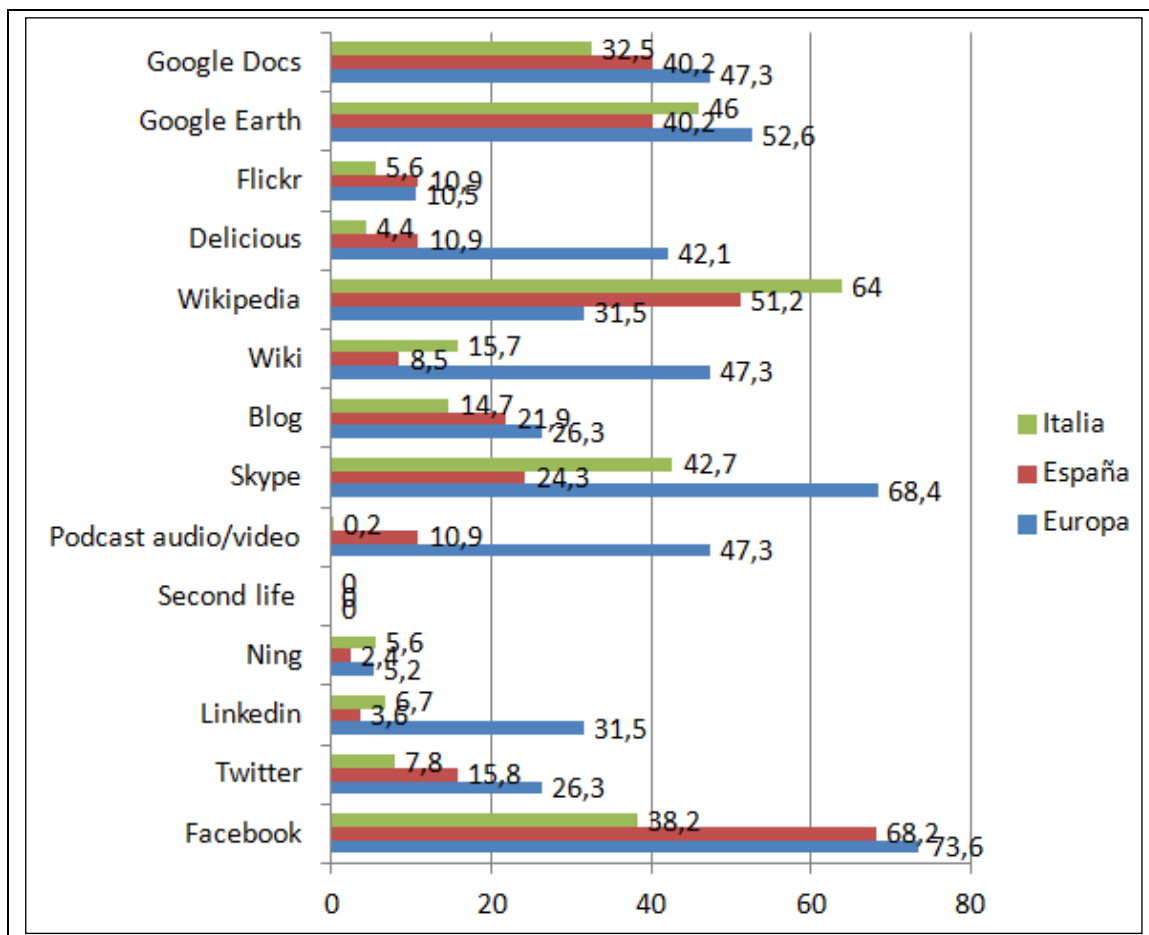


Gráfico n. 33. Softwares sociales en ámbito informal

Como resulta inmediatamente evidente, Facebook es la red social más popular en la muestra europea (73,6%) y española (68,3%), mucho menos en la italiana (38,2%). Figuran como menos utilizados Twitter y Ning. En lo que respecta a LinkedIn (la red social para profesionales) es utilizado por un tercio de los europeos, pero en un porcentaje mínimo por españoles e italianos.

Si se pasa a analizar otras herramientas del Web 2.0 que tienen aplicación más en la búsqueda de información, comunicación, investigación y ambientes 3D, observamos lo siguiente:

- Ninguno utiliza *Second Life* (mundo virtual en 3D donde los usuarios pueden socializar, conectar y crear con chat de voz y de texto).
- Skype es muy apreciado por los europeos (68,4%) y por los italianos (42,1%), menos por los españoles (sólo el 24,4%).
- Parecen interesantes los datos relativos a Wikipedia, muy utilizada por los italianos (64%) y los españoles (51,2%), pero mucho menos por los europeos (31,5%). Esto

significa que los europeos parecen dar menor crédito a esta enciclopedia online respecto a sus colegas españoles e italianos (veremos en el próximo capítulo qué uso le dan los estudiantes).

- Un cierto interés para los docentes de nuestra muestra suscitan los blogs (con un porcentaje promedio del 20%) y los Wikis. En este caso casi la mitad de los europeos (47,3%) parece interesado en este instrumento, que permite compartir los conocimientos de manera colaborativa, interés que es menos compartido por los colegas italianos y europeos.
- La misma situación de los Wikis se observa si analizamos los porcentajes relativos a los Podcasts audio/vídeo y Delicious. Los europeos son los más interesados, teniendo un porcentaje respectivamente del 47,36% y del 42,1%. Esto comprobaría que, al menos las muestras española e italiana tomadas en consideración, todavía no han tenido la oportunidad de apreciar y experimentar las potencialidades de estas dos herramientas del Web 2.0.
- Por último, las tres muestras presentan porcentajes similares (superiores al 40%) con respecto a la utilización de Google Earth y Google Docs, que son dos herramientas muy útiles incluso para uso didáctico. El investigador ha utilizado Google Docs para diseñar los cuestionarios.
- Las siguientes herramientas Web 2.0 fueron citadas por los encuestados sin haber sido incluidas en el listado proporcionado por el investigador: Drop Box, Tuenti, Picasa, Dingo, Vimeo, YouTube, Edmodo.

¿Qué softwares sociales usa en ámbito formal o en la escuela?

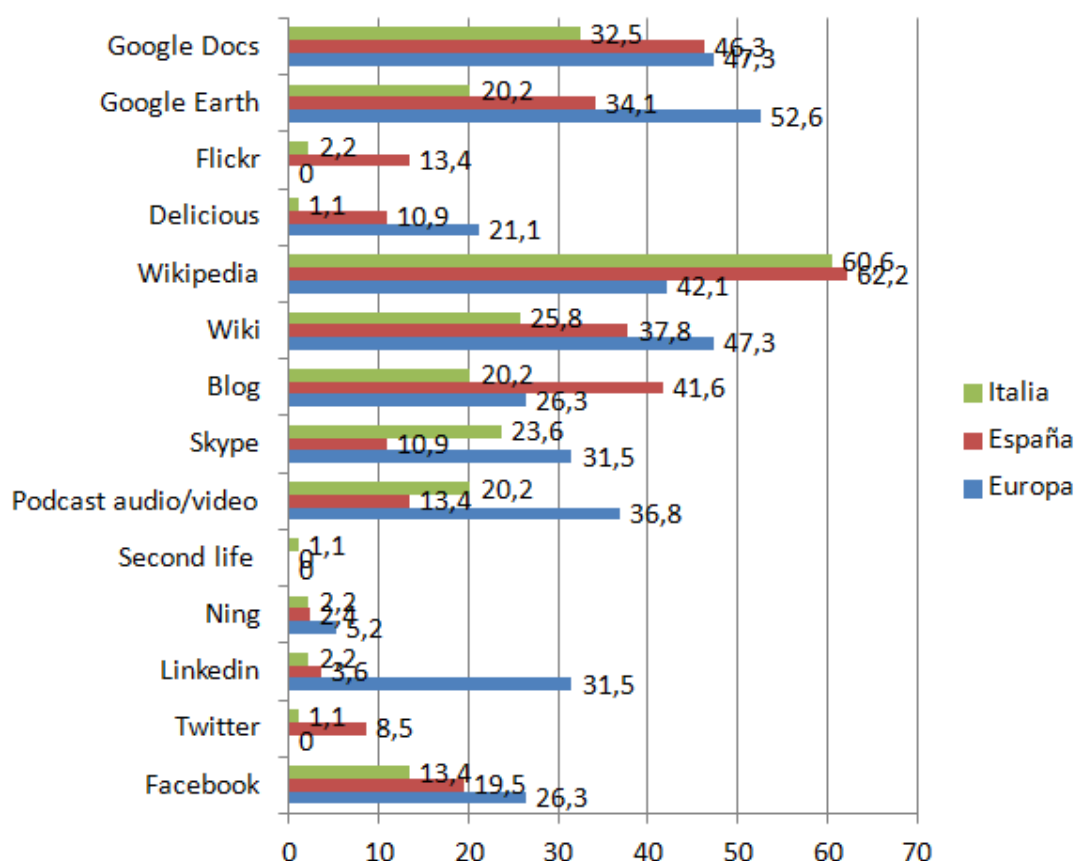


Gráfico n. 34. Softwares sociales en ámbito formal

Si dirigimos la atención hacia el ámbito formal o escolar, los resultados no se alejan mucho de los obtenidos para el ámbito formal, aunque con algunas diferencias sustanciales:

- El porcentaje de Facebook y de las demás redes sociales disminuye considerablemente;
- Prácticamente idéntico es el porcentaje de utilización de los Podcasts audio/vídeo;
- Se reduce a la mitad el porcentaje de utilización de Skype. Al parecer, a nivel escolar se privilegiarían otros tipos de herramientas de comunicación;
- Con respecto a Wikipedia, estamos en presencia de un fenómeno bastante extraño. El porcentaje se mantiene bastante alto en las muestras italiana y española (más del 60%), pero aumenta el europeo que, en efecto, alcanza el 42,1%. Este hecho aparentemente significa que los colegas europeos serían más proclives a utilizar esta enciclopedia online a nivel escolar que a nivel personal.
- Un dato sorprendente es el que se refiere al porcentaje relativo a los Blogs y Wikis. Se mantienen totalmente estables para la muestra europea, pero experimentan un

significativo aumento sobre todo en la muestra europea (Blogs del 21,95% al 41,46%; Wikis del 8,54% al 37,80%) aunque también en la italiana (Blogs del 14,61% al 20,22%; Wikis del 15,73% al 25,84%). Los colegas parecen proclives a pensar que los blogs y wikis son más útiles para fines educativos que para un uso personal.

- Delicious y Flickr tienen porcentajes contrastantes pero prácticamente nulos para la muestra italiana;
- Confirman su utilidad también en ambiente escolar tanto Google Earth como Google Doc;
- Las siguientes son herramientas Web 2.0 citadas por los encuestados pero no incluidas en el listado proporcionado por el investigador: SlideShare, YouTube, Diigo, Drop Box, Flashmeeting, Geogebra y también las plataformas Moodle y Etwinning, aunque estas últimas no son herramientas Web 2.0.

Las preguntas que están más abajo son muy útiles para averiguar qué conocimiento tienen los encuestados con respecto a las redes sociales, su actitud hacia ellas y qué piensan, tanto para fines formales como informales. También sirven porque dan la posibilidad de ver si surgen discrepancias con las secciones anteriores.

¿Considera en general que conoce el potencial de uso de los softwares sociales?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	5,26	7,32	6,74
Poco	52,63	37,80	37,08
Bastante	26,32	41,46	45,12
Mucho	15,7	18,29	10,11
No lo sé	0	13,41	4,49

Tabla n. 11. Conocimiento del potencial de uso de los softwares sociales

La muestra europea presenta una tendencia claramente más marcada hacia una evaluación negativa. Españoles e italianos parecen no comprometerse mucho, aunque el porcentaje de quienes declaran conocer bien las redes sociales asciende respectivamente al 18,29% y al 10,11%.

¿Ha tenido la posibilidad de establecer contactos duraderos con otras personas gracias al uso de los softwares sociales?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	26,32	19,51	47,19
Poco	36,84	32,93	19,10
Bastante	21,05	29,27	20,22
Mucho	15,7	18,29	13,48
No lo sé	0	0	0

Tabla n. 12. Contactos duraderos con otras personas gracias al uso de los softwares sociales

La respuesta a esta pregunta es más clara que la dada a la anterior. Más de la mitad de las tres muestras contesta negativamente. Sólo un porcentaje que fluctúa entre el 13% de los italianos y el 18% de los españoles declara haber establecido contactos duraderos utilizando las redes sociales.

¿Sus estudiantes usan habitualmente los softwares sociales para fines informales?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	0	4,87	3,37
Poco	5,26	10,98	1,12
Bastante	5,26	18,29	10,11
Mucho	89,47	54,87	84,27
No lo sé	0	9,7	0

Tabla n. 13. Porcentaje de uso habitual de los softwares sociales para fines informales.

Esta pregunta pide a los profesores encuestados hacer una suposición, a saber, si según ellos los estudiantes utilizan las redes sociales para fines informales. Los docentes parecen no tener dudas y responden afirmativamente, aunque solo los españoles son un poco más cautelosos, solo el 54,8% contra porcentajes superiores al 80% de sus pares.

¿Sus estudiantes usan habitualmente los softwares sociales para fines formales (por ejemplo para tareas de aprendizaje)?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	0	14,63	7,87
Poco	52,63	43,90	32,58
Bastante	36,84	26,83	29,21
Mucho	5,26	8,54	5,62
No lo sé	5,26	6,10	24,72

Tabla n. 14. Porcentaje de uso habitual de los softwares sociales para fines formales.

Si en cambio el objetivo se refiere a la utilización de las redes sociales a nivel escolar formal, el porcentaje se invierte y menos del 10% expresa un juicio indudablemente positivo.

¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para el aprendizaje curricular?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	5,26	6,10	7,87
Poco	5,26	17,07	17,98
Bastante	57,89	47,56	56,18
Mucho	31,58	24,39	15,73
No lo sé	0	4,87	2,25

Tabla n. 15. Uso de los software sociales para el aprendizaje curricular.

Esta es una pregunta difícil. Se entiende por la incertidumbre en las respuestas, cuando la mayoría de las respuestas se concentra en el rango medio (bastante) significa que la muestra no tiene las ideas bastante claras o no está seguro de disponer de suficientes datos como para dar una respuesta cierta. A pesar de ello, un tercio de la muestra europea expresa un juicio positivo frente a un cuarto de la muestra española y a un sexto de la italiana.

¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	10,53	3,66	3,37
Poco	0	3,66	12,36
Bastante	26,32	46,34	35,96
Mucho	63,16	42,68	47,19
No lo sé	0	3,66	1,12

Tabla n. 16. Uso de los software sociales para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

También esta es una pregunta complicada, aunque aquí la muestra parece menos dudosa. Los europeos tienen una posición más clara, el 63% se expresa afirmativamente. Los italianos y los españoles son un poco más cautelosos, respectivamente con un porcentaje del 47% y del 42%.

¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para la implementación de experiencias CLIL?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	10,53	4,87	3,37
Poco	5,26	6,10	13,48
Bastante	31,58	45,12	50,56
Mucho	47,37	39,02	28,09
No lo sé	5,26	4,87	4,49

Tabla n. 17. Uso de los software sociales para la implementación de experiencias CLIL.

Esta pregunta parece realmente haber complicado a los profesores encuestados. Los más inseguros son los italianos: el 50% se ubica en el rango medio y sólo el 28% expresa un parecer favorable. Los españoles y los europeos son menos inseguros, respectivamente expresando un parecer favorable el 39% y el 47%, aunque sin que surja una clara tendencia.

¿Considera que los softwares sociales favorecen el poder compartir los conocimientos?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	5,26	6,10	3,37
Poco	5,26	18,29	11,24
Bastante	42,11	37,80	47,19
Mucho	47,37	34,15	31,46
No lo sé	0	3,66	6,74

Tabla n. 18. Los softwares sociales para compartir los conocimientos.

Aquí se verifica la misma situación que en la pregunta anterior, aunque con menor incertidumbre. Los italianos siguen siendo los más perplejos y los europeos los más seguros, pero en este caso los porcentajes se acercan y podríamos afirmar que la tendencia es hacia la positividad.

¿Considera que los softwares sociales favorecen la creatividad?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	10,53	10,98	7,87
Poco	10,53	28,05	25,84
Bastante	26,32	39,02	37,08
Mucho	47,37	15,85	19,10
No lo sé	5,26	21,95	10,11

Tabla n. 19. Los softwares sociales y la creatividad

Esta pregunta divide claramente la muestra en dos partes. A un lado están los europeos que responden de manera afirmativa (47,3%), por el otro los españoles y los italianos con porcentajes similares que expresan fuertes dudas con respecto a que las redes sociales puedan favorecer la creatividad en nuestros alumnos.

¿Considera que la Escuela puede sacar provecho de la creación de redes mediante el uso extendido de los softwares sociales en los contextos de educación formal e informal?

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	5,26	3,66	2,25
Poco	0	17,07	19,10
Bastante	47,37	43,90	35,96
Mucho	31,58	28,05	24,72
No lo sé	15,79	7,32	17,98

Tabla n. 20. Uso de los softwares sociales en los contextos de educación formal e informal.

Probablemente esta es la pregunta que mayor dificultad ocasionó a nuestra muestra. Esto se deduce del alto número, tanto de las respuestas interlocutorias “No lo sé” como de las del rango intermedio “Bastante”, del 35% al 47%. Se puede deducir que la muestra no expresa una clara posición con respecto a la cuestión de esta pregunta.

Pasemos ahora a analizar el uso de la Pizarra Digital Interactiva con los estudiantes en las actividades CLIL.

¿Usa la Pizarra Digital Interactiva para sus lecciones CLIL?

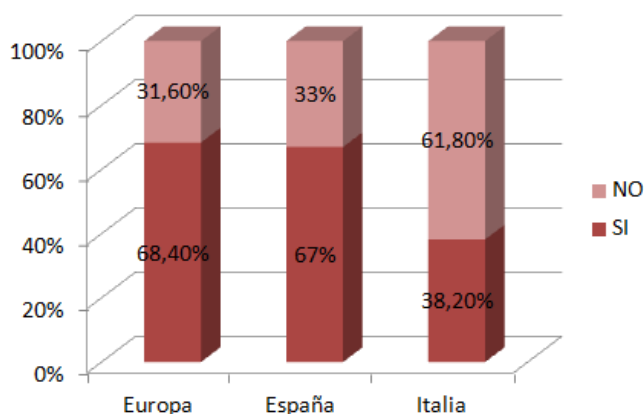


Gráfico n. 35. Uso de la Pizarra Digital Interactiva para lecciones CLIL.

Se observa de inmediato una división en la muestra, dos tercios de los europeos y de los españoles utiliza normalmente la PDI, exactamente al contrario que los italianos, que en sus dos tercios no la usan. Esto es grave porque en los últimos años el Ministerio de Educación italiano ha invertido millones de euros para dotar a las escuelas de un número suficiente de PDIs y ha organizado cursos de actualización para docentes a nivel provincial. A pesar de este esfuerzo muchas pizarras están sin utilizar en las aulas y laboratorios de las escuelas italianas.

Si la respuesta es sí, ¿Cuántas veces al mes?

	Europa	España	Italia
1 – 2	7,6%	12,7%	11,4%
2 - 4	15,3%	23,6%	37,1%
5 – 6	0	14,5%	17,1%
7 – 8	46,1%	20%	28,5%
10 o > 10	(cada día) 30,7%	(10 cada día 18,1%) 29%	5,7%

Tabla n. 21. Frecuencia mensual de utilización de la PDI

Un resultado no muy distinto se obtiene analizando las respuestas a esta pregunta. Hasta un 30% de las muestras europeas y española utilizan la PDI cada día que da clases contra un escaso 5,7% de la muestra italiana, que declara utilizar la pizarra más de 10 veces al mes.

Si la respuesta es SÍ, ¿de qué manera?

	Europa	España	Italia
Para compartir materiales	23,1	21,8	31,4
Para favorecer un aprendizaje colaborativo y cooperativo	23,1	30,9	40
Para explicar contenidos a la clase utilizando las propiedades de la PDI	30,7	38,2	25,7
Para interactuar con los docentes extranjeros	23,1	9,1	2,9
Para interactuar con los estudiantes extranjeros	0	0	0
Otro (especificar)			

Tabla n. 22. Modalidades de utilización de la PDI.

La PDI se presta para ser utilizada de varias maneras en clase con los estudiantes. En la primera parte de esta tesis el investigador ha descrito las potencialidades de uso de esta herramienta. Analizando los datos de estas respuestas se aprecia que alrededor de un tercio de la muestra europea y española utiliza la PDI *para explicar contenidos a la clase utilizando las propiedades de la PID*, mientras que el 40% de los italianos lo hace *para favorecer un aprendizaje colaborativo y cooperativo* de los estudiantes. Parece que solo los europeos utilizan esta herramienta para interactuar con colegas extranjeros.

8.5 Modalidades/Finalidades de la enseñanza CLIL

Esta es una sección importante porque permite averiguar cómo se manejan las experiencias CLIL, cómo se programan, quién las realiza, cómo se consiguen los materiales a utilizar con los estudiantes, los tipos de actividades didácticas propuestas y qué herramientas Web 2.0 se utilizan.

Para no superponerse:

Gestión de actividades CLIL

	Europa	España	Italia
A nivel curricular	100%	95,1%	91,00%
A nivel extracurricular	0	4,9%	9%

Tabla n. 23. Gestión de actividades CLIL.

Las respuestas a esta pregunta son homogéneas, las actividades CLIL se desarrollan a nivel curricular: se va desde el 91% de los italianos hasta el 100% de los europeos. Esto significa que solo una pequeña parte de las clases CLIL se desarrolla fuera del horario curricular de las clases normales. En Italia, por ejemplo, en horario de tarde.

La experiencia CLIL se diseña en equipo (docente de lengua extranjera – docente de otra materia curricular)

	Europa %	España %	Italia %
SI	52,6	63,4	76,4
NO	47,4	36,6	23,6

Tabla n. 24. Experiencia CLIL diseñada en equipo.

Tal como se aprecia, los tres cuartos de la muestra italiana informan que las actividades CLIL se proyectan en colaboración (docente de L2 y DNL), mientras que el porcentaje baja casi al 50% para la muestra europea, los españoles se ubican en la mitad. Este dato se explica por el hecho de que en las secciones bilingües (muy poco numerosas en Italia) es el docente de asignatura quien imparte directamente su disciplina en lengua extranjera. Los datos evidencian con una cierta claridad que la colaboración entre docentes es un elemento fundamental, si no decisivo, para la enseñanza CLIL, mucho más en Italia, aunque también relevante para la muestra española y europea. El alto porcentaje italiano se puede explicar por el hecho de que cuando los docentes tienen que enfrentarse a experiencias educativas nuevas o laboriosas se juntan, forman un “equipo” para compartir las responsabilidades y también para ayudarse recíprocamente.

Si la respuesta es SÍ, ¿cuándo...?

	Europa %	España %	Italia %
En horas de programación común establecidas	42,1	65,8	30,3
Específicamente			
Programadas ocasionalmente pero de manera formal	42,1	26,9	60,6
Programadas sólo de manera informal	15,8	7,3	9,1
Otros (Especificar)			

Tabla n. 25. Cuándo se diseña la experiencia CLIL en equipo.

La colaboración entre docentes se aplica con naturalidad también a la programación de las actividades CLIL, que puede desarrollarse bajo distintas modalidades. La programación en España (65,8%) se realiza principalmente en espacios comunes especialmente construidos, un poco menos para los europeos (42,1%), menos de un tercio en lo que respecta a la muestra italiana. Los italianos (60,6%), de hecho, prefieren programar el CLIL de manera formal pero no en espacios de tiempo especialmente

organizados, hecho menos grato para los españoles (26,9%). La programación informal es utilizada por el 15,8% de la muestra europea. Mucho menos por la italiana y la española.

La enseñanza CLIL la realiza:

	Europa %	España %	Italia %
Sólo el docente de lengua extranjera	10,5	30,5	11,2
Sólo el docente de la materia no lingüística	73,6	40,2	22,4
En presencia de ambos	10,5	9,7	40,4
Alternativamente	5,4	18,2	26

Tabla n. 26. Quién realiza la enseñanza CLIL

Las respuestas a esta pregunta dejan de manifiesto una anomalía italiana, a saber la presencia simultánea en el aula de los docentes de L2 y DNL durante la lección CLIL, hasta el 40, 4%, porcentaje que es mínimo en el caso de las otras dos muestras. La explicación es bastante simple, tal como afirma D'Angelo (2010, 170) la mayoría de la enseñanza CLIL en Italia tiene lugar a través de acciones didácticas parciales, módulos o planes cuatrimestrales o microproyectos escolares que prevén precisamente la posibilidad de la compresencia porque es de todas maneras limitada en el tiempo. En cambio es un hecho ocasional si no excepcional en las otras dos muestras. Tal como se deduce del gráfico, la mayoría de la enseñanza CLIL es impartida por el docente de materia no lingüística, respectivamente por el 73,6% de la muestra europea y por el 40,2% de la muestra española.

¿Qué materiales usa para el proyecto CLIL?

	Europa %	España %	Italia %
Materiales adaptados/didactizados por el docente de lengua extranjera	10,5	24,6	12,3
Materiales adaptados/didactizados por el docente de otra materia curricular	26,3	28	32,5
Materiales adaptados/didactizados por el docente de materia junto al docente de lengua extranjera	0	6	20,2
Materiales auténticos	63,2	40,4	39
Otros (Especificar			

Tabla n. 27. Materiales usados para el proyecto CLIL

Cuando se habla de CLIL, el tema de los materiales cobra una importancia primaria porque es necesario proporcionar a los estudiantes materiales adecuados para las diversas situaciones de aprendizaje, con especial consideración a la competencia lingüística de los

alumnos. Tal como se deduce del gráfico, la opción preferida por los docentes de las tres muestras recae en la elección de materiales auténticos: 63,2 (europeos), 40,4% (españoles) y 39% (italianos). Los materiales adaptados solo por el docente de L2 o solo por el docente DNL cumplen de todas maneras un papel importante, mientras que es un hecho exclusivamente italiano (20,2%) el de la colaboración entre los dos docentes en la adaptación y preparación de los materiales. Conviene recordar que este enorme e importante trabajo de selección y adaptación de los materiales suele ser realizado por los docentes en su tiempo libre y casi siempre sin remuneración. Como siempre, la buena voluntad de los docentes no se premia a nivel administrativo. Lamentablemente estos materiales se quedan en las escuelas, no son catalogados, peor aún, a menudo son olvidados después de su primera utilización. Son muy raros los casos en que estos materiales son recogidos en bancos de datos y puestos a disposición de otros docentes. El investigador conoce dos realidades de Italia (la Red CLIL de Brescia y la Red CLIL de la Provincia de Pavía) y, en España, el conocido sitio de Isabel Pérez (www.isabelperez.com).

¿De dónde extrae los materiales?

	Europa %	España %	Italia %
De libros de texto extranjeros	21	35,4	33,7
Artículos y textos sacados de sitios internet	47,3	51,3	47,1
De sitios web de editoriales extranjeras	31,7	13,3	19,2
De otras fuentes (especificar)	*	**	***

Tabla n. 28. Fuentes de los materiales.

* periódicos extranjeros, materiales personales

** materiales personales

*** You Tube, materiales personales

Es interesante asimismo saber dónde encuentran los docentes los materiales que luego van a modificar y adaptar a las exigencias de sus estudiantes. La mayoría de los docentes utiliza materiales que halla en sitios internet de distinto tipo, con un porcentaje bastante homogéneo que fluctúa entre el 47% y el 51%. La muestra en cambio se divide en lo que respecta a la utilización de *sitios web de editoriales extranjeras*: el 31,7% de la muestra europea frente a un 13% de españoles y un 19% de italianos. Resultados distintos son los referidos a la utilización de libros de texto ya en lengua extranjera. Son utilizados mucho por los españoles (35,4%) y por los italianos (33%), aunque menos por los europeos (21%). Los docentes señalan otras fuentes: YouTube, periódicos extranjeros y sobre todo materiales personales. De hecho, muchos docentes prefieren hacer referencia a la

recopilación personal de materiales obtenidos en cursos de actualización, seminarios y conferencias o elaborados por ellos mismos.

En la actividad didáctica CLIL propone

	Europa %	España %	Italia %
Trabajos de grupo	21	26,8	29,2
Elaboración de un proyecto por parte de los estudiantes	10,5	9,7	6,7
Elaboración de un producto por parte de los estudiantes	5,2	14,6	20,2
Búsquedas a través de los servicios de internet	10,5	12,1	11,2
Aprendizaje on-line learning (enfoque colaborativo)	26,1	25,6	13,4
Actividades cooperativas	31,5	12,1	12,3
Otro (especificar)		Trabajo individual	

Tabla n. 29. Actividades propuestas.

En esta sección los docentes tienen que indicar qué metodología de trabajo o técnicas didácticas privilegian o favorecen durante el desarrollo de experiencias CLIL. De los datos se obtiene un cuadro dinámico que ve a los docentes europeos (31,5%) particularmente favorables a actividades de tipo colaborativo y a docentes italianos (29,2%) y españoles (26,8) más proclives al trabajo en grupo. La colaboración en el aprendizaje online es apreciada por más de un cuarto de la muestra española y europea, aunque mucho menos por la italiana, solo el 13,4%. *La Búsqueda a través de los servicios de internet* atrae solo a alrededor del 10% de los encuestados.

Asimismo, la elaboración de un proyecto o producto por parte de los estudiantes al parecer tiene un porcentaje cercano al 10%, pero obtener un trabajo por parte de los estudiantes es considerado deseable por más del 20% de los docentes italianos.

Tal como afirma también el investigador, la muestra tomada en consideración no pretende ser representativa de toda la realidad europea, española o italiana, aunque indudablemente puede proporcionar indicaciones, expresar tendencias y aportar datos sobre los cuales reflexionar. En este caso se puede afirmar que, en general, el enfoque cooperativo en la didáctica CLIL en clase con los estudiantes es común a las tres muestras. Por lo tanto, es una didáctica que favorece el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. No parece casualidad que ningún docente haga referencia a la lección centrada en el profesor, aunque el investigador cree que es de todos modos una práctica utilizada, incluso en el CLIL cuando es necesario. El eclecticismo parece caracterizar a la didáctica CLIL, pero con especial consideración a la interacción y a la cooperación.

Para la realización del proyecto, ¿qué instrumentos Web 2.0 usan los estudiantes?

	Europa	España	Italia
Google docs	57,8	45,1	40,4
Wiki	63,1	31,9	59,5
Blog	31,5	31,7	38,2
Webquest	36,8	24,3	12,3
Podcast	26,3	7,3	13,4
Flickr	0	4,8	1,1
Otro (especificar)	Facebook, Moodle	Facebook, Moodle, SlideShare, Scratch, Flash	Facebook, Ning, E-Twinning, Moodle, Google Crome, YouTube
Ninguno			15,7

Tabla n. 30. Instrumentos Web 2.0 usados por los estudiantes.

Aquí tenemos la confirmación o discrepancia con respecto a lo afirmado por los docentes en las páginas 236. Veremos en el próximo capítulo qué dicen los estudiantes. Podemos desde ya advertir que Google Doc es muy utilizado por las tres muestras para la organización del aprendizaje en colaboración, mientras que para compartir los conocimientos el Wiki encuentra mucho espacio en la muestra europea (63,1%) e italiana (59,5), aunque un poco menos en la española (31,9%). El Blog es usado por un promedio superior al 30% en las tres muestras. Las webquests, que son especialmente aptas en la práctica CLIL, son utilizadas por más de un tercio de la muestra europea, por más de un cuarto de la muestra española y por un modesto 12,3% de los italianos. Al parecer sólo los europeos (26,3%) utilizan los Podcasts, de hecho italianos y españoles los utilizan de manera residual.

Las siguientes herramientas indicadas por los docentes encuestados no fueron incluidas en el listado proporcionado: Facebook, SlideShare, Scratch, Flash, Google Crome, YouTube y las plataformas Moodle y ETwinning.

Hay que recordar que los encuestados podían marcar más de una opción y, por ende, los porcentajes no pueden referirse al 100%, aunque proporcionan igualmente indicaciones y tendencias muy relevantes.

Como confirmación de lo expresado en el párrafo anterior, las herramientas Web 2.0 utilizadas en la práctica CLIL son las que más favorecen la colaboración y la cooperación entre los estudiantes.

En lo que respecta a la evaluación se propusieron 3 cuestiones a los docentes:

El examen tiene como objeto comprobar

	Europa%	España%	Italia%
Prioritariamente los contenidos curriculares adquiridos a través de pruebas en L2 de formato cerrado	52,1	51,2	51,6
Prioritariamente los contenidos curriculares adquiridos a través de pruebas en L2 de formato abierto que pueden integrar también varias actividades lingüísticas	47,9	38 42,6	42,9,1
Otro (especificar)		Una mezcla de ambas 6,1	Ambas 5,6

Tabla n. 31. Objetivos del examen.

La elección es entre pruebas de formato cerrado que tienden a evaluar los contenidos adquiridos a través del uso de la L2 y pruebas de formato abierto que, además del contenido toman en consideración también la lengua extranjera. Tal como se ve, las tres muestras de manera homogénea optan por la primera opción con alrededor del 52%, sin embargo, casi la mitad prefiere la otra opción (un promedio del 44%). Esto significa que la muestra se dividió en dos partes prácticamente iguales y se puede, por tanto, deducir que ambos tipos de pruebas pueden ser consideradas válidas. Esta consideración está avalada por el hecho de que algunos docentes italianos y españoles agregan *Una mezcla de ambas* como otra opción posible. En efecto, utilizando ambas posibilidades el docente puede integrar una evaluación de las habilidades lingüísticas y del conocimiento de los contenidos.

La evaluación del aprendizaje la efectúa

	Europa	España	Italia
sólo el docente de L2	10,5	24,3	20,2
sólo el docente de la materia	52,6	37,8	20,2
conjuntamente el docente de la materia y el de lengua extranjera	5,2	23,1	57,3
interviene un evaluador externo	10,5	2,4	0
auto-evaluación de la experiencia por parte de los estudiantes		12,1	2,3
Otro (especificar)	* 21		

Tabla n. 32. Quién efectúa la evaluación del aprendizaje.

* el docente de L2 y de DNL son la misma persona

En lo que respecta a quién evalúa la calidad del aprendizaje al término de un programa CLIL, la situación se vuelve muy articulada por no decir compleja. También

aquí encontramos la característica típicamente italiana (puesta en evidencia en las páginas anteriores), de que se basa esencialmente en la colaboración de los dos docentes LE+DNL: el porcentaje alcanza el 57,3. Siguiendo con la muestra italiana se advierte que un cuarto de la evaluación es desarrollada por el docente de materia y por el docente de lengua extranjera por separado. La autoevaluación es mínima. Completamente inversa es la situación en la muestra europea. Aquí la evaluación es efectuada en un 52,6% sólo por el docente de asignatura, en un 10,5% por el docente de L2 y la colaboración entre los dos docentes equivale a un 5,2%. Interesante es la presencia de un evaluador externo (10,5%) y asimismo el hecho de que el 21% destaque que el docente de LE y el de DNL son la misma persona. También en la muestra española prevalece el papel de evaluador del docente de materia con un porcentaje inferior al europeo, 37,8%. La evaluación por parte del docente de LE (24,3%) y la efectuada conjuntamente (23,1%) prácticamente son equivalentes. Considerable es el papel de los estudiantes, hasta un 12,1% de la evaluación se basa en el aporte de los alumnos.

De la complejidad de los datos aquí ilustrados se puede deducir que la evaluación sigue siendo un punto crítico del enfoque metodológico CLIL (para esto véanse las páginas dedicadas al Proyecto europeo AECLIL – Assessment and Evaluation in CLIL - www.aeclil.enet). Es bastante evidente que la cuestión de la responsabilidad de quien evalúa es tratada de manera distinta en los diversos contextos, pero se puede afirmar, -a excepción del caso italiano, que se basa en la colaboración-, que la responsabilidad de la evaluación es asumida en la mayoría de los casos por el docente de asignatura, tanto en España como en el contexto europeo. Se puede además agregar que en algunos casos específicos como en Alemania, República Checa y Holanda (aunque en menor medida) el docente CLIL enseña tanto la lengua como la asignatura y este hecho debería favorecer la evaluación tanto de la lengua como del contenido.

¿La evaluación tiene en cuenta también el uso de las herramientas de Internet?

	Europa %	España %	Italia %
SI	42,1	37,8	21,4
NO	67,9	62,2	78,6

Tabla n. 33. Aplicación de las herramientas de Internet a la evaluación.

También en este caso tenemos una clara división entre la muestra italiana por un lado, y la europea y española por el otro. En Italia sólo el 21,4% considera que tiene que evaluar también el uso de las herramientas Web 2.0 utilizadas durante la enseñanza CLIL, mientras que el porcentaje se invierte para el caso de España (62,2%) y Europa (67,9%). A continuación tomaremos en consideración las distintas motivaciones.

Si la respuesta es SÍ, ¿de qué manera?

He aquí lo que dicen los encuestados:

Europa

1. El trabajo se completa usando la Virtual Learning Area y las presentaciones PPT en clase se toman en consideración cuando se asigna la nota final;
2. Los estudiantes deben saber dirigir un “*Research Work*”, “*Online Dictionary Work*”, y saber usar YouTube y Google Earth;
3. La evaluación se hace online;
4. Sí, a los estudiantes se les pide publicar sus informes, presentaciones y materiales producidos en nuestro sitio CLIL;
5. Los estudiantes tienen que demostrar que saben usar otras herramientas Web 2.0 (e.g. YouTube/Facebook)
6. Para difundir sus productos;
7. No se evalúan las competencias técnicas, pero dado que los estudiantes usan las herramientas de manera colaborativa, observamos el proceso más que evaluar el producto.
8. No evaluamos las competencias técnicas en sí, sino más bien el uso colaborativo de las herramientas web. De manera especial las técnicas de *scaffolding* entre los estudiantes.

España

1. Con autoevaluaciones de diversas páginas web;
2. La manera en que se han contrastado informaciones;
3. Exámenes y tareas pueden incluir "Escribir un correo a expresar ...", "Escribir una breve Blog-post para denunciar ...". Blog-posts son parte de las tareas que deben ser evaluados;
4. Los proyectos, autocuestionarios, documentos, posters... se envían para realizar con herramientas web 2.0 y son evaluados;
5. A través de pruebas en las cuales se precise el uso de Internet;
6. A través de búsquedas online, webquests, y wiki sobre temas específicos;

7. Creación de blogs, uso del lenguaje SCRATCH;
8. Por medio de la utilización de softwares didácticos como HotPotatoes;
9. Parte de los trabajos a realizar por los alumnos son confeccionar temas de Historia, personajes a través de pistas, en esto es prioritario el manejo de varias fuentes de información, asimismo en presentaciones Power Point y que se cuelgan en una wiki elaboradas íntegramente por grupos de alumnos en talleres de Geografía o de Historia.
10. Usar la plataforma Moodle para colgar pruebas, Gmail para compartir informaciones y Google Docs para trabajar en tareas colaborativas;
11. Mediante exposiciones orales en la PDI o mediante el uso de blogs, o mediante cuestionarios online;
12. Creación y presentación de PPTs, compartir Google Docs con los profesores, uso di Moodle, crear mapas conceptuales y colgar audios y vídeos;
13. A través de muchísimas actividades, por ejemplo cuando hacemos mapas conceptuales, en lugar de hacer un mapa conceptual en la pizarra, pues como tarea, de deberes, por ejemplo, puedo pedirles que uno de los alumnos inicie un mapa conceptual mediante un programa o una aplicación web y que lo intenten entre todos, a través de internet, finalizar ese mapa conceptual, es decir un mapa conceptual colaborativo a través de la Red.

Italia

1. No tanto la capacidad de bajar materiales, sino sobre todo de modificarlos según las instrucciones de los profesores y luego difundirlos con las herramientas del Web:
2. La evaluación se realiza si las herramientas del web han sido utilizadas por los estudiantes para 1. Compartir datos, informaciones y productos realizados. 2. Presentar el material producido, los pasos seguidos.
3. Realización de webquests y ejercicios online;
4. Las respuestas a los tests propuestos durante el curso, realizados con Google Docs;
5. Por medio de la evaluación de las webquests;
6. Se evalúan los productos realizados en colaboración utilizando las herramientas Web;
7. La preparación de un sitio web utilizando lo aprendido durante las actividades CLIL;
8. Sobre todo el uso colaborativo de algunas herramientas como Webquests y Google Docs.

Sin duda los docentes ilustraron de manera muy profesional cómo utilizan las tecnologías y las herramientas del Web 2.0 con sus estudiantes. Además, pusieron en evidencia un aspecto crucial: no se trata de evaluar las competencias técnicas sino cómo los estudiantes utilizan las herramientas de un modo colaborativo, las tipologías de *scaffolding*, el proceso, sus etapas y por último los resultados. Un claro ejemplo de lo que se acaba de decir lo encontramos en el proyecto de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación, “AICLE – secuencias didácticas”⁶¹, dirigido por el profesor Francisco Lorenzo. Dentro de este proyecto se realizaron más de 130 secuencias didácticas de diferentes disciplinas no lingüísticas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Estos materiales se utilizan mucho y facilitan la labor del profesorado empeñado en la enseñanza bilingüe.

8.6. Autoevaluación y necesidades formativas

Esta última sección del cuestionario invita a los docentes a realizar una reflexión sobre sí mismos e intentar una autoevaluación de las competencias que poseen en ámbito CLIL y nuevas tecnologías para averiguar si requieren de un período de formación o actualización para mejorar su condición de docentes CLIL.

La primera pregunta se refiere a:

Poseer suficientes competencias para conducir con éxito una enseñanza CLIL mediante el uso de instrumentos Web 2.0?

	Europa %	España %	Italia %
SI	84,2	28	19,1
NO	10,5	26,8	60,6
Bastante	5,3	45,2	20,3

Tabla n. 34. Nivel de competencia en el uso de instrumentos web 2.0.

Las tres muestras dan tres respuestas distintas. Los europeos se autoevalúan como muy competentes, alcanzando un porcentaje del 84%. Menos competentes se autodeclaran los españoles, expresando una evaluación de suficiencia (45%). Los italianos, en cambio, se autocertifican como incompetentes en un 60% y expresan un

⁶¹ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos>

juicio de competencia sólo en un 19%. Expresa un juicio negativo sobre sus competencias el 10,5% de los europeos y el 26,8% de los españoles. Las respuestas a la próxima pregunta nos aclaran qué necesitan los docentes para colmar sus lagunas en ámbito Web 2.0.

Si la respuesta es NO, ¿qué tipo de intervención formativa cree que necesita?

	Europa %	España %	Italia %
Mejorar las competencias técnicas	0	22,7	27,7
Mejor conocimiento de metodologías sobre el uso de los instrumentos Web 2.0	100	59	61,1
Otras herramientas multimediales	0	18,3	11,2
Otro (especificar)		*	

Tabla n. 35. Necesidad de formación.

* Contacto con profesorado extranjero

También en este caso la muestra se divide en dos partes. El 100% de los europeos pide una formación dirigida al mejoramiento de las competencias metodológicas en el uso de las herramientas Web 2.0. Asimismo para las muestras española y europea el porcentaje mayor, -alrededor del 60%- se refiere a la actualización metodológica, luego siguen las competencias técnicas y el conocimiento de otras herramientas multimediales.

Aquí es interesante observar que los requerimientos de los docentes no están dirigidos a aumentar sus competencias técnicas, sino las didácticas, esto es a cómo utilizar estas herramientas en clase para mejorar su nivel de preparación.

Las últimas dos preguntas se refieren al CLIL y a las competencias autoevaluadas por los docentes de la muestra.

Sobre la base de la experiencia realizada, ¿considera usted que posee suficientes competencias metodológicas para utilizar la metodología CLIL?

	Europa %	España %	Italia %
SI	84,2	31,7	42,6
NO	10,5	23,1	42,6
Bastante	5,3	45,2	14,8

Tabla n. 36. Auto percepción del nivel de competencia metodológica CLIL.

Aquí tenemos la misma situación que en la pregunta sobre las competencias Web 2.0. Los europeos se autoevalúan como muy competentes, 84,2%. La autocertificación de los españoles da una evaluación bastante positiva con el 45%, mientras que los italianos se declaran incompetentes en un 42,6%, igual al nivel de competencia. También en este caso es interesante saber qué creen necesitar los docentes para mejorar sus propias competencias, en este caso en ámbito CLIL.

36a. Si la respuesta es NO, ¿qué tipo de intervención formativa cree que necesita?

	Europa %	España %	Italia %
formación específica a la metodología CLIL	50	52,6	26,3
formación a la didáctica de la materia		15,8	26,3
formación a la evaluación	50	26,4	34,2
Otro (especificar)		5,2	*13,5

Tabla n. 37. Necesidad de formación en CLIL.

* Curso de lengua extranjera

Entre los profesores que declararon no tener suficientes competencias en ámbito CLIL, los europeos se dividieron exactamente en dos mitades, requieren de una formación metodológica específica en CLIL pero también de una formación en evaluación. La muestra española expresa una clara preferencia por una formación metodológica (52,6%) y a continuación una formación en evaluación y en didáctica de la disciplina. Los italianos formulan requerimientos más o menos equivalentes. Un tercio pide una formación metodológica, un cuarto pide una formación específica en metodología CLIL y el cuarto restante en didáctica de la asignatura. Es importante observar que el 13,5% de los italianos y el 5,2% de los españoles pide también una formación lingüística.

¿Considera que haber enseñado/enseñar con la metodología CLIL con Web 2.0 ha cambiado su manera de enseñar, incluso cuando no usa un enfoque CLIL?

	Europa %	España %	Italia %
SI	84,2	68,2	49,4
NO	15,8	31,8	50,6

Tabla n. 38. Cambio en la manera de enseñar.

Esta pregunta es significativa para saber no solo si los docentes han utilizado efectivamente las herramientas del Web 2.0, sino sobre todo si dichas herramientas han influido de alguna manera en su manera de enseñar, por ende en su estilo de enseñanza, incluso fuera de la metodología CLIL. Tal como se ha advertido en las respuestas a las preguntas relativas al Web 2.0, la muestra se divide en dos partes: por una los europeos y los españoles que responden afirmativamente a la pregunta con altos porcentajes, respectivamente del 84,2% y del 68,2%, y por la otra los italianos, que se dividen prácticamente por la mitad, con un leve predominio de respuestas negativas, 50,6%. El análisis de las motivaciones nos dará indicaciones muy significativas.

Si la respuesta es SÍ, ¿en qué sentido?⁶²

Las respuestas de los docentes de las tres muestras son muy profesionales, precisas y explican brillantemente las motivaciones que subyacen al uso de las herramientas de red y del web 2.0 en particular en una situación de aprendizaje CLIL. Las respuestas son muchas y variadas y aquí se sintetizan en 4 macro-áreas:

1. **Mejoramiento profesional.** Muchos docentes están convencidos de que la asociación Web 2.0 – CLIL lleva a un cambio significativo en la manera de dar clases, aumentando su profesionalidad a beneficio de los estudiantes. A continuación se enumeran las principales ideas expresadas:

- a) ha permitido mejorar mi estilo de enseñanza;
- b) mi papel cambia, de impartir conocimientos a facilitar el aprendizaje;
- c) Estimular la motivación y creatividad de los alumnos;
- d) Mi experiencia me dice que los alumnos se sienten más motivados;
- e) Los contenidos son los mismos, pero con el uso de otras herramientas se enriquece la labor docente, y se despierta el interés de los alumnos.
- f) mejorar mi estilo de enseñanza pasando de una clase frontal a una más interactiva e interesante para los alumnos;
- g) he aprendido algunas técnicas de *scaffolding* que son útiles incluso al margen del CLIL.

2. **Relación con los estudiantes.** También las relaciones con los alumnos parecen beneficiarse. Las palabras clave son creatividad y participación:

- a) Ha mejorado la relación con los estudiantes;

⁶²

Todas las respuestas están disponibles en el anexo 1 de este capítulo

- b) Los estudiantes están más activamente involucrados, en vez de pasivamente aburridos;
- c) Ha cambiado tanto la manera de preparar materiales de aprendizaje como la forma de interactuar con los estudiantes;
- d) El uso de las NNTT ha supuesto un cambio para el profesor y el alumno introduciendo más creatividad en el trabajo del alumnado;

3. **Calidad de la enseñanza.** Los docentes están convencidos de que hay un mejoramiento de las estrategias de enseñanza y por ende la adquisición por parte de los estudiantes de mayores capacidades de comunicación, de participación y de reflexión:

- a) He estimulado el trabajo colaborativo en parejas o en grupos.
- b) una profundización cultural;
- c) involucrar a los estudiantes en actividades de *peer to peer teaching and tutoring*;
- d) practicar también técnicas de *scaffolding*;
- e) Los estudiantes están más activos y participativos y tienen más protagonismo en clase;
- f) comparten sus conocimientos y experiencias con mayor facilidad;
- g) Más reflexión sobre los procesos cognitivos.

4. **Modalidad de trabajo.** El papel del docente parece estar cambiando, está cada vez más entre los estudiantes, utiliza técnicas de trabajo colaborativo y favorece la autonomía de los alumnos:

- a) Por medio del uso de las tecnologías el profesor ya no está en la cátedra sino entre los estudiantes;
- b) Utilización en mayor medida trabajos de grupo, aprendizaje cooperativo, herramientas multimediales;
- c) El uso específico de las herramientas web permite un trabajo cooperativo entre los estudiantes;
- d) La clase es más abierta y más intercultural;
- e) Me ha permitido personalizar o adaptar contenidos a alumnos que presentan en algunos temas problemas de aprendizaje;
- f) Además estoy convencida de que esta herramienta favorece la autonomía del alumno.
- g) Ahora será interesante averiguar qué motivaciones llevaron a una parte de los docentes a contestar negativamente a la pregunta.

Si la respuesta es NO, ¿por qué?⁶³

Las respuestas de los profesores se pueden agrupar en dos áreas. Una concierne sólo a los italianos y la otra pone en discusión la calidad misma de la pregunta:

1. **Sin competencia técnica.** Tal como se ha dicho, sólo los italianos se han expresado en este sentido:

- a) Uso una tecnología básica, no me considero experta;
- b) No soy tan competente como para dar explicaciones;
- c) Porque no uso habitualmente las tecnologías;
- d) Porque no he utilizado las herramientas Web 2.0 en la enseñanza CLIL;
- e) Por el limitado conocimiento de metodologías para la utilización de las herramientas
Web 2.0;
- f) Porque no tengo la posibilidad de utilizar cotidianamente las herramientas Web.

2. **Interpretación de la pregunta.** Aquí los docentes no ponen en discusión la utilización de las TICs pero afirman que la pregunta está mal formulada y es engañosa. De hecho afirman que utilizan el mismo método de enseñanza, ya sea para el CLIL o para las clases normales. Las tecnologías no se usan sólo para el CLIL:

- a) Porque ese mismo sistema lo utilizo con los alumnos que no pertenecen a los grupos bilingües;
- b) Siempre he utilizado una metodología similar, por lo que la web sólo ha venido a complementar lo que ya se hacía pero con un efecto visual más atractivo;
- c) El uso de internet y web 2.0 es tanto para las materias CLIL como para las demás, la única diferencia es el idioma en que se vehiculan los contenidos;
- d) Porque considero que el problema es mejor plantearlo en términos inversos: el uso constante del Web2.0 en mi praxis didáctica cotidiana lo ha convertido en la opción favorita, incluso en el caso del CLIL;
- e) No, porque estoy acostumbrada a experimentar las tecnologías con los estudiantes. Utilizo el mismo método en todas las clases;
- f) La clase se efectúa del mismo modo, cambia sólo la lengua;

El investigador está completamente de acuerdo con lo que afirman los docentes, sin embargo, no cree que la pregunta haya sido mal formulada. La idea era confrontar dos posiciones distintas, la de quienes utilizan las tecnologías en su experiencia CLIL y

⁶³ Todas las respuestas están disponibles en el anexo 2 de este capítulo

la de quienes no la usan. El investigador es consciente de que las tecnologías y las herramientas web 2.0 se utilizan ampliamente en la praxis didáctica y no era su intención poner en discusión este hecho. Pretendía solamente focalizar la atención en el ámbito CLIL. Más aún, se puede decir que el investigador está muy satisfecho con estas respuestas porque significa que la mayoría de los docentes encuestados utiliza normalmente las TICs en las actividades normales en clase.

Las respuestas ponen en evidencia otro aspecto interesante:

- La tecnología es una herramienta. La pedagogía es lo que cuenta. He utilizado el CLIL con éxito, con y sin usar la tecnología;
- Las herramientas internet son el medio y no el objetivo;
- Para mí las herramientas Internet son un medio para alcanzar un conocimiento más profundo.

Estas observaciones son muy acertadas. Los docentes aquí quieren poner en evidencia el hecho de que cuando se enseña utilizando las TICs se puede correr el riesgo de privilegiar el aspecto técnico de las herramientas web, descuidando el didáctico y el pedagógico. Los profesores no deberían olvidar nunca su objetivo, a saber lo que quieren que sus alumnos aprendan. Las tecnologías ayudan a lograr este objetivo, pero es el docente quien decide cómo utilizarlas del mejor modo.

Con esta última pregunta, los docentes encuestados tienen la posibilidad de describir brevemente algunas buenas prácticas pertenecientes a su experiencia personal.

Si lo desea, puede describir brevemente un par de actividades, tipos de uso de herramientas Web 2.0 en CLIL:

Europa

1. la clase de química con una primera definición de los contenidos didácticos por parte del profesor de química y profundización/discusión con el curso y el profesor de inglés, de la discusión nace definición de los puntos clave y glosario en las dos lenguas;
2. Enseñé un módulo sobre la tecnología cinematográfica, en particular para el análisis de las secuencias de la película "Das Leben der Anderen": mirar de cerca la configuración de la cámara fotográfica y el rayo de la cámara etc. También he creado módulos CLIL para la literatura, i.e. el cuento y un montón

de trabajo CLIL para estudios comerciales, i.e *Marketing and Brand management*;

3. Actividades cooperativas utilizando wikispace. Videoconferencias;
4. Los estudiantes aprenden a trabajar en grupo a través del trabajo colaborativo. Ellos mantienen actualizado el blog lingüístico;
5. Los alumnos organizan su trabajo usando wikis para compartir sus conocimientos;
6. El wiki es una gran herramienta que permite a los estudiantes aprender y cooperar;
7. Las webquest son otra herramienta para aprender de manera colaborativa y son realmente interesantes para actividades CLIL;
8. Google Docs, Webquests y Wikis son herramientas excelentes para favorecer el aprendizaje colaborativo y para practicar el *scaffolding* con los estudiantes;
9. Google docs para favorecer el trabajo colaborativo. Las Webquests para acrecentar la creatividad de los estudiantes;
10. Google Maps para estudiar geografía. Las Webquests para la historia. Google docs para los trabajos de grupo y la escritura colaborativa.

España

1. Comparar aspectos económicos de los distintos países de la U.E.
2. Webquest sobre la Historia de España
3. Puedo utilizar Internet como una herramienta. Para encontrar los materiales, puedo descargar materiales interesantes y adaptarlos. También contamos con una plataforma Moodle y, a menudo los estudiantes me envían sus tareas a través de la plataforma. Puedo colgar algunos materiales y los estudiantes trabajan en ellos. También utilizo presentaciones en las clases de AICLE.
4. Mis alumnos/as han trabajado en parejas o grupos en una Webquest en Christmas, en la escuela y en casa. Ha sido muy gratificante el resultado;
5. El proyecto de 6º sobre " El cuerpo humano", en grupos, tuvo como actividad final una presentación del proyecto al alumnado de 4º con todo tipo de recursos: power point presentaciones, uso del blog de inglés de la escuela;
6. Divida a los estudiantes en grupos. Cada grupo tiene que terminar de una propuesta de proyecto (Tecnología). Se puede utilizar la búsqueda web y wikipedia como recursos y tienen que escribir su proyecto a través de Google Docs.
7. Wiki de la clase en el que por ejemplo cada alumno o par de ellos graban un vídeo (con voz) sobre una práctica de laboratorio, metodología, resultados,...)

esos vídeos explicativos se comparten con el resto de los compañeros y además se preparan cuestionarios para responder...;

8. Radio. Uso de programas de grabación de sonido (Audacity) Manipular un sonido. Introducir música descargada de Youtube (conv2 o tubecatcher). Elaborar podcast (ivoox). Colgarlos en el blog;
9. Mi trabajo CLIL es complementario al que los alumnos hacen en clase en lengua materna. Una hora a la semana estudiamos ciencias en inglés. Partimos de conceptos que ellos han estudiado en la clase de conocimiento del medio y profundizamos en algunos aspectos, sobre todo curiosidades del mundo animal, esto les permite adquirir nuevo vocabulario, interactuar y ganar confianza en el aprendizaje del inglés (<http://joanserraclil.blogspot.com/>);
10. Actividades de rellenar solucionarios, visionado de flashes y vídeos interactivos en los que los alumnos participan con entusiasmo;
11. Con mis alumnos de historia del arte, por ejemplo, tenemos un blog de historia del arte, y ellos cuelgan sus contenidos, hacen sus performances de arte y demás, hasta elementos tan absurdos como crear avatares en el aula para que los alumnos se identifiquen con ellos, o juegos, todo lo que pueda, todo lo que haga la clase más llevadera.

Italia

1. Indudablemente construir un itinerario utilizando Google Docs ha dado a los estudiantes la posibilidad de saber que pueden alcanzar un mejor resultado trabajando juntos más que individualmente;
2. La utilización de GeoGebra con los alumnos en grupos optimiza el aprendizaje;
3. La actividad que más me ha convencido y estimulado ha sido una webquest sobre el uso y aprendizaje del latín. Los estudiantes demostraron una creatividad y voluntad para mí desconocidas hasta ese momento;
4. El profesor de Informática ha introducido el uso de la programación a objetos y del lenguaje JAVA, los estudiantes han preparado un sitio web en inglés sobre los EEUU aprovechando los conocimientos adquiridos en Informática;
5. Actividades de *problem solving* involucrando a los estudiantes en parejas o en pequeños grupos;
6. Implementación de webquest específicas sobre temas propuestos por los estudiantes;
7. Utilización de la IWB y Skype para hacer interactuar a los estudiantes a distancia. Hemos experimentado un *peer teaching and evaluation*. Hemos utilizado Google Docs y PPT, la experiencia ha sido muy satisfactoria;

8. Utilización de Google Docs y Skype para hacer interactuar a estudiantes de distintos cursos a distancia para aprender un tema en L2. Se han experimentado con éxito el *peer tutoring*, el peer teaching y el peer assessment;
9. Webquest (estudiante debe responder y crear productos) guiada por las preguntas que encuentran en el sitio web de la escuela. Toda la información que necesita se puede encontrar en los enlaces proporcionados;
10. Puedo descargar imágenes, textos y / o videos sobre el tema que voy a enseñar, simplificar los textos según sea necesario, y luego enviarlos a los alumnos a través del correo electrónico o a través de la llave USB. A veces les pido que modificarlos y luego compartir con sus compañeros de clase;
11. Webquest antes de los viajes de estudio e intercambios culturales. Utilización de podcasts para potenciar la competencia de comprensión del texto oral;
12. Para un programa sobre la pintura flamenca utilicé podcasts presentes en el sitio de la National Gallery de Londres y vídeos del Metropolitan Museum de Nueva York.
13. Propongo materiales didácticos tales como vídeos, presentaciones de power point, o materiales creados con el software de la PDI con archivos de audio incluidos, los alumnos en grupos reelaboran y sintetizan los materiales que son colgados en la plataforma Moodle. Les pido colgar en Facebook resúmenes de la clase o de las respuestas a una pregunta;
14. Preparación de un PPT con enlaces interactivos ya sea por mi parte para explicar de manera clara y real, o por parte de los alumnos con trabajos de grupo o individuales, útil también para ejercitarlos en presentar un curso pluridisciplinario para exámenes de estado;
15. Utilización de YouTube para vídeos y búsqueda de material por parte de los chicos;
16. Creación y utilización de webquests para la producción de materiales específicos, intercambio de materiales de trabajo a través de wikis;
17. Glosario en L2 de los términos científicos utilizados aprovechando el grupo didáctico en Facebook. *Peer evaluation* del trabajo. Publicación en Facebook de vídeos de física en inglés descargados de YouTube.
18. El wiki se ha usado para trabajos de colaboración tales como informes, producción de trabajos en grupo;
19. Hicimos un proyecto de profundización utilizando el podcast. Los chicos realizaron una transmisión podcast en varios episodios sobre cómo se memorizan los sonidos. Lo mismo se hace para las clases CLIL. En internet hay

muchos recursos que ya están en inglés. El trabajo del docente es el de simplificarlos y adaptarlos al nivel de los estudiantes;

20. Sin duda que el haber construido un itinerario utilizando Google Doc ha dado a los alumnos la posibilidad de darse cuenta de que pueden alcanzar un mejor resultado trabajando juntos que individualmente.

El análisis de estas actividades enseña ante todo el gran nivel de creatividad alcanzado por los docentes. Ellos, sin embargo, no permiten que se pierda el control y al parecer no olvidan un uso correcto y específico de las herramientas tecnológicas. Prácticamente todas las herramientas del web enumeradas anteriormente son utilizadas, pero siempre de manera colaborativa y cooperativa, a los estudiantes se les proporcionan explicaciones claras del itinerario didáctico, se experimentan actividades de *peer tutoring e peer teaching*. Se han utilizado técnicas de *scaffolding*. Los alumnos aprenden a organizar su proceso de aprendizaje, a colaborar, a entender que en grupo se aprende mejor y más de prisa, y a través del *scaffolding* y de la ayuda que las herramientas web pueden brindar, pueden al final alcanzar el nivel de autonomía.

¿Estaría dispuesto a participar en una entrevista o en un focus group presencial?

	Europa	España	Italia
SÍ	10 52,6%	37 45,1%	48 53,9%
NO	9 47,4%	36 43,9%	40 44,9%
No responde		9 11%	1 1,2%

Tabla n. 39. Disponibilidad para participar en una entrevista.

La mayoría de los docentes (53% de europeos e italianos, un poco menos los españoles) que participaron en esta investigación se declara disponible para las entrevistas o para participar en un focus group. El investigador aprovechó esta disponibilidad para llevar adelante su investigación.

8.7 Primera forma del perfil de los docentes CLIL

A partir del análisis de los datos recogidos podemos procurar dar una primera forma al perfil de los docentes CLIL, que usan las herramientas Web 2.0, que participaron en esta investigación. En los tres contextos que fueron objeto de la investigación, los datos evidencian las siguientes características:

Europeos

El docente CLIL europeo que utiliza herramientas Web 2.0 es principalmente mujer, es profesor a tiempo indeterminado y tiene una edad que fluctúa entre los 36 y los 45 años. Enseña en la escuela pública y tiene una antigüedad en el cargo de entre 15 y 20 años. La lengua que usa para la enseñanza CLIL es el inglés, seguido del alemán. Las asignaturas que imparte en lengua extranjera son esencialmente las humanistas y, después, ciencias y biología. Se desempeña principalmente en la enseñanza superior y posee un nivel lingüístico C2. Aprendió la lengua extranjera en la universidad, en cursos de lengua en el extranjero y en experiencias de estudio en el extranjero (Erasmus, Intercultura ...). Usa regularmente Internet para fines personales y educativos. A nivel personal usa a menudo las redes sociales, aunque mucho menos a nivel escolar. Con los estudiantes usa asiduamente algunas herramientas web 2.0 que favorecen el aprendizaje colaborativo y el uso compartido de conocimientos, y asimismo herramientas que favorecen la comunicación (Skype). Utiliza con regularidad la pizarra interactiva y es partidario convencido de la enseñanza CLIL. Trabaja a gusto con sus compañeros y utiliza sobre todo artículos y textos sacados de sitios internet. Está seguro de poseer una casi óptima competencia metodológica, tanto en ámbito CLIL como del Web 2.0. Los pocos docentes que piensan que tienen que mejorar como tales quisieran profundizar las metodologías para el uso de las herramientas Web, luego una formación específica en metodología CLIL y una formación en evaluación CLIL.

Espanoles

El docente CLIL español que utiliza herramientas Web 2.0 es principalmente mujer, es profesor a tiempo indeterminado y tiene una edad comprendida entre los 36 y los 45 años. Enseña en la escuela pública y tiene una antigüedad en el cargo de entre 15 y 20 años. La lengua que usa para la enseñanza CLIL es el inglés, seguido a distancia por el francés y el alemán. Las asignaturas que imparte en lengua extranjera son esencialmente las humanistas, seguidas de matemáticas y física. Enseña en cursos de bachillerato y posee un nivel lingüístico entre B2 y C1. Aprendió la lengua extranjera en la escuela, en la universidad y en cursos de lengua seguidos privadamente. Usa regularmente Internet para fines personales y educativos. No está particularmente familiarizada con las redes sociales, pero con los estudiantes usa asiduamente algunas herramientas web 2.0 que favorecen el aprendizaje colaborativo y el uso compartido de los conocimientos. Utiliza con regularidad la pizarra interactiva y es un partidario convencido de la enseñanza CLIL. Trabaja a gusto con sus compañeros, y utiliza sobre todo materiales auténticos para la enseñanza CLIL. Está seguro de poseer una competencia metodológica suficiente, tanto en ámbito CLIL como del Web 2.0. Para mejorar como docente querría profundizar sus competencias y su

conocimiento de metodologías sobre el uso de los instrumentos Web, además de una formación específica en la metodología CLIL y en evaluación CLIL.

Italianos

El docente CLIL italiano que utiliza herramientas Web 2.0 es principalmente mujer, es profesor a tiempo indeterminado y tiene una edad comprendida entre los 46 y los 55 años. Enseña en la escuela pública y tiene una antigüedad en el cargo de entre 20 y 25 años. La lengua que usa para la enseñanza CLIL es el inglés, seguido a distancia por el español y el alemán. Las asignaturas que imparte en lengua extranjera son esencialmente las humanistas, seguidas de ciencias y biología. Enseña en la escuela superior y posee un nivel lingüístico entre B1 y C1. Aprendió la lengua extranjera en la escuela, en la universidad y en cursos de lengua en el extranjero. Usa regularmente Internet para fines personales y educativos. Conoce muy poco las redes sociales y no las utiliza en la escuela. Con los estudiantes usa asiduamente algunas herramientas web 2.0 que favorecen el aprendizaje colaborativo y el uso compartido de conocimientos, y también enciclopedias online para buscar información. Utiliza muy esporádicamente la pizarra interactiva pero es un convencido partidario de la enseñanza CLIL. Colabora mucho con sus compañeros, privilegia la enseñanza en compresencia y utiliza sobre todo materiales y artículos descargados de internet. Está seguro de poseer una competencia metodológica suficiente en ámbito CLIL, aunque muy escasa en lo que concierne al Web 2.0. Para mejorar como docente querría profundizar sus competencias y conocimiento de metodologías sobre el uso de las herramientas Web, luego una formación en evaluación CLIL y seguir un curso de lengua extranjera.

Anexo 1

Si la respuesta es SÍ, ¿en qué sentido?

Europa

1. La clase es más abierta y más intercultural. Hay más interactividad y aprendizaje personal;
2. Es más eficiente;
3. Se ha enfatizado mucho el propósito de hacer a los estudiantes conscientes de la transferibilidad de los conocimientos y de la lengua a otras áreas;
4. El CLIL me ha ayudado a transmitir los contenidos de una manera más comprensible, divertida y *task-based*. Además el CLIL permite una mayor

- participación de los estudiantes para que puedan crear el contenido y completar las tareas durante las clases;
5. Los estudiantes están más activamente involucrados, en vez de pasivamente aburridos;
 6. Difíciles de cuantificar pero las posibilidades que las TICs ofrecen son una extraordinaria oportunidad para los estudiantes;
 7. Es una nueva dimensión que a todos los profesores les toca enfrentar, tenemos que adaptarnos y saber cómo integrar las TICs en el aprendizaje;
 8. A través de las actividades CLIL yo trato de ayudar mayormente a los estudiantes para alcanzar una competencia lingüística académica y obtener la ‘content-literacy’ necesaria para la ciudadanía democrática del siglo XXI;
 9. Parcialmente sí. Yo mismo he aprendido mucho. El uso de wiki, por ejemplo mejora el trabajo colaborativo y mi papel cambia, de impartir conocimiento a facilitar el aprendizaje.
 10. Me he dedicado a actividades CLIL desde hace más de 10 años. Creo que el CLIL me ha ayudado mucho a mejorar mi estilo de enseñanza. En particular en el involucrar a los estudiantes en actividades de *peer to peer teaching and tutoring*;
 11. La educación bilingüe es común en nuestro sistema escolar. Las TICs son un valor agregado. He aprendido a utilizarlas con los estudiantes;
 12. Parcialmente sí. Dado que las herramientas de Internet se basan principalmente en la cooperación, y esto me ha dado la oportunidad para comprometer a mis estudiantes en el trabajo entre pares y de grupo y para practicar también técnicas de scaffolding.

España

1. Creo en ello. No podría enseñar de otra manera. Los/as estudiantes son más conscientes de su propio aprendizaje. Está adaptado a nuestra actual forma de vivir la vida. El alumnado logra más autonomía y ve un sentido al aprendizaje del idioma;
2. La motivación y creatividad de los alumnos;
3. Utilizo más la información de internet como apoyo en mis clases;
4. En un sentido global. Ha cambiado tanto la manera de preparar materiales de aprendizaje como la forma de interactuar con los estudiantes;
5. Yo incluyo más tareas colaborativas.

6. Los estudiantes están más activos y participativos y tienen más protagonismo en clase;
7. Totalmente. La tecnología web 2.0 permite que los alumnos no solo aprendan del profesor sino también de otros alumnos y que compartan sus conocimientos y experiencias con mayor facilidad; También me ha permitido personalizar o adaptar contenidos a alumnos que presentan en algunos temas problemas con el aprendizaje. Mi experiencia me dice que los alumnos se sienten más motivados;
8. Porque han mejorado los resultados y conseguimos que los alumnos se involucren más en el proceso de aprendizaje;
9. Sí, el entorno virtual favorece la metodología CLIL;
10. Los alumnos están más interesados y mejoran en el aprendizaje de la lengua extranjera y al mismo tiempo adquieren conocimientos;
11. Sí, porque el planteamiento de la clase es totalmente diferente. Se capta mucho mejor la atención de los alumnos. Las actividades son mucho más rápidas de realizar;
12. Trato de incluir algunas herramientas Web 2.0 en mis unidades didácticas y los alumnos publican sus trabajos en su blog;
13. La no existencia de materiales me ha obligado a alfabetizarme en el uso del Web 2.0 para crear mis materiales;
14. Facilita el intercambio de información y trabajos, el acceso a materiales multimedia, a más contenidos;
15. Plasticidad, capacidad de improvisación, adaptación a los intereses de los alumnos;
16. Nueva metodología, más materiales, más motivadora.
17. Los alumnos construyen su conocimiento y comparten inquietudes, no se basa en el aspecto memorístico;
18. Ahora necesito mucho más material visual, mucho más apoyo de todo tipo: canciones, juegos, etc. para enfocar el aprendizaje de un modo distinto, como se enseñaría a niños cuya lengua materna fuera el inglés;
19. En todo, es una nueva forma de trabajar. El uso de las NNTT ha supuesto un cambio para el profesor y el alumno introduciendo más creatividad en el trabajo del alumnado;
20. Además soy más consciente de cómo mejorar las preguntas en un control para que sean más guiadas y mejor contestadas;
21. Me he dado cuenta de qué tipo de actividades pueden conectar mejor con los alumnos y con el conocimiento del alumno, de manera que puedo diseñar o

- seleccionar mejores materiales para partir desde sus conocimientos y aumentar el grado de dificultad (*scaffolding*);
22. El Web 2.0 permite incorporar más audios y vídeos, ya sea en la clase o en las tareas para la casa y hace más fáciles las presentaciones orales;
 23. Es más didáctico y es más atractivo para los alumnos;
 24. La metodología se ha hecho más dinámica;
 25. Incrementar la utilización del web 2.0 en la clase de lengua significa aumentar la conciencia sobre la necesidad de un buen *scaffolding* lingüístico;
 26. Mayor interés por parte del alumnado en el aprendizaje diario.
 27. Motivación de los alumnos y mía propia.
 28. El uso de las Nuevas Tecnologías es el futuro de la enseñanza
 29. Sí, porque quieras o no tus alumnos se acostumbran, tú te acostumbras y te planteas las clases, te planteas los presupuestos prácticos de otra forma, entonces tu forma de enseñar sí que es distinta;
 30. Sí, mucho. Yo enseño Química y, a veces hay algunos experimentos que se pueden mostrar utilizando vídeos de YouTube, animaciones, presentaciones y, por supuesto, sobre todo en inglés;
 31. Los contenidos son los mismos, pero con el uso de otras herramientas se enriquece la labor docente y se despierta el interés de los alumnos.

Italia

1. Sí, porque me ha permitido mejorar mi estilo de enseñanza, pasando de una lección frontal a una más interactiva e interesante para los alumnos. Además he aprendido algunas técnicas de *scaffolding* que son útiles incluso al margen del CLIL;
2. Sí. Las herramientas Web 2.0 son útiles. Hay que tener el cuidado de usarlas de un modo específico para no desperdiciar el valor educativo que pueden tener;
3. Mayor atención por parte de los alumnos y mayor colaboración entre sí;
4. Son herramientas que gustan a los estudiantes y por ende se involucran más. Los alumnos prestan mayor atención cuando se utilizan las herramientas del web 2.0 y se sienten responsabilizados, si se les pide una ayuda, dado que son los nativos digitales y por lo tanto son más flexibles que yo (inmigrante digital);
5. Ha implementado la didáctica que favorece los trabajos de grupo;
6. Valoriza el aspecto colaborativo en la relación aprendizaje-enseñanza e implementa los conocimientos-competencias tanto específicos como curriculares y/o "técnico-tecnológicos";

7. A veces logro involucrar a más chicos haciendo referencia a dichas herramientas o pidiéndoles su aporte, se trabaja en equipo;
8. Aunque como docente de L2 ya recorro a una metodología innovadora, luego de varias experiencias CLIL he cambiado decididamente mi manera de enseñar potenciando mis competencias con Web 2.0 gracias a las experiencias CLIL;
9. Cambia el punto de vista sobre el binomio docente-aprendiz. Por lo tanto el enfoque del docente, las actividades, las modalidades y el desarrollo de las actividades siguen mucho más los intereses de los alumnos.
10. Reduce los plazos de aprendizaje, de enseñanza, de búsqueda de información. Hace el aprendizaje agradable, atractivo y más científico. Aumenta las competencias mucho más que el método tradicional. Favorece los contactos e intercambios internacionales;
11. Mayor reflexión sobre los procesos cognitivos, uso de un lenguaje específico y simplificación de las trayectorias didácticas;
12. Me ha permitido confrontar programas desarrollados en institutos extranjeros y tener a disposición material para temas de actualidad;
13. La utilización de una webquest (por ejemplo) implica un significativo trabajo de preparación “para construirla” pero durante las clases no desempeño el papel de profesor sino el de colaborador de los alumnos. Ellos son autónomos en su trabajo y sobre todo en el manejo del tiempo. (Además estoy convencida de que esta herramienta favorece la autonomía del alumno);
14. Utilización en mayor medida de trabajos de grupo, aprendizaje cooperativo, herramientas multimediales;
15. Me ha permitido enseñar de un modo más innovador e interesar más a los estudiantes;
16. Porque el uso dirigido de las herramientas web permite un trabajo cooperativo entre los estudiantes y una mayor posibilidad de obtener y confrontar informaciones;
17. Atención a trayectorias e inferencias pluridisciplinarias;
18. Estimula el enfoque colaborativo entre los alumnos, permite traspasar competencias digitales hacia un ámbito distinto al juego y a la Red Social para uso privado;
19. Ha mejorado la relación con los estudiantes ya que se sienten más estimulados para usar y aprender la L2 a través de las nuevas tecnologías, en particular aprovechando las redes sociales (Facebook);

20. Creo haber tomado más en consideración las actividades colaborativas, gracias también a algunas herramientas Web. Además se llevó a cabo una profundización cultural gracias al CLIL.
21. He involucrado más a los estudiantes. He estimulado el trabajo colaborativo en parejas o en grupos. A través del uso de las tecnologías el profesor ya no está en la cátedra sino entre los alumnos;
22. Un contacto distinto con los estudiantes basado mucho en la colaboración y esto aumenta la motivación de los estudiantes;
23. Sí, porque me ha permitido mejorar mi estilo de enseñanza pasando de una lección frontal a una más interactiva e interesante para los estudiantes. Además he aprendido algunas técnicas de *scaffolding* que son útiles incluso al margen del CLIL.

Anexo 2

Si la respuesta es NO, ¿por qué?

Europa

1. No veo cómo el Web 2.0 puede cambiar mucho mi enseñanza a través del CLIL. Es una herramienta que mis alumnos y yo encontramos útil.

España

1. Porque ese mismo sistema lo utilizo con los alumnos que no pertenecen a los grupos bilingües;
2. Siempre he utilizado una metodología similar, por lo que la web sólo ha venido a complementar lo que ya se hacía pero con un efecto visual más atractivo;
3. Para mí la tecnología es una herramienta. La pedagogía es lo que cuenta. He utilizado el CLIL con éxito, con y sin utilizar la tecnología.
4. El uso de internet y web 2.0 es tanto para las materias CLIL como para las demás, la única diferencia es el idioma en que se vehiculan los contenidos.
5. Porque todavía no utilizo esta metodología de manera mayoritaria. Pienso que la introducción e implementación debe ser gradual. Me parece bien, pero con matices y poco a poco. No se puede pasar de una metodología a otra de manera radical y abrupta.
6. Estoy impartiendo CLIL desde hace 7 años sin utilizar Web 2.0. Aunque me gustaría saber cómo y cómo aplicarlo en la enseñanza de "arts and crafts".

Italia

1. Web 2.0 Porque no he utilizado las herramientas en la enseñanza CLIL.
2. Porque considero que el problema hay que plantearlo en términos inversos: el uso constante del Web2.0 en mi praxis didáctica cotidiana la ha convertido en la opción favorita, incluso en el caso del CLIL.
3. He utilizado en el enfoque CLIL las metodologías didácticas que uso normalmente en el enfoque disciplinario con un mayor énfasis al proponer materiales didácticos como vídeos o materiales creados con los softwares de la PDI, en los cuales hay también un archivo de audio creado con Voki o descargado de Internet para hacer escuchar a los alumnos la pronunciación correcta en inglés;
4. Desde siempre mi actividad de enseñanza-aprendizaje se ha llevado a cabo por medio de las nuevas tecnologías.
5. El método de enseñanza de mi disciplina no ha cambiado;
6. Por el limitado conocimiento de metodologías para la utilización de las herramientas Web 2.0;
7. La lección se realiza de la misma manera, cambia sólo la lengua;
8. Porque no uso habitualmente las tecnologías;
9. Las herramientas de Internet son el medio y no el objetivo;
10. Para mí las herramientas de Internet son un medio para alcanzar un conocimiento más profundo;
11. No soy tan competente como para dar explicaciones;
12. Uso una tecnología básica, no me considero experta;
13. Utilizo las mismas herramientas con los otros cursos no incluidos en la experiencia CLIL;
14. Porque no tengo la posibilidad de utilizar cotidianamente las herramientas Web;
15. No, porque estoy acostumbrada a experimentar las tecnologías con los estudiantes. Utilizo el mismo método en todos los cursos.

Capítulo 9

Aplicación de cuestionarios a estudiantes y análisis de resultados

9.1 Introducción

En este capítulo se presentan los datos recogidos a través de los cuestionarios completados por los estudiantes. En total los cuestionarios son 147, subdivididos como sigue: 89 italianos, 34 españoles, 15 belgas, 5 suecos y 4 de otros países europeos. También para los estudiantes, los resultados son propuestos de manera secuencial según el orden de las distintas secciones. Los datos, presentados de manera estadística, se ilustran en general por medio de porcentajes, aunque a veces sólo con números. Para facilitar la comprensión y lectura el investigador ha hecho un amplio uso de gráficos y cuadros. Los datos de estos cuestionarios son extremadamente significativos porque, cotejados con los extraídos de los cuestionarios de los docentes pueden confirmar las opciones de los profesores o bien evidenciar discrepancias. En un caso o en el otro el investigador recabará informaciones muy relevantes para su investigación.

Los estudiantes que completaron el cuestionario asisten a escuelas que son bilingües o que en todo caso han llevado a cabo experiencias CLIL desde hace años. Por lo tanto, los estudiantes encuestados describen la experiencia que han vivido en primera persona ilustrando y evaluando las actividades desarrolladas y su itinerario de estudios. En lo que respecta a España un solo centro es privado, todos los demás son públicos. Son estudiantes de los últimos años de la ESO o del Bachillerato, provienen de distintos estratos sociales y de realidades culturales y económicas también diferentes. El método de selección de la muestra de los estudiantes se puede considerar aleatorio y a la vez representativo de las distintas realidades educativas españolas, representadas aquí por Aragón, Andalucía y Cataluña.

Los estudiantes italianos provienen de centros escolares estatales con programas de estudio distintos: institutos científicos, centros lingüísticos, institutos técnicos y también uno profesional. Son por ende portadores de experiencias diferentes, pero todas ellas basadas en la experimentación de módulos CLIL. Dos son las regiones representadas, Lombardía y Toscana.

La muestra de estudiantes europeos, si bien es numéricamente más limitada que la italiana y la española, puede considerarse suficientemente representativa de la realidad CLIL o bilingüe presente en algunos importantes países europeos. El investigador pudo contar con la colaboración de escuelas públicas (una privada en Suecia) con especializaciones de estudios distintas en seis países de la Unión Europea.

Los estudiantes que completaron el cuestionario se subdividen en tres muestras: 89 italianos, 34 españoles y 25 europeos.

Podemos, sin embargo, indicar de qué ciudades vienen los estudiantes que completaron los cuestionarios:

España: Barcelona, Granada, Teruel y Zaragoza;

Italia: Bérgamo, Broni, Caravaggio, Livorno, Pavía, Stradella y Sondrio. Por tanto, de las regiones Lombardía y Toscana;

Europa: Dilsen, Maaseik, Maasmechelen y Opglabbeek (Bélgica); Gotemburgo (Suecia); Öhling (Austria); Hellevoetsluis (Países Bajos); Mönchengladbach (Alemania); Montpellier (Francia)

9.2 Sección de las informaciones personales

Dado que se trata de estudiantes, en su mayoría menores de edad, no se requería obligatoriamente la indicación del nombre, apellido y correo electrónico. Sólo a los mayores de edad se dio la posibilidad de introducir estos datos, pero pocos lo hicieron. En cambio se les preguntó la edad, el sexo, la lengua madre y la extranjera, el campo de estudios y el tipo de escuela que cursan.

Rangos de edad

La pregunta propone la elección de uno entre cinco rangos de edad.

El dato que resulta más evidente es que el rango de edad más numeroso para los estudiantes españoles es el de 16 – 17 años (último año de ESO y primero de Bachillerato), mientras que para los italianos es el de 17 – 18 (tercer y cuarto año de Scuola Superiore). Estos datos corresponden a los indicados por los docentes y la explicación ha sido dada en el capítulo anterior, a saber que el último año de Bachillerato ve a los estudiantes dedicarse a adquirir las habilidades y conocimientos para pasar la prueba de ingreso a la universidad y la enseñanza se dirige a la consecución de este objetivo, haciendo caso omiso de otras actividades didácticas.

Hay que observar que -tanto en la muestra italiana como en la europea- está presente el rango de edad de los mayores de 18 años y con una presencia de una cierta importancia.

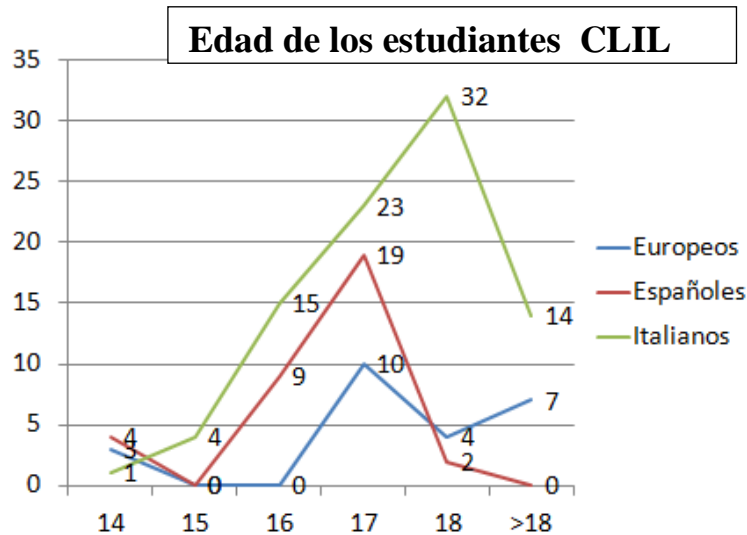


Gráfico n. 36. Edad de los estudiantes CLIL

(Por *Europa* o *Europeos* se entiende al resto de Europa y de países europeos con exclusión de España e Italia. Lo anterior vale para todo el presente capítulo.)

Distribución por sexo:

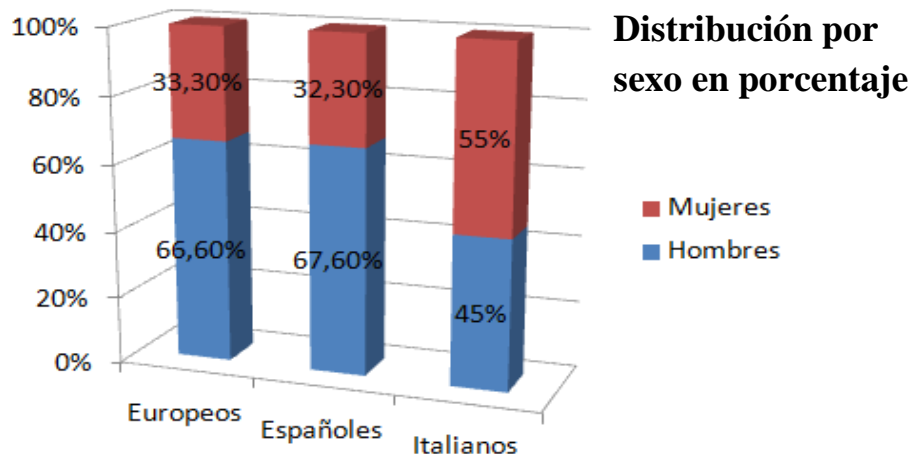


Gráfico n. 37. Distribución por sexo de los estudiantes CLIL

Teniendo presente lo dicho en la introducción, no es posible sacar ningún tipo de conclusión respecto del porcentaje de hombres y mujeres. La muestra es totalmente casual.

Orientación de estudios

Aunque se trata de una muestra aleatoria, podemos recabar algunas informaciones interesantes. La muestra europea está representada en un 66% por estudiantes provenientes de institutos humanistas literarios, mientras que, al contrario de lo que se podría pensar, sólo el 40% de los estudiantes italianos proviene de este tipo de escuelas. También España está representada, pero de manera más marcada, por estudiantes provenientes de escuelas de tipo técnico-científico, con la excepción del Centro Privado de Enseñanza bilingüe Juan de Lanuza de Zaragoza. Este último es un centro elitario de donde provienen los estudiantes que han declarado poseer competencia C1 en inglés.

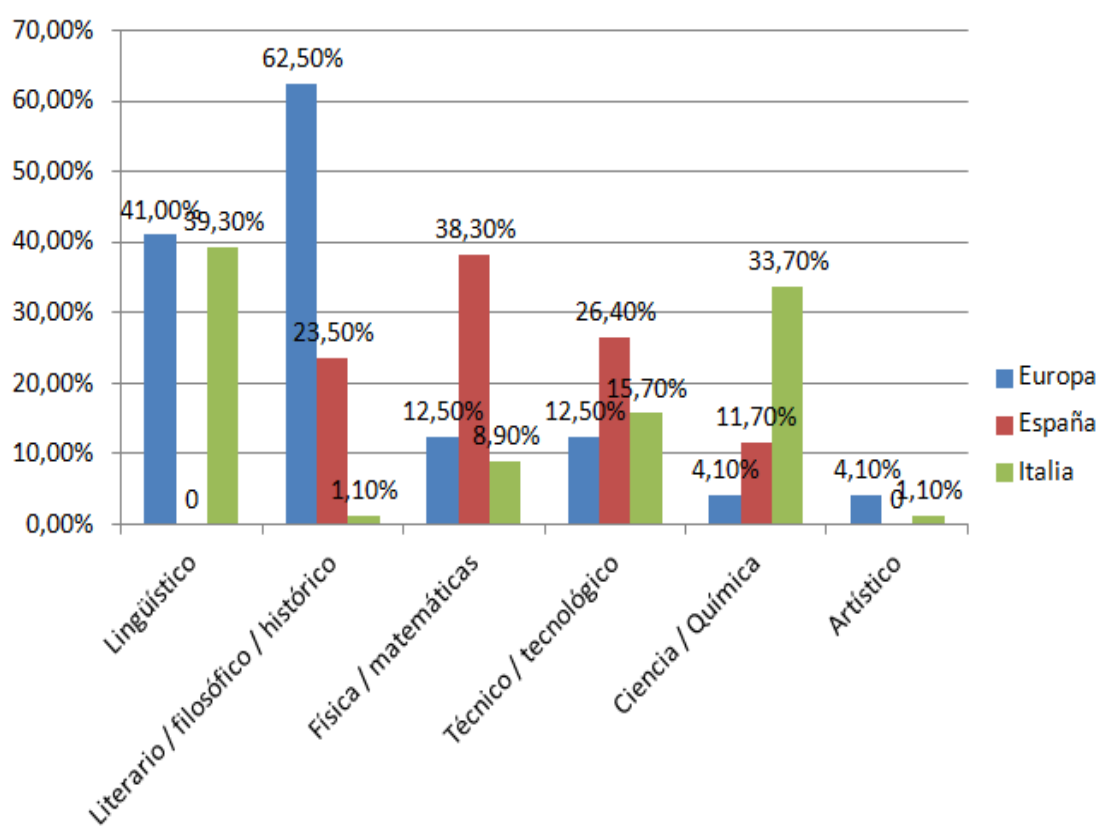


Gráfico n. 38. Orientación de estudios

Tipo de institución escolar

El 100% de los estudiantes italianos proviene de una escuela pública, un cuarto de los europeos de la escuela privada, lo mismo vale para los estudiantes españoles pero con un porcentaje que bordea el 40%. Este hecho significa que las escuelas privadas europeas y españolas han demostrado una gran disponibilidad para participar en esta investigación.

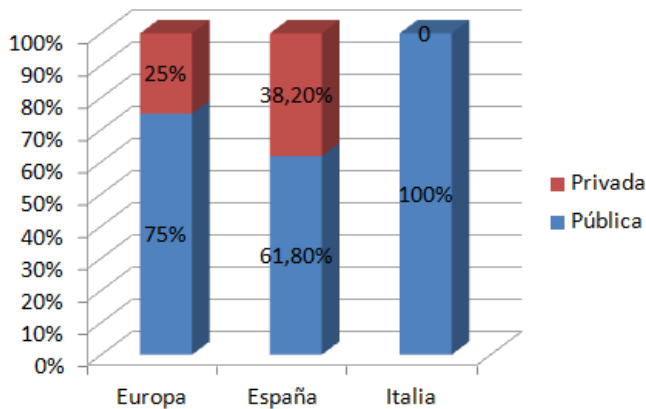


Gráfico n. 39.
Tipo de institución escolar
de los estudiantes

Lengua materna

Se observa que la muestra europea es la más variada. Las lenguas maternas son las siguientes: holandés (50%), sueco (25%) y luego inglés, castellano, ruso, rumano y flamenco (cada uno con el 4,1%). El italiano es la lengua materna de la muestra italiana en un 96,6%, seguido de castellano, inglés y alemán, pero con porcentajes mucho más bajos (1,1%). Es interesante observar que la muestra española hasta en un 20,5% está representada por el catalán, en un 6%, por el inglés y en un 73,5% por el castellano.

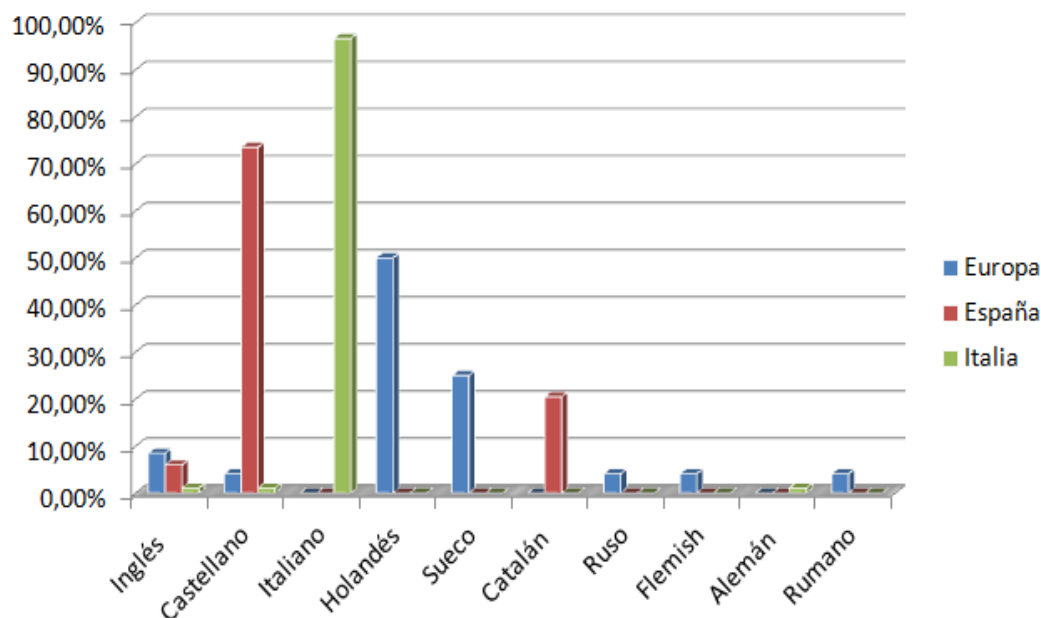


Gráfico n. 40. Lengua materna de los estudiantes

Lengua extranjera

La totalidad de los estudiantes (de los italianos el 98,8%) estudia inglés como primera lengua extranjera. La segunda lengua más estudiada es el francés para las tres muestras, pero con porcentajes distintos: para los europeos el 75%, para los españoles el 79,4% y para los italianos el 43,8%. Un dato interesante es el relativo al español como lengua extranjera o segunda, que es estudiado por el 32,3% de los europeos, por el 28% de los italianos y también por el 23,5% de la muestra española. Esto depende claramente del hecho de que en algunas comunidades autónomas el castellano es la lengua mayoritaria oficial, pero no nativa. Además, el dato del porcentaje de la enseñanza del francés en la muestra española confirma los datos obtenidos en la sección del cuestionario de los docentes, a saber que en Aragón y en Cataluña la segunda lengua propuesta en el bachillerato es precisamente el francés. Este dato queda confirmado también en la sección siguiente, que se refiere a las lenguas utilizadas en las actividades CLIL.

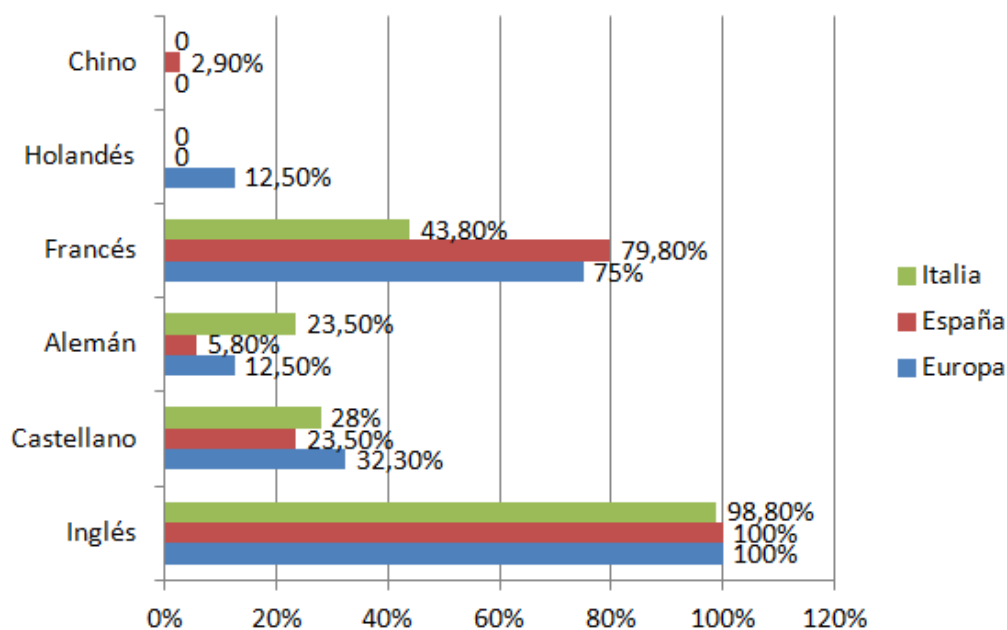


Gráfico n. 41. Lengua extranjera estudiada por los estudiantes

Lengua extranjera empleada en la experiencia CLIL

Incluso en este caso, y como era previsible, la lengua más utilizada es el inglés con una punta del 88% para la muestra europea, baja al 79,4% para la muestra española y alcanza el 75,2% para la italiana. Con respecto al cuestionario de los docentes, se verifica una diferencia sustancial: la gama de lenguas utilizadas para el CLIL es mucho más amplia en los datos recogidos en el cuestionario de los profesores. La explicación es bastante simple: la muestra de los profesores está distribuida en el territorio nacional, mientras que

las escuelas donde estudian los alumnos que completan el cuestionario están localizadas en algunas zonas y depende de qué lenguas aquel instituto escolar decide utilizar para el CLIL. Hay que observar, de todas maneras, el alto porcentaje del francés, tanto en la muestra italiana (32,5%) como en la española (20,5%) (Para la explicación, véase la sección anterior).

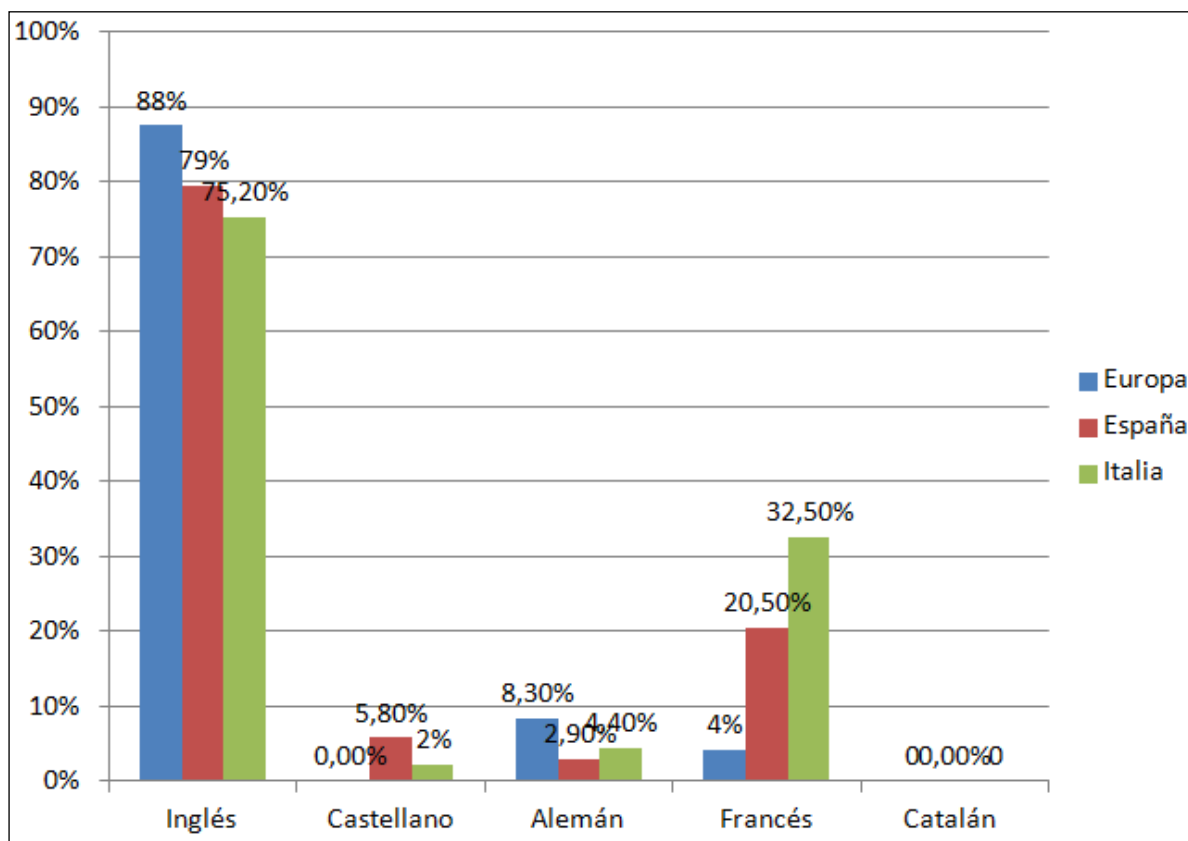


Gráfico n. 42. Lengua extranjera empleada en la experiencia CLIL

Asignatura(s) que se enseñan total o parcialmente en lengua extranjera

	Europa %	España %	Italia %
Historia-Filosofía-Literatura	25	52,9	41,5
Matemáticas-Física	33,3	11,7	13,4
Ciencias o Biología	12,5	26,4	33,7
Química	4,1	0	16,8
Tecnología	4,1	0	8,9
Informática	0	0	7,8
Ed. Plástica	4,1	26,4	1,1
Ed. Física	54,1	8,8	0
Geografía	4,1	8,8	0
Ciencias del Comportamiento	24,4		0

Tabla n. 40. Asignaturas que se enseñan en lengua extranjera

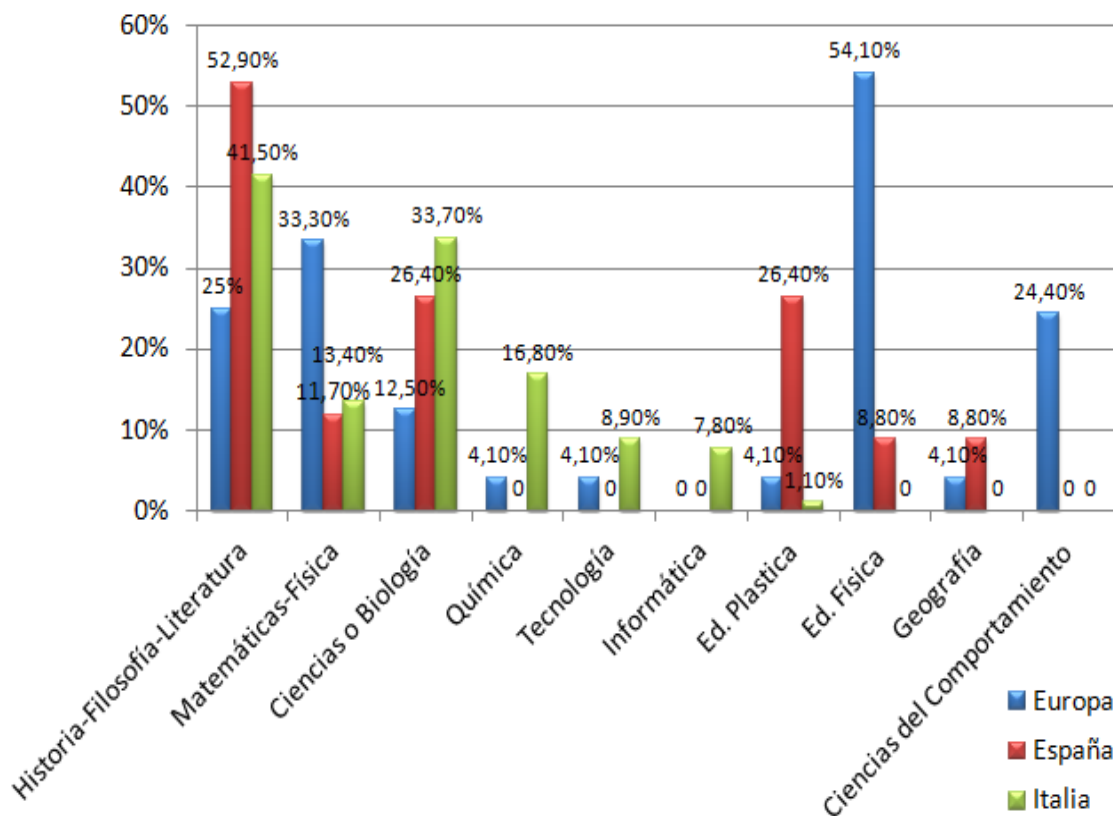


Gráfico n. 43. Asignaturas que se enseñan en lengua extranjera

Cotejando estos datos con los obtenidos en los cuestionarios de los profesores, advertimos algunas similitudes y un par de diferencias. En ambas muestras las asignaturas humanistas son las más comunes en actividades CLIL, seguidas por Ciencias y Biología y por matemáticas y física. Sin embargo, la muestra europea de los estudiantes evidencia un alto porcentaje en lo que respecta a educación física (54,1%) y en la muestra española el porcentaje de educación artística alcanza el 26,4%. No obstante, al margen de estas peculiaridades individuales, la tendencia que asoma a partir de los datos de los profesores queda confirmada por los datos de los estudiantes.

9.3 Competencias lingüísticas

¿Posee una certificación internacional de sus competencias lingüísticas?

Tal como se advierte en el gráfico, la mayoría de los estudiantes no posee una certificación de competencia lingüística. Sin embargo, mientras alrededor de un tercio de los estudiantes italianos y españoles posee una certificación, este porcentaje baja mucho en la muestra europea, que registra sólo un 16,6%. Veamos ahora los niveles:

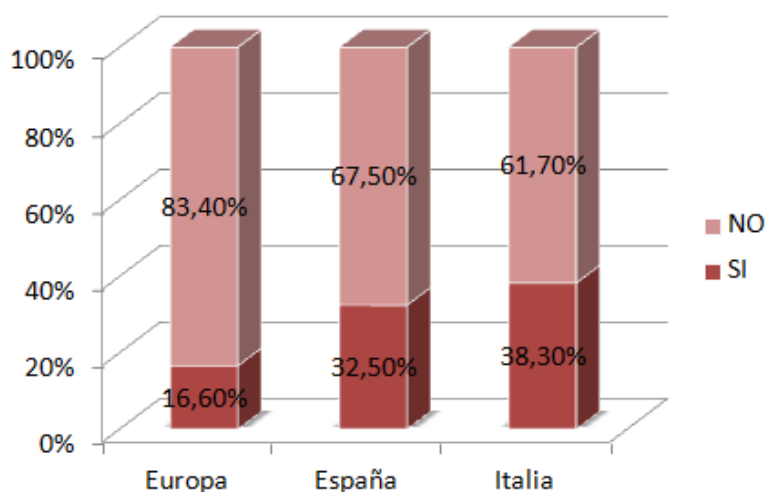


Gráfico n. 44. Certificación internacional de competencias lingüísticas

Distribución por nivel de certificación

Tomando en consideración los niveles de las certificaciones que poseen los estudiantes, se advierte que los europeos se dividen en dos mitades, 50% B1 y 50% B2. Situación similar a la de la muestra española, que sin embargo declara poseer en un 8,8% el nivel C1, mientras que más del 70% de los italianos posee un nivel B1, los italianos son también los únicos que poseen certificaciones A2 (8,8%)

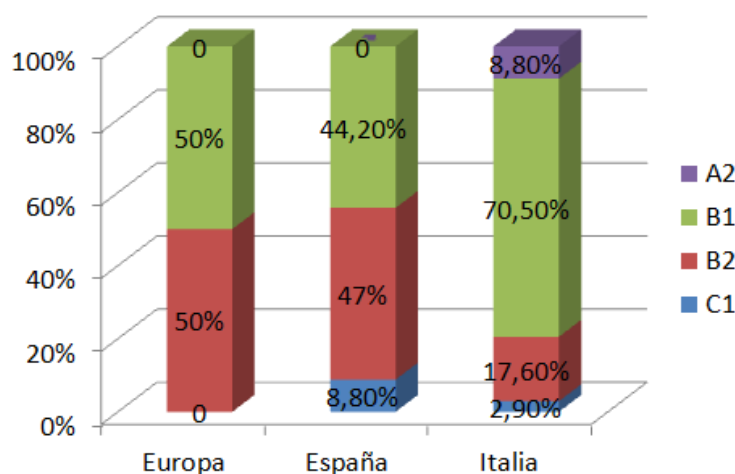


Gráfico n. 45. Distribución por nivel de certificación

Si tomamos en consideración las agencias de certificación, advertimos que los estudiantes utilizan las mismas agencias que los profesores y que no existe ninguna certificación para el alemán.

Europa				TOEFL
España	ESOL	Trinity	DELF	
Italia	ESOL	Trinity	DELF	

Tabla n. 41. Agencias de certificación utilizadas por los estudiantes

9.4 Uso de Internet

Esta sección está dedicada a la recogida de información sobre cómo y cuánto los estudiantes utilizan las herramientas de Internet.

¿Con qué frecuencia semanal usa internet?

Los datos de este gráfico son fáciles de interpretar. El muestreo europeo y el español son muy similares, el italiano se aparta ligeramente. Sin embargo, las primeras dos muestras presentan una prevalencia de la última banda, la de más de 10 horas a la semana (Europa 54,1%, España 58,8%). La muestra italiana es más diversificada y la mayoría se concentra en el rango medio, de 5 horas a la semana (42,6%). También es significativo el hecho de que el 5,8% de los españoles y el 6,7% de los italianos no se conecte nunca a internet. Es paradójico, pero estos datos dejan en claro que los docentes utilizan internet mucho más a menudo que los estudiantes. Veremos más adelante de qué manera.

	Europa %	España %	Italia %
Nunca	0	5,8	6,7
1 hora	8,3	0	0
5 horas	16,6	2,9	42,6
10 horas	20,8	32,3	23,5
Más de 10 horas	54,1	58,8	26,9

Tabla n. 42. Frecuencia semanal de utilización de Internet

Usa Internet preferentemente para:

	Europa %	España %	Italia %
Encontrar información	92,6	85,2	100
Intercambiar información	29,1	64,7	66,2
Socializar	33,3	52,9	26,9
Contactar personas	37,5	55,8	30,3
Pasar el tiempo libre	20,8	20,5	28,8
Sólo para uso del correo electrónico	0	0	0
Sólo por diversión	4,1	2,9	0

Tabla n. 43. Formas de utilización de Internet.

Los estudiantes podían elegir más de una respuesta, por ende los datos no pueden traducirse a 100. De todos modos se pueden obtener informaciones interesantes. Por

ejemplo, la gran mayoría utiliza Internet para buscar información (desde el 85,2% de la muestra española hasta el 100% de la italiana). Dos tercios de los españoles e italianos utilizan la Red también para intercambiar información, algo no tan valorado por los europeos (sólo el 29,1%). Los españoles utilizan mucho Internet también para socializar y contactar personas, un poco menos los italianos y los europeos. Alrededor de un quinto de las tres muestras utiliza la Red para pasar el tiempo libre, mientras que es mínimo el porcentaje de quienes usan Internet sólo por diversión.

¿En qué medida está de acuerdo con esta definición de software social?

"Los softwares sociales son herramientas que permiten encontrar fácilmente online a otras personas que comparten los mismos intereses, colaborar juntos en un tema común estructurándose en redes sociales y crear comunidades"

	Europa %	España %	Italia %
Para nada	0	2,9	1,1
Poco	20,8	26,4	20,2
Bastante	66,6	61,7	64
Mucho	4,1	5,8	1,4
No lo sé	8,2	2,9	3,3

Tabla n. 44. Nivel de acuerdo con definición de software social.

Los estudiantes muestran una cierta vacilación al responder a esta pregunta, evidentemente no tienen las ideas claras y la mayoría (casi los dos tercios de las tres muestras) elige el rango medio “bastante”, que les permite evitar asumir una posición tajante. En cambio, expresa poca confianza más de un cuarto de las tres muestras y sólo una pequeña minoría expresa una opinión favorable. Las respuestas a las preguntas siguientes nos permitirán conocer mejor la posición de los estudiantes.

¿Qué softwares sociales usa en ámbito informal en su vida privada?

A nivel informal los estudiantes usan mucho Facebook con un porcentaje que fluctúa entre el 75% de la muestra europea y el 88,7% de la italiana. En cambio, Twitter es utilizado mucho menos y casi nada LinkedIn y Ning.

Los podcasts, los blogs y los wikis son utilizados principalmente por la muestra española (38,2%, 67,6% y 26,4%), mientras que Skype se utiliza homogéneamente en las tres muestras.

Wikipedia es muy utilizada por la muestra italiana (77,5%), poquísimo por los españoles, quienes en cambio usan mucho Google Earth (79,4%). Las siguientes herramientas web 2.0 citadas por los encuestados no fueron incluidas en el listado proporcionado por el investigador: Tumblr, Tuenti, YouTube, Messenger, Ping y Oovoo.

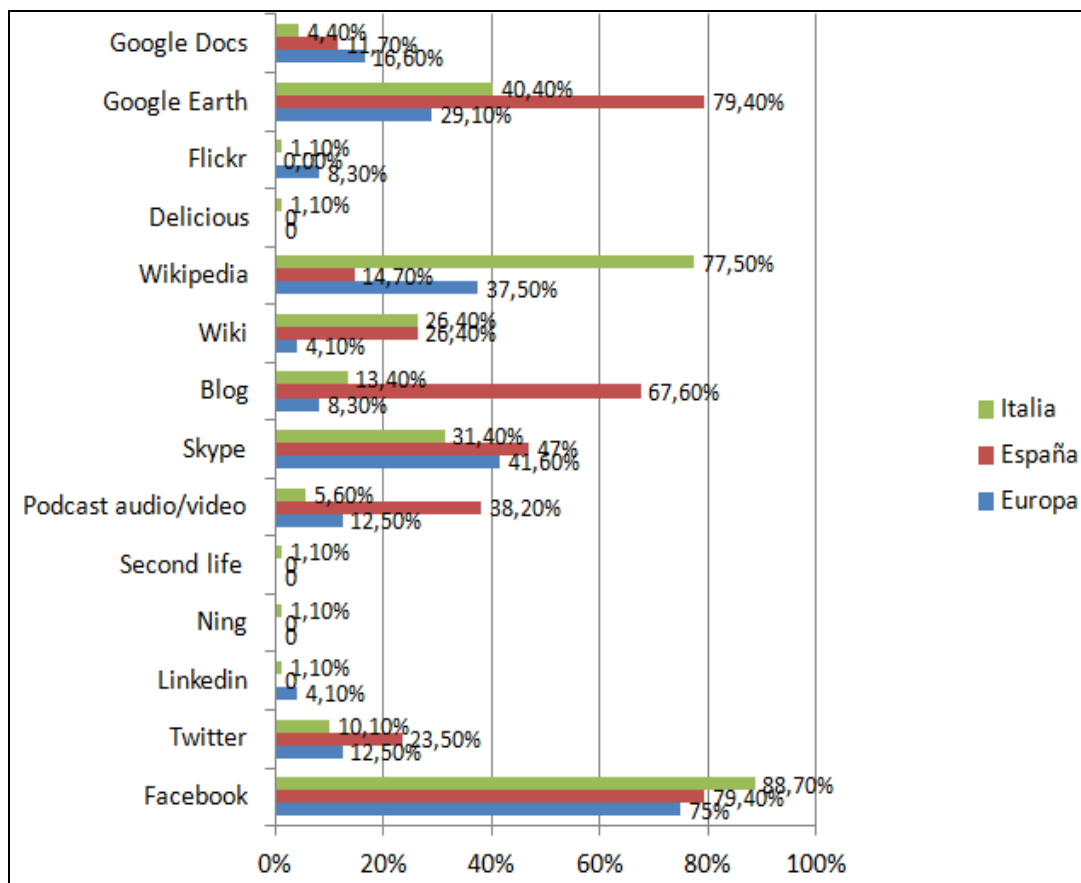


Gráfico n. 46. Softwares sociales usados en ámbito informal - estudiantes

¿Qué softwares sociales usa en ámbito formal en la escuela?

	Europa%	España%	Italia%
Facebook	12,5	8,8	13,4
Twitter	0	0	2,2
Linkedin	0	0	0
Ning	0	0	0
Second life	0	0	0
Podcast audio/vídeo	4,1	26,4	4,4
Skype	8,3	5,8	14,7
Blog	4,1	85,2	0
Wiki	12,5	82,3	2,2
Wikipedia	66,6	8,8	70,7
Delicious	0	0	1,1
Flickr	0	0	1,1
Google Earth	3,3	44,1	12,3
Google Docs	50	47	21,3
Otro	YouTube, Smartschool,	Webquest 23,5, Tuenti	YouTube, Messenger

Tabla n. 45. Softwares sociales utilizados en ámbito formal en la escuela

Los porcentajes cambian mucho cuando se analizan las situaciones en ámbito escolar formal. El porcentaje de utilización de Facebook baja a menos del 15% y el uso de las otras redes sociales es prácticamente indetectable.

Los podcasts, los blogs y los wikis son usados principalmente por la muestra española (26,4%, 85,2% y 82,3%), mientras que alcanzan porcentajes muy bajos en las otras muestras. Al contrario, Wikipedia es muy utilizada por los italianos (70,7%) y por los europeos (66,6%) aunque muy poco por los españoles (8,8%).

Skype es utilizado de forma bastante homogénea en las tres muestras. En ámbito escolar se utiliza bastante Google Earth y también Google Docs como herramienta de escritura colaborativa. Es utilizado más por los europeos (50%) y menos por los italianos (21,3%).

Muy interesante y positivo es el hecho de que la muestra española vea las *Webquests* como una buena herramienta para las actividades CLIL con un porcentaje del 23,5%. Sin embargo, esta herramienta es ignorada por las otras muestras.

Las siguientes herramientas web 2.0 citadas por los encuestados no fueron incluidas en el listado proporcionado por el investigador: Tumblr, Tuenti, YouTube, Messenger y Smartschool.

Si confrontamos estos datos con los del cuestionario de los docentes advertimos una cierta coincidencia en lo que respecta a la utilización de Google Docs, Google Earth y Facebook, pero advertimos también un cierto número de diferencias:

- los españoles utilizan mucho menos Wikipedia;
- Skype se utiliza de forma mucho más homogénea;
- Otras redes sociales como LinkedIn, Twitter y Ning aquí prácticamente no tienen relevancia, mientras que los docentes declaran utilizarlos con los estudiantes, con puntas de porcentaje que alcanzan el 31,5% con LinkedIn;
- Los blogs y los Wikis son utilizados prácticamente sólo por los españoles;
- Los podcasts son principalmente usados por los españoles y no por los europeos.

Un primer análisis de estos datos nos permite destacar el hecho de que, al parecer, sólo los estudiantes españoles utilizan de mejor manera el potencial colaborativo y cooperativo de las herramientas Web 2.0, en especial Wikis y Blogs y, en alguna medida también Google Docs, mientras que los estudiantes europeos e italianos recurren mucho a las páginas de Wikipedia para conseguir información.

¿Ha tenido la posibilidad de establecer contactos duraderos con otras personas gracias al uso de los softwares sociales?

	Europa%	España%	Italia%
Para nada	20,8	29,4	21,3
Poco	8,3	55,8	30,3
Bastante	25	8,8	28
Mucho	41,6	5,8	20,2
No lo sé	4,1	0	0

Tabla n. 46. Contactos duraderos establecidos gracias al uso de los softwares sociales

La respuesta a esta pregunta es más tajante en la muestra española que en la italiana; de hecho, la mayoría responde en forma negativa. Exactamente opuesta es la opinión de los estudiantes europeos. El 20% de los italianos (y sólo el 5,8% de los españoles) responde afirmativamente.

¿Usa habitualmente los softwares sociales para fines informales?

	Europa%	España%	Italia%
Para nada	8,3	23,5	6,7
Poco	8,3	64,7	20,2
Bastante	29,1	8,8	33,7
Mucho	50	2,9	38,2
No lo sé	4,1	0	1,1

Tabla n. 47. Utilización de los softwares sociales para fines informales

Las tres muestras expresan opiniones completamente distintas. La mayoría de los europeos (80%) declara utilizar habitualmente las redes sociales. Por el contrario, los españoles (87%) los usan muy poco o nada. Los italianos, en cambio, no muestran una tendencia clara.

Si cotejamos estos datos con los resultados de los cuestionarios de los docentes, advertimos que existe una clara similitud en lo que respecta a la muestra europea, aunque hay diferencia respecto de las otras dos muestras, en particular la española.

¿Usa habitualmente los softwares sociales para fines formales (por ejemplo para hacer las tareas)?

	Europa%	España%	Italia%
Para nada	20,8	70,5	19,2
Poco	45,8	20,5	55
Bastante	12,5	5,8	20,3
Mucho	16,6	0	3,2
No lo sé	4,1	2,9	2,2

Tabla n. 48. Utilización de los softwares sociales para fines formales

Si analizamos el uso de las redes sociales a nivel escolar formal, los porcentajes son negativos. Ningún estudiante español responde en forma claramente afirmativa, aunque los europeos no son tan drásticos, un 16,6% declara utilizar las redes sociales para fines formales.

Los datos están en línea con lo expresado por los docentes en sus cuestionarios.

¿Considera que los softwares sociales pueden ser un recurso para el aprendizaje curricular?

	Europa%	España%	Italia%
Para nada	4,1	3	12,2
Poco	33,3	29,5	40,3
Bastante	50	52,9	30,2
Mucho	4,1	5,8	12,3
No lo sé	8,3	8,8	4,6

Tabla n. 49. Los softwares sociales como recurso para el aprendizaje curricular.

La incertidumbre evidenciada por los docentes en sus respuestas se advierte también en la sección de los estudiantes. También aquí la mayoría de las respuestas se concentra en el rango medio (bastante) lo que implica que tampoco los estudiantes están en condiciones de expresar una clara opinión, aunque la tendencia es hacia las respuestas negativas. De hecho, sólo la muestra italiana registra un porcentaje positivo superior al 10%.

¿Considera que los softwares sociales pueden ser un recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras?

	Europa%	España%	Italia%
Para nada	0	5,8	8,8
Poco	16,6	14,7	28,8
Bastante	50	61,7	50,5
Mucho	29,1	8,8	14,6
No lo sé	4,1	8,8	2,2

Tabla n. 50. Los softwares sociales como recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

También en este caso los estudiantes se muestran inseguros y concentran sus respuestas en el rango medio. Sólo alrededor de un tercio de los europeos expresa un parecer decididamente favorable, mucho menor es el porcentaje de españoles e italianos que se expresa en tal sentido. Por el contrario, los docentes se expresan de manera más tajante, la mayoría cree que las redes sociales pueden efectivamente favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

¿Considera que los softwares sociales favorecen la creatividad?

	Europa%	España%	Italia%
Para nada	12,5	5,8	11,2
Poco	29,1	23,5	42,6
Bastante	12,5	38,2	25,4
Mucho	29,1	11,7	14,6
No lo sé	16,6	20,5	5,6

Tabla n. 51. Los softwares sociales y la creatividad

Las tres muestras distribuyen sus respuestas entre todas las opciones. Esto demuestra que los estudiantes no tienen las ideas muy definidas en relación con el tema propuesto en la pregunta. Más insegura parece ser la muestra española, un quinto, de hecho, no sabe qué responder (No lo sé). En cambio, casi un tercio de los europeos está decididamente a favor. Este dato coincide con lo evidenciado en el cuestionario de los docentes, donde casi la mitad de la muestra europea contesta afirmativamente. Españoles e italianos expresan, sin embargo, serias dudas con relación a que las redes sociales puedan favorecer la creatividad.

¿Usa la Pizarra Digital Interactiva para sus lecciones CLIL?

	Europa%	España%	Italia%
SI	54,1	97	25,8
NO	45,9	3	74,2

Tabla n. 52. Pizarra Digital Interactiva en CLIL

Tal como en el cuestionario de los docentes, también aquí se advierte enseguida una gran diferencia en la muestra. La casi totalidad de los españoles y la mayoría de los europeos utiliza la PDI en las actividades didácticas, mientras que para los italianos es exactamente lo contrario: tres cuartos no la usan. Por lo tanto los estudiantes confirman, desgraciadamente para los italianos, los datos de los docentes. A pesar de que en las escuelas italianas hay una gran cantidad de pizarras interactivas, éstas son muy poco utilizadas para dar clases a los estudiantes.

Si la respuesta es sí, ¿Cuántas veces al mes?

	Europa%	España%	Italia%
1 – 2	15,3	0	21,7
2 – 4	33,8	0	56,5
5 – 6	20	30,3	17,3
7 – 8	7,6	57,6	0
10 o > 10	23 cada día (15,3)	12 (cada día)	cada día 4,3

Tabla n. 53. Frecuencia mensual de utilización de la PDI

También en este caso los españoles se distinguen por un uso regular y sistemático de la PDI. El 57,6% utiliza la pizarra al menos dos veces por semana y un 12% en todas las clases. Un dato similar se registra en la muestra europea, 15,3% mientras que sólo el 4,3% de los italianos usa la PDI con regularidad y la mayoría sólo de manera esporádica. Estos datos están en línea con los de los docentes.

Si la respuesta es SÍ, ¿de qué manera?

	Europa%	España%	Italia%
Para compartir materiales	61,5	42,4	26,4
Para aprender de manera colaborativa y cooperativa	23	27,2	43,3
Para compartir contenidos con la clase utilizando las propiedades de la PDI	15,3	18,1	30,3
Para interactuar con estudiantes extranjeros		12,1	
Otro (especificar)			

Tabla n. 54. Formas de utilización de la PDI

También en este caso la muestra se divide en las respuestas. La mayoría de los europeos (61,5%) y un buen porcentaje de los españoles (42,4%) utiliza la PDI para compartir materiales, mientras que el 43,3% de los italianos usa la pizarra para clases colaborativas y cooperativas. Compartir los contenidos con el curso es un aspecto que interesa al 30,3% de los italianos, pero mucho menos a los europeos y españoles. Sólo los estudiantes españoles (12,1%) utilizan la PDI para interactuar con estudiantes extranjeros.

9.5 Actividades CLIL

¿Cómo consideras tu experiencia de aprendizaje en un módulo CLIL?

	Muy importante	Importante	Bastante importante	Nada importante
Europa%	25	50	20,8	4,1
España%	20,5	79,4	0	0
Italia%	12,3	48,3	34,8	4,4

Tabla n. 55. Consideraciones sobre la experiencia de aprendizaje en un módulo CLIL

Los datos positivos de estas respuestas no dejan lugar a dudas. Los estudiantes aprecian mucho las actividades CLIL, aunque en porcentajes distintos. El 100% de los españoles, el 75% de los europeos y el 60% de los italianos expresa un parecer decididamente favorable. Se declaran bastante satisfechos el 20,8% de los europeos y el 34,8% de los italianos. En cambio, expresan un parecer negativo el 4,1% de los europeos y el 4,4% de los italianos. Veremos más adelante las motivaciones.

¿En cuáles de estas situaciones has usado la lengua extranjera y con qué frecuencia?

En las siguientes tablas se representarán los datos utilizando diferentes colores: el azul para referirse a los encuestados europeos, el rojo para los españoles y el verde para los italianos.

	Siempre o muy a menudo	A menudo	A veces	Raramente o nunc
a. hablar a la clase	10 1 7	8 28 17	4 5 38	2 27
b. debate	7 2 4	9 27 26	5 5 35	3 22
c. entrevista	3 2 29	5 25 27	7 17	9 7 11
d. hablar con los profesores	12 2 11	7 18 36	3 14 34	2 7
e. hablar con los compañeros	7 5 3	7 22 14	7 7 34	3 38
f. trabajo de grupo	6 12 2	10 17 17	4 5 42	4 28
g. otro				

Tabla n. 56. Uso la lengua extranjera y su frecuencia

Los datos de estas respuestas son muy importantes porque muestran la percepción de los estudiantes con respecto a la utilización de la L2 en las actividades CLIL. Comencemos enseguida diciendo que las preguntas orales en el aula por parte del profesor constituyen un hecho típicamente italiano, el cual al parecer sería menos relevante para los españoles y los europeos, según lo que han indicado al completar el cuestionario. Lo contrario ocurre con respecto al trabajo en grupo, poco utilizado por la muestra italiana, al igual que el hablar frente al curso, actividades que son en cambio muy apreciadas por europeos y españoles. Incluso discutir en clase parece ser una actividad frecuente en las aulas europeas y españolas, aunque bastante menos en las italianas. Lo mismo vale para la interacción entre compañeros. Hablar con los docentes en lengua extranjera es algo común a las tres muestras.

También en este caso las respuestas dividen a la muestra en dos partes. Europeos y españoles están más involucrados en actividades de grupo, debates e interacciones entre pares, mientras que a los italianos se les da menos este tipo de actividad.

¿Qué actividades/estrategias te han parecido más útiles para llevar a cabo la actividad?

	Útil	Bastante útil	No muy útil	Nada útil
a. escuchar las explicaciones del profesor	17 4 56	5 25 23	1 5 9	1 1 1
b. responder a las preguntas del profesor	17 3 30	3 17 38	2 14 17	2 2 2
c. responder a las preguntas de mis compañeros	11 4 12	19 10 39	5 20 27	11
d. Usar los ejemplos presentados por el profesor	13 5 33	8 26 44	2 3 1	1 1 1
e. Repetir verbalmente lo que previamente he oído, leído o escrito	6 1 47	7 2 32	6 28 8	5 3 2
f. intentar explicar verbalmente, con mis palabras, lo que he oído, leído o escrito	17 20 57	4 11 24	3 3 5	1
g. Usar imágenes, tableros o gráficos como estímulos para hablar	10 29 19	7 2 42	4 3 21	3 6
h. tomar apuntes	11 19 43	9 13 36	2 2 8	2 1
i. otros				

Tabla n. 57. Actividades/estrategias útiles para llevar a cabo la actividad

También las respuestas a esta pregunta son muy importantes porque expresan el parecer de los estudiantes con respecto a las actividades y estrategias educativas que han experimentado en clase. Hay que decir que las respuestas presentan una evaluación homogénea en las tres muestras. No hay ninguna actividad ni estrategia considerada inútil.

Escuchar las explicaciones del profesor y usar los ejemplos presentados por el profesor son actividades muy apreciadas. Esto demuestra el papel fundamental del docente en las experiencias CLIL.

Si tomamos en consideración actividades en que el estudiante debe participar directamente, vemos que *explicar verbalmente con palabras propias, usar imágenes o gráficos como estímulo para hablar y tomar apuntes* son consideradas válidas por la mayoría de los estudiantes.

En cambio, una actividad tal vez un poco pasiva como *repetir verbalmente lo que previamente he oído, leído o escrito*, es apreciada por los estudiantes italianos, pero mucho menos por europeos y españoles.

Se puede deducir que, en general, los estudiantes valoran y se sienten más interesados en aquellas actividades que requieren un esfuerzo personal y la utilización de estrategias cognitivas de alto nivel, porque se sienten más estimulados y de esta manera aprenden más. Este hecho resulta evidente en las secciones finales de este capítulo.

¿Te ha ayudado la experiencia CLIL a mejorar tu capacidad de expresarte en lengua extranjera?

	Mucho	Bastante	Un poco	Nada
Europa%	29,1	45,8	16,6	8,3
España%	47,5	52,5	0	0
Italia%	7,8	58,4	28	5,6

Tabla n. 58. CLIL y la mejora de la producción en lengua extranjera

Pregunta esencial. Se busca saber de parte de los estudiantes si la experiencia CLIL ha servido para mejorar la competencia expositiva en L2.

Advertimos que casi un tercio de los europeos y casi la mitad de los españoles expresa un parecer muy positivo, parecer compartido sólo por el 7,8% de los italianos. Moderadamente satisfechos alrededor de la mitad de las tres muestras. Expresa un juicio absolutamente negativo el 5,6% de los italianos y el 8,3% de los europeos.

Como quiera que sea, si tomamos en consideración sólo los primeros dos rangos (Mucho y Bastante) queda en evidencia que el 100% se ubica dentro de ellos, el 74,9% de los europeos y el 66,2% de los italianos. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes que completaron el cuestionario cree que la actividad CLIL en que ha participado ha potenciado su competencia en lengua extranjera.

¿Cómo valoras el aprendizaje de la materia estudiada en lengua extranjera?

	Muy positivo	Positivo	Bastante positivo	Negativo
Europa%	37,5	41,6	20,8	
España%	14,7	85,3		
Italia%	17,8	49,4	31,4	1,3

Tabla n. 59. Valoración del aprendizaje de la materia estudiada en lengua extranjera

También esta pregunta ilustra la percepción del alumno de su propio proceso de aprendizaje en el modelo CLIL; se pide a los estudiantes evaluar la calidad del aprendizaje de la materia estudiada en lengua extranjera.

También en este caso la gran mayoría de los estudiantes expresa un parecer muy positivo o positivo (respectivamente un promedio del 23,3% y del 58,7%). Sólo los italianos expresan un parecer negativo, aunque con un porcentaje sólo del 1.3%. Bastante satisfecho el 20,8% de los europeos y el 31,4% de los italianos.

Los estudiantes parecen no tener dudas, estudiar una asignatura en lengua extranjera es un hecho indudablemente positivo.

¿Qué problemas has tenido?

	Siempre o muy a menudo	A menudo	A veces	Raramente o nunca
a. la lengua de los materiales es demasiado difícil	0 0 0	3 0 12	8 14 44	13 20 33
b. las preguntas y las explicaciones del profesor eran demasiado difíciles	0 0 0	0 0 6	9 14 37	15 20 46
c. No me gusta el tema del módulo	1 0 5	4 0 5	7 4 40	12 30 39
e. El ritmo de la lección era demasiado rápido	0 0 3	0 0 9	4 16 27	20 16 50
f. No me gusta cómo estaba presentado el módulo	0 0 4	4 0 7	10 6 16	10 28 62
g. otros:				

Tabla n. 60. Problemas detectados

Sin duda la actividad CLIL, como cualquier otra experiencia educativa, no está exenta de problemas, aun cuando los estudiantes no parecen estar demasiado preocupados. Los italianos parecen ser quienes más se quejan, aunque en porcentajes muy bajos. Los mayores problemas que han encontrado son: la lengua de los materiales era demasiado difícil, el ritmo de la clase demasiado rápido y también el tema tratado no era de su agrado. Estos problemas parecen haber afectado apenas a las muestras española y europea.

De cualquier manera, la gran mayoría de las tres muestras (más del 80%) no ha evidenciado particulares problemas.

De las herramientas utilizadas por los profesores, ¿cuáles han sido más útiles?

	Europa%	España%	Italia%
Soportes audiovisuales (películas, gráficos, imágenes...)	54,1	76,4	61,7
Ejemplos prácticos	45,8	38,2	41,5
Enlaces de webs	33,3	8,8	14,6
Realia (materiales reales referidos a la lengua meta)	20,8	10,5	32,3
Otro (especificar)			

Tabla n. 61. Utilidad de las herramientas utilizadas por los profesores.

La mayoría de las tres muestras (un promedio del 63%) identifica las herramientas audiovisuales como las más útiles en la experiencia CLIL. Asimismo, los ejemplos prácticos parecen ser particularmente útiles, un poco menos los enlaces a la web, sólo el 8,8% para la muestra española. Los materiales auténticos son indicados por un tercio de los italianos, por un quinto de los europeos y sólo por el 10% de españoles. Nadie indica otras herramientas.

¿Has usado herramientas de la Web 2.0 para la realización de la actividad CLIL?

	Europa%	España%	Italia%
Google docs	41,6	52,9	33,7
Wiki	54,1	73,5	23,5
Blog	12,5	78,2	3,3
Webquest	16,6	76,4	0
Podcast	0	14,7	3,3
Flickr	0	0	1,1
Otro (especificar)	Skype, YouTube, Smartschool	YouTube	Wikipedia 21,3 YouTube, Skype, Facebook
No las he usado	12,5	2,9	16,8

Tabla n. 62. Herramientas de la Web 2.0 utilizadas para la realización de la actividad CLIL

Las respuestas de los estudiantes a estas preguntas son variadas. Google Docs y Wikis son muy utilizados por los europeos y españoles, aunque mucho menos por los italianos. Herramientas basadas en la alta colaboración como los Blogs y las Webquests ven muy implicados a los estudiantes españoles con un porcentaje que supera los tres cuartos de la muestra, menos interesados los europeos (12-16%) y prácticamente nula la utilización por parte de los italianos. Nadie utiliza Flickr y el 14,7% de los españoles utiliza los podcasts.

Interesante es advertir que el porcentaje de estudiantes que no utiliza nunca herramientas Web 2.0 fluctúa entre el 16,8% de los italianos y el 12,5% de los europeos, para llegar hasta el 2,9% de la muestra española.

Otras herramientas indicadas por los alumnos son: Skype, YouTube, Smartschool y Facebook (sólo los italianos). Un alto porcentaje de italianos (21,3%) declara utilizar Wikipedia, que en cambio no es ni siquiera citada por españoles ni por europeos.

Los resultados de esta sección corresponden sólo en parte a lo indicado por los docentes en sus cuestionarios. Los profesores indicaron un uso más homogéneo de las distintas herramientas Web 2.0, mientras que los estudiantes fueron mucho más selectivos, sobre todo respecto de la utilización de las Webquests y de los Blogs. Además, los profesores indican Facebook, Moodle e E-Twinning, herramientas no citadas por los alumnos.

¿Te ha gustado la experiencia CLIL?

	Europa%	España%	Italia%
SI	95,8	100	92,1
NO	4,2		7,9

Tabla n. 63. Apreciación de la experiencia CLIL.

El 100% de los españoles, el 95,8% de los europeos y el 92,1% de los italianos se declara totalmente satisfecho con la experiencia CLIL. Veremos cuáles son sus motivaciones.

¿Por qué? ¿Qué actividad has apreciado más?

- Ha sido muy **gratificante**, y me ha sido muy **útil** a la hora de memorizar materias que de otra forma hubieran sido bastante aburridas. Es una forma novedosa de aprender conceptos nuevos, y para nosotros, que somos de la era de la tecnología, nos son muy útiles;
- Porque ellas me **ayudaron mucho** a mejorar mi inglés mientras aprendía una nueva asignatura al mismo tiempo;
- Es muy útil y **entretenido**;
- Porque es una buena experiencia, **interesante**. Me gustaron mucho las clases porque eran muy interesantes;
- Explicaciones teóricas acompañadas de claros ejemplos prácticos;
- Me gustó el tema y la exposición en lengua;
- Me agradó **interactuar** con los docentes y los compañeros;
- Porque me gustó mucho el tema, sobre todo cuando dimos ejemplos e hicimos gráficos;
- Me gustó ver fragmentos de películas y vídeos en lengua sobre el tema;
- Muy útil para aprender la lengua, me gustaron más los ejercicios realizados en clase;
- Porque se aprenden nuevas palabras en lengua extranjera. Me gustaron más los vídeos en lengua extranjera;
- Porque fue posible aprender nociones de historia que en castellano no habrían sido tan detalladas;
- Aprendí un tema nuevo en lengua extranjera;
- El tema y enfoque de las clases eran muy interesantes;
- Es una forma más divertida de trabajar los contenidos en clase;

- Ciencias Humanas en inglés es divertido porque está en inglés y es algo más de lo que vemos en nuestras clases normales;
- El inglés no es difícil de usar y el profesor nos hace utilizar el inglés para mejorar nuestro nivel de la lengua;
- Me gustó la capacidad de utilizar el idioma inglés en un contexto diferente;
- El profesor de química ha cambiado de rol, era casi uno de nosotros.

Respuestas negativas:

- Prefiero desarrollar regularmente las actividades de la escuela;
- Encuentro las clases de biología tradicional más interesantes;
- No me ha ayudado a mejorar el idioma francés;
- No me parece útil, sólo ha servido ver unos vídeos;
- Fue abordado de forma inadecuada;
- Porque no conozco el inglés ni la física;
- Las lecciones no estuvieron bien organizadas.

Los estudiantes aprecian las clases CLIL porque las consideran gratificantes, útiles, divertidas e interesantes. A ellos les gusta utilizar vídeos, ejemplos prácticos e interactuar con los docentes y compañeros. Creen haber mejorado también su nivel de competencia lingüística gracias al CLIL.

Las respuestas negativas se refieren a la organización de las clases, al bajo nivel de conocimiento de la lengua extranjera y a la preferencia por las clases tradicionales en lengua madre.

Si pudieras escoger entre una actividad CLIL y otra que no lo fuera, ¿cuál escogerías?

	Europa%	España%	Italia%
CLIL	87,5	100	91
NO CLIL	12,5		9

Tabla n. 68. Opción entre actividades CLIL y tradicionales

El 100% de los españoles repetiría la experiencia CLIL, el 91% de los italianos y el 87,5% de los europeos. Son porcentajes muy altos, veamos las motivaciones:

¿Por qué?

- Resulta mucho más interesante y le da otra perspectiva a la asignatura, te involucras más.

- Porque me ayuda mucho a mejorar mi inglés mientras aprendo una nueva asignatura al mismo tiempo.
- Porque es una actividad útil y educativa que te permite mejorar simultáneamente en dos asignaturas distintas.
- Permite interactuar más.
- Fue útil para enriquecer mi propio bagaje cultural y para una mayor soltura en el lenguaje.
- Poder ejercitarme en la lengua extranjera.
- Porque lo encontré interesante y sencillo.
- Porque es útil para el aprendizaje de la lengua (extranjera).
- Bastante útil para aprender nuevas palabras.
- Porque me ayuda a aprender términos específicos y técnicos
- Porque es una experiencia que permite conocer un nuevo tema y mejorar la lengua extranjera.
- Porque enseña a ayudarse mutuamente.
- Ayuda a mejorar la lengua y también la cultura.
- Porque ayuda a expresarse y por tanto a darse a entender.
- Esta experiencia estimula la mente.
- CLIL es útil para la mayoría de los estudiantes porque les cuesta aprender idiomas.
- Porque se aprende mucho en las clases de CLIL, especialmente términos específicos.
- Te da la oportunidad de mejorar tu inglés y es muy divertido.
- Te da la oportunidad de aprender o de estar más cómodo al utilizar una lengua diferente de una manera más divertida.

Respuestas negativas:

- No aprendo más y me cuesta.
- Siempre es más fácil en tu idioma.
- Sigo más fácilmente las clases tradicionales.
- Es inútil, no mejora ningún aspecto de la lengua extranjera.
- Prefiero dar las asignaturas en italiano, sólo temas relacionados con el idioma inglés en inglés.
- Me gustó la experiencia, pero preferiría seguir una clase normal para aumentar mis conocimientos de la lengua y así poder entender mejor las actividades CLIL.

- No está tan bien organizada como para poder ser apreciada.
- No lo encuentro útil, mi conocimiento es el mismo de antes.
- No todos los temas fueron tratados adecuadamente o por profesores idóneos.
- Porque yo sé poco inglés.

Los estudiantes elegirían las clases CLIL porque las consideran una experiencia estimulante, se sienten más involucrados, están convencidos de que les ayuda a mejorar tanto la competencia lingüística como el conocimiento de los contenidos, pueden interactuar mucho con sus compañeros y ayudarse mutuamente. Además las clases CLIL son también divertidas.

Otros estudiantes no quisieran repetir una experiencia CLIL porque prefieren las clases en lengua madre, las clases CLIL no están bien organizadas, no las consideran útiles porque el nivel de conocimiento es igual al de antes, por el bajo nivel de competencia en lengua extranjera.

Describe una o dos actividades que te hayan interesado de manera especial

- El PPT del profesor de Química, muy instructivo y claro. Aprendí mucho.
- La lectura de los gráficos y el vídeo.
- Los gráficos fueron muy útiles y el vídeo contra el *doping*.
- Crear gráficos con los datos que teníamos a disposición.
- Me interesaron en especial las historias de la familia Tudor, en Historia no las habíamos aprendido de esta manera.
- Los ejercicios realizados en clase y la documentación televisiva.
- Ver los vídeos.
- Debatir en inglés con mis compañeros.
- Fue muy interesante escuchar la explicación del tema dada por el profesor y sobre todo interactuar con el docente mismo.
- Me interesó la realización de un ejercicio con el uso de gráficos.
- Me interesó especialmente la discusión en clase de los ejercicios.
- La visión del vídeo relacionado con el tema tratado y la realización de varios ejercicios prácticos al interior del módulo.
- Me interesaron especialmente los ejercicios observados y realizados en clase. Cada uno de nosotros podía intervenir y por eso surgieron muchos temas de conversación.
- Me gustan las actividades para trabajar la geografía española y europea.

- Completar un experimento de laboratorio, todo en inglés.
- Me pareció interesante hacer una presentación sobre un tema específico y la búsqueda de información en Internet.
- Después de realizar un trabajo sobre el tema, presentarlo en frente de toda la clase.

Las actividades más apreciadas por los estudiantes son sin lugar a dudas las prácticas. Experiencias de laboratorio, uso de gráficos, el uso de vídeos, presentaciones PPT. Discutir y trabajar en clase con los compañeros son consideradas actividades interesantes. Al parecer los estudiantes aprecian más precisamente las actividades menos propuestas por los profesores durante las clases tradicionales.

Capítulo 10

Análisis e interpretación de los datos derivados de las entrevistas a los docentes DNL

10.1 Introducción.

En los dos capítulos anteriores hemos analizado los cuestionarios de los docentes (DNL y LE) y de los estudiantes, los resultados han sido comentados, comparados, se han puesto en evidencia las diferencias y similitudes entre los datos de los docentes y los de los estudiantes y, al final, se han hecho algunas reflexiones que han llevado a una primera definición del perfil del docente CLIL que usa las TICs. En el presente capítulo se analizarán en profundidad las entrevistas que el investigador realizó a docentes españoles e italianos, tanto de DNL como de LE. En el primer capítulo de la segunda parte de esta tesis el investigador ha explicado las motivaciones para la utilización de métodos mixtos, de la entrevista biográfica y de la narración personal en la investigación cualitativa.

En el presente capítulo el investigador, por medio de las entrevistas, pone en evidencia momentos y eventos significativos, factores relevantes, hechos recurrentes, decisiones importantes, relaciones determinantes en la vida personal y profesional de los docentes entrevistados que permitan evidenciar, describir y conocer mejor las motivaciones para el cambio y las características de la enseñanza CLIL y del uso de las tecnologías.

10.2 Un proceso de reflexión.

En este capítulo se pretende poner en evidencia el proceso de reflexión y de maduración iniciado por los docentes entrevistados, es decir el itinerario de aproximación a las lenguas extranjeras que tuvo inicio en contexto familiar y escolar, se ha desarrollado en las relaciones laborales y en los contactos personales, se ha perfeccionado con el uso de las tecnologías y ha tenido su evolución natural en la adhesión al CLIL. Este itinerario de reflexión culmina con una autoevaluación del docente mismo, una especie de percepción de sí mismo, cómo se ve en su trabajo y cómo fundamenta sus opciones.

Este capítulo se desarrolla siguiendo la estructura lógica de las entrevistas, vale decir de lo particular a lo general, de lo personal a lo público, desde “sí mismo” hacia la relación con los demás, de las inseguridades a las decisiones, al cambio. Por lo tanto, la progresión realizada en el presente capítulo resulta coherente con el espíritu y con los objetivos de las entrevistas.

Uno de los objetivos de estas entrevistas es, por lo tanto, evidenciar el hecho de que las historias personales y profesionales de los docentes entrevistados se entrelazan de

manera tan estrecha, que las experiencias que marcan la vida de una persona llevan sin duda a un proceso de reflexión en torno a las experiencias (en nuestro caso) de aprendizaje y a las situaciones familiares, sociales y profesionales que han caracterizado al contexto en el cual ha tenido lugar el aprendizaje.

La narración es el primer dispositivo interpretativo y cognitivo de que el hombre, en cuanto sujeto socioculturalmente situado, hace uso en su experiencia de vida (Bruner, 1988, 1992; Dettori, 2007). Por medio del “pensamiento narrativo” el hombre construye un complejo tejido de sucesos y eventos poniendo en relación experiencias, situaciones presentes, pasadas y futuras en forma de ‘cuento’, las que actualiza y convierte en objeto de posibles hipótesis interpretativas y reconstructivas. La narración tiene la función de activar procesos de: elaboración, interpretación, comprensión, evocación de experiencias, acontecimientos, hechos, dándoles una forma que haga posible:

1. describirlos y contarlos a los demás;
2. procurar explicarlos a la luz de las circunstancias, de las intenciones, de las expectativas de quien es su protagonista;
3. conferirles sentido y significado, colocándolos en el contexto de guiones, rutinas, repertorios socioculturalmente codificados.

El dispositivo narrativo permite a los sujetos replantearse sus propias experiencias y acciones, reconstruyendo el sentido de ellas y evidenciando sus posibles perspectivas de desarrollo, haciendo luz sobre las intenciones, motivaciones, opciones éticas y estimativas implicadas, inscribiéndolas al interior de una red de significados culturalmente compartidos, reconociendo a tales perspectivas continuidad y unidad; (Connelly, Clandinin, 2000).

Tim Booth (1996) se refiere a la narrativa como retrato de la experiencia subjetiva de los sujetos en el sentido fiel que éstos otorgan a sus propias vidas. Luego tenemos:

- La reminiscencia, que es la memoria no organizada de hechos y sentimientos pasados sin ningún intento de ser inclusivo o exhaustivo con respecto al curso de la vida;
- La revisión de vida, que es un proceso de reflexión en el cual la persona evalúa su propio pasado desde su punto de vista en el presente;
- *Life story* y *life history*, o historia de vida. La primera se refiere al relato colaborativo de todo o parte de la vida de un individuo oralmente deliberado; la segunda comprende la primera pero además incluye información de una variedad de recursos. Según Goodson (2001) se utiliza el término “*life-story*” para hacer referencia al relato o narración autobiográfica del protagonista de la historia; “*life-history*” e “*histoire de*

vie”, cuando se utilizan otras fuentes como documentos complementarios además del propio relato autobiográfico.

Aunque el uso en nuestro contexto de los términos *historia de vida* y *autobiografía* se da sin distinción, Pujadas (1992, 73) marca la diferencia entre *relato de vida*, referido a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta, e *historia de vida* como el estudio de caso no sólo atendiendo al relato de su vida sino también a cualquier otro tipo de información y documentación complementaria que permita la reconstrucción lo más exhaustiva y objetiva posible.

Para algunos autores (Bolívar, y otros, 2001) la investigación biográfico-narrativa va más allá de una simple metodología de recogida y análisis de datos, de hecho, se ha convertido en una perspectiva propia. Así, los mismos autores vienen utilizando esta metodología de investigación desde una perspectiva del cambio educativo que no ignore la dimensión afectiva de las personas implicadas en el proceso de investigación (valores y asunciones). Con respecto al profesorado se ha utilizado en educación el relato de los sujetos:

“Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas” (Bolívar y otros, 2001: 12).

Para comprender la docencia es necesario introducirse en el pasado de los docentes individuales y en las tradiciones de práctica pedagógica, dentro de las que se “mueven” los docentes, dónde piensan y trabajan. La enseñanza tiene una historia, una naturaleza interna, el verdadero centro del acto docente, el que está sujeto a cambios a lo largo del tiempo.

El cambio surge a través de una nueva descripción de la práctica, *“... en la que se explican las insuficiencias de los anteriores compromisos teóricos, y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica. Este compromiso reflexivo con la práctica, permite asumir una postura crítica, que puede contribuir a la elaboración de una explicación más compleja de la propia práctica”*. (Huberman, 2005: 198).

Este proceso brinda al investigador la posibilidad de obtener informaciones relevantes acerca de cómo, cuándo y por qué los docentes han modificado sus prácticas educativas, no tanto en términos de desarrollo profesional, sino sobre todo en relación con

sus cambios como personas, con relación a sí mismos y a los demás, a sus comportamientos, que pueden tener un origen racional, sentimental, afectivo y a veces irracional.

Para el entrevistador es importante encontrar, en la fase de recogida de datos y en las entrevistas, un lugar de confianza que invite a compartir la experiencia y en el cual entrevistado y entrevistador se enriquezcan. Para ayudar a encontrar ese espacio, consideré oportuno enviar un esquema de la entrevista en la cual reiteraba la propuesta de la investigación y del tiempo a compartir juntos. En las entrevistas sucesivas se creó un compromiso ritual, surgido de manera espontánea.

10.3 La organización de las entrevistas.

En este breve apartado se pone en evidencia cómo se organizaron las entrevistas, los criterios adoptados y cómo fueron implicados los docentes.

En total se realizaron treinta y cinco entrevistas, subdivididas de la siguiente manera:

14 españoles (12 de DNL y 2 de LE)

21 italianos (17 del DNL y 4 de LE)

El investigador también fue entrevistado.

La modalidad de la selección de la muestra ha sido explicada en el capítulo 7.4. Aquí se busca subrayar lo siguiente:

8 profesores españoles y 11 italianos fueron contactados porque habían completado el cuestionario y habían dado su disponibilidad para ser entrevistados;

6 profesores españoles y 9 italianos fueron contactados por otras vías: contactos personales, intermediación de los centros de profesorado y de autoridades locales, redes CLIL de ámbito local.

En esta rejilla se resume la distribución por grupo de edad y sexo de los entrevistados:

Rango de edad	Españoles		Italianos		Total	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
25 – 34	2	2			2	2
35 – 44	4	2	4		8	2
45 – 54	3	1	6	3	9	4
= > 55			4	4	4	4
TOTAL 35	9	5	14	7	23	12

Tabla n. 69. Distribución por grupos de edad y sexo de los entrevistados

Esta tabla confirma los datos surgidos a partir del análisis de los cuestionarios. La enseñanza es un trabajo típicamente femenino (23 mujeres y 12 hombres) y además el

promedio de edad de los docentes italianos es claramente superior al de los colegas españoles.

Hay que precisar también que todos los italianos tienen italiano como lengua materna. Los profesores catalanes, en su mayoría tienen el catalán y el español como lengua materna, entendida como primera lengua de socialización. Un solo docente español es madrelingua inglés y todos los demás docentes aragoneses y el andaluz tienen español como lengua materna.

10.3.1 *En lo que respecta a los profesores de disciplina no lingüística, ésta es la subdivisión:*

Docentes españoles de DNL:

4 profesores de Escuela Primaria;

10 profesores de ESO o Bachillerato.

Cinco profesores trabajan en Cataluña, uno en Andalucía y siete en Aragón. De estos, tres enseñan ciencias y biología; tres historia, filosofía, ética, geografía; dos música; dos física y matemáticas; uno informática y uno diseño. Están incluidos también los cuatro docentes de Escuela Primaria: dos han realizado actividades CLIL en área científica y dos en área humanista.

Docentes italianos de DNL

16 docentes DNL italianos son todos de Escuela Superior de Segundo Grado;

1 profesor de Escuela Secundaria Primer Grado.

12 profesores enseñan en escuelas de Lombardía y cuatro en Piamonte. De éstos cinco enseñan asignaturas del área histórico-geográfica-literaria-filosófica, dos en el área físico-matemática, cinco en el área científico-química, dos en el área económica y tres en el área técnico-informática.

10.3.2 *En lo que respecta a los profesores de lengua extranjera, esta es la subdivisión:*

En total fueron entrevistados cinco docentes de lengua extranjera:

- Dos docentes españoles de francés (Bachillerato)
- Cuatro docentes italianos
 - o Dos de inglés (Scuola Secondaria di Secondo Grado – Bachillerato)
 - o Una de alemán (Scuola Secondaria di Secondo Grado – Bachillerato)
 - o Una de inglés (Scuola Secondaria di Primo Grado – ESO)

Todos son profesores de lenguas extranjeras con años de experiencia en la enseñanza CLIL. Es interesante conocer su punto de vista como co-autores de la aplicación de la metodología CLIL y comparar sus apreciaciones con las de los docentes DNL.

10.4 Proceso de análisis de datos.

Para evitar el peligro de interpretar los datos derivados del análisis de las narraciones personales presente en las entrevistas, en manera cuantitativa, el investigador ha considerado oportuno no utilizar softwares específicos preparados para tal efecto, aunque programas tales como *AnSWR* y *ATLSti* han sido proyectados inspirándose en la *Grounded Theory* (véase capítulo 1 de esta sección) y, por ende, pueden brindar también la posibilidad de crear diagramas conceptuales que muestren los vínculos entre las ideas que surgen a partir de los datos. Sin embargo, existe la concreta posibilidad, quizás también de forma involuntaria, de proceder a una lectura artificial y simplista de los textos narrativos, perdiendo la carga de emociones y sentimientos que está en la base de este tipo de textos.

El proceso de análisis de los datos se basa tanto en el enfoque inductivo (Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005) como en el deductivo (Patton, 2002), para poder obtener una interpretación de los datos lo más esmerada y confiable posible. Para la definición de las categorías y del modelo de codificación de los datos se ha pensado en adaptar el esquema de Catherine K. Reisman (1993) de la siguiente manera:

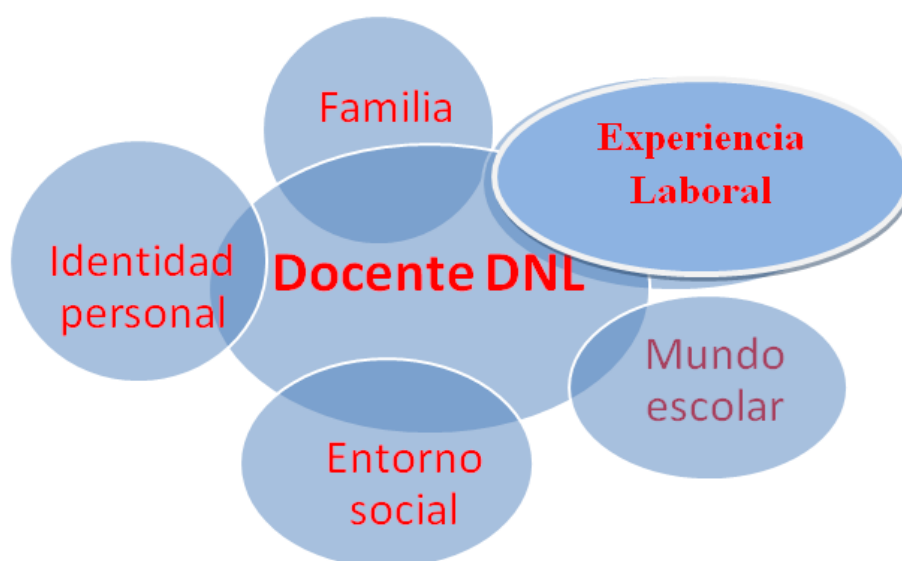


Figura n. 16. Modelo de codificación de los datos. Elaboración propia.

Tal como se aprecia, el docente se ubica al centro del esquema y las cuatro áreas que se intersecan y se sobreponen (familia, experiencia laboral, entorno social y mundo escolar) y que representan sectores importantes de nuestra sociedad, concurren en la determinación de la identidad profesional del docente DNL.

10.5 Las entrevistas de los profesores de disciplinas no lingüísticas.

Las cinco categorías que caracterizan a las entrevistas a los docentes DNL son las siguientes:

1. El profesor DNL, su contexto de origen y la familia;
2. Fuera del contexto familiar, experiencias pre-ocupacionales y la experiencia personal;
3. El profesor DNL y la enseñanza CLIL;
4. El profesor DNL y el uso de las tecnologías;
5. La auto-percepción del CLIL;
6. Otras cuestiones CLIL abordadas durante las entrevistas.

1. *El profesor DNL, su contexto de origen y la familia.*

Se han definido las siguientes subcategorías:

- La familia y su actitud con respecto a las lenguas extranjeras;
- La familia abierta a la idea de “extranjero”;
- Primera experiencia con una lengua extranjera (contexto no formal o informal).

Las primeras dos sub-categorías tienden a obtener informaciones acerca de la posibilidad de que el contexto familiar haya influido positivamente o no en el aprendizaje de las lenguas extranjeras del futuro docente. La última sub-categoría toma en consideración las situaciones y eventos que han tenido una influencia directa o indirecta en las primeras experiencias del futuro docente con las lenguas extranjeras y que pueden haber condicionado su futura trayectoria académica.

2. *Fuera del contexto familiar, experiencias pre-ocupacionales y la experiencia personal.*

Esta categoría es de importancia fundamental porque toma en consideración la trayectoria escolar y extraescolar, en el país de origen o en el extranjero, las primeras experiencias de trabajo, los encuentros con personas y todas las vicisitudes que puedan haber tenido una importancia fundamental para la obtención de la competencia lingüística por parte del futuro profesor.

Estas son las sub-categorías:

- El profesor DNL y su estudio en el país de origen;
- El profesor DNL y su estudio o trabajo en el extranjero;
- Eventos y personas determinantes e importantes;
- Conciencia de la importancia de las lenguas.

3. *El profesor DNL y la enseñanza CLIL:*

Esta categoría está enteramente dedicada a averiguar cuándo y cómo el docente comenzó a trabajar con el CLIL y cómo ha cambiado con el tiempo su enfoque con respecto a este tipo de enseñanza. Estas son las sub-categorías:

- El descubrimiento del CLIL;
- Las primeras reacciones al CLIL: los miedos, el desafío, las ganas de trabajar;
- La primera clase: la perseverancia;
- La relación con los colegas y estudiantes;
- CLIL y cultura.

4. *El profesor DNL y el uso de las tecnologías;*

Aquí se busca profundizar y comprender el papel que han desempeñado las tecnologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje en ámbito CLIL. Cuándo y cómo el profesor DNL las utiliza y su impacto en la enseñanza CLIL. Estas son las sub-categorías:

- La relación con las tecnologías en general;
- Internet, Web 2.0 y la enseñanza CLIL;
- Cómo las tecnologías han cambiado su forma de enseñanza CLIL.

5. *La auto-percepción del CLIL.*

Aquí se toman en consideración los indicadores concernientes principalmente al ámbito emotivo y relacional del docente.

- El CLIL y el mismo docente: oportunidades y limitaciones;
- El docente CLIL: distinto, ¿mejor?
- Cómo mejorar como profesor CLIL.

6. *Otras cuestiones CLIL afrontadas durante las entrevistas*

- El CLIL y la integración: La ciudadanía europea;
- ¿Los estudiantes CLIL o bilingües aprenden mejor? La valorización de las excelencias;
- La evaluación en el CLIL;
- El concepto de scaffolding.

10. 5. 1 El profesor DNL, su familia y contexto de origen.

La familia y su actitud con respecto a las lenguas extranjeras;

El contexto familiar de los profesores entrevistados es muy variado con respecto a la competencia en las lenguas extranjeras. Podemos sin embargo afirmar que,

independiente del nivel social, las lenguas extranjeras no son algo prioritario en el contexto cultural de estas familias, aunque hay que señalar una fuerte actitud de apertura hacia las lenguas y países extranjeros. Si bien la mayoría de los padres ha estudiado principalmente francés en la escuela, aunque también inglés y alemán, no están en condiciones de mantener una conversación aunque ciertamente pueden darse a entender. Obviamente un tratamiento especial merecen el catalán y el vasco, las familias de estas regiones son necesariamente bilingües. Dado que los docentes entrevistados son jóvenes, de hecho sólo una profesora estudió en tiempos de Franco, cuando la lengua catalana estaba prohibida. Hay que tener presente también la edad de los familiares de los profesores entrevistados: crecieron en un período en el cual las lenguas clásicas ejercían un rol predominante. Pero parece que, precisamente desde el punto de vista lingüístico, el contexto familiar resulta muy articulado y que el profesor CLIL de hoy creció en un ambiente lingüísticamente no monótono. Este hecho podría haber estimulado una mentalidad abierta y una actitud favorable hacia las lenguas.

A continuación se presentan unos extractos de las entrevistas que se refieren a esta subcategoría “familia” y que podremos definir como *un contexto abierto de plurilingüismo*:

<p><i>un contexto abierto de plurilingüismo</i></p>	<p>Mis familiares tenían un buen conocimiento del francés, que era la lengua estudiada en la escuela, además tengo un tío que vive en Inglaterra desde los veinte años, por lo tanto es bilingüe. He tenido contacto permanentemente con mi tío y estuve mucho tiempo allí con él aprendiendo inglés. (Antonella).</p> <p>Yo vengo de una familia muy modesta, ninguno de mis padres estudió en la Scuola Superiore (Bachillerato). En casa se hablaba siempre italiano. (Nadia).</p> <p>Yo siempre he tenido una gran pasión por el inglés que me transmitió mi madre, que amaba esta lengua y, como persona culta, le gustaba enseñarme palabras y expresiones. (Roberto).</p> <p>Mis familiares, de antiguas tradiciones, nunca se han movido de Italia. (Giulio).</p> <p>Mi padre un poco, pero no se compara con el conocimiento de las lenguas que actualmente tiene la gente. (Alison).</p> <p>En casa se hablaba dialecto, la lengua extranjera era el italiano. (Elisabetta).</p> <p>Mis padres habían estudiado francés en la escuela. En todo caso, existía la idea de que las lenguas extranjeras eran importantes. (Marina).</p>
---	--

<p><i>un contexto abierto de plurilingüismo</i></p>	<p>Mi padre es un estudioso, siempre se ha dedicado a las lenguas, ha vivido mucho en el extranjero y habla alemán, inglés y francés. Yo fui motivada por él para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. (Serena).</p> <p>Mis familiares tenían una instrucción clásica y consideraban las lenguas extranjeras un poco como las lenguas clásicas. No había una especial predisposición para las lenguas extranjeras. (Laura).</p> <p>La única relación era con mis primos que emigraron a Estados Unidos. Usábamos el inglés, que conocíamos para hablar y entendernos con ellos. Una tía nos había enseñado un poco de inglés. (Beatrice).</p> <p>De hecho no había posibilidad porque mis padres hablan sólo italiano. (Katia).</p> <p>Mis padres estudiaron francés en la escuela, pero nunca han tenido ocasión de hablarlo mucho. (Luisa).</p> <p>Mis padres tenían un conocimiento escolar del francés. (Cinthia).</p> <p>-----</p> <p>Estudí español en la escuela porque el catalán estaba prohibido por Franco. Estaba prohibido en la escuela pero en casa nosotros ciertamente hablábamos catalán. Sin embargo, en público estábamos obligados a hablar español. (Montserrat).</p> <p>Mis padres hablaban sólo castellano. (Pablo) (Marco).</p> <p>Mi lengua materna es el castellano, mi madre es de Aragón, pero yo nací en Barcelona y prácticamente desde los catorce-quince años que empecé a hablar en catalán y actualmente, por ejemplo con mi familia hablo catalán, es decir con mi pareja y mis hijos hablo en catalán, pero con mi madre hablo en castellano. (Cristina).</p> <p>Somos catalanoparlantes, básicamente. También hablamos castellano, pero básicamente catalán. Lo que sí que han contribuido a que yo quiera aprender lenguas extranjeras, o sea para la proyección profesional. (Ernest).</p> <p>Mi padre hablaba un poco de francés. (Laura).</p> <p>Yo soy español, nací en España pero mis padres se fueron a trabajar a Francia cuando yo tenía cinco años, entonces al ir allí estuvimos diez años e hice mi escolaridad hasta los catorce años en Francia. De ahí que el francés es mi segunda lengua o mi otra lengua. (Moisés).</p> <p>Mi padre hablaba un poco de francés, pero nada en comparación</p>
---	--

	<p>con cómo las personas hablan las lenguas hoy. (Alison).</p> <p>Mis padres venían del sur de España y hablaban español. Se trasladaron al País Vasco en los años setenta y yo aprendí vasco en la escuela. Aprendí vasco como segunda lengua. (Alberto).</p>
--	---

Estas extrapolaciones parecen confirmar lo obtenido a partir del análisis de los cuestionarios. El contexto español parece más abierto al plurilingüismo con respecto al italiano. De hecho podemos advertir que los docentes italianos son todos madrelingua italiana y han tenido también contactos con el inglés, el francés y el alemán, mientras que el contexto familiar español es claramente más dinámico y podemos detectar hablantes bilingües en: Castellano, Vasco, Catalán, Francés, Inglés

Naturalmente, tanto en el contexto italiano como en el español hay que mencionar el rol determinante de los dialectos, ya sea al interior de la familia o como herramienta de comunicación con el exterior, pero la categoría de los dialectos no entra en esta investigación.

De cualquier manera, gracias a los padres o a otros familiares los docentes entrevistados pudieron aprender o simplemente entrar en contacto con las siguientes lenguas: Inglés, Francés, Vasco, Catalán, Castellano, Alemán

Podemos concluir esta sección afirmando que el contexto familiar de los docentes DNL entrevistados es sin duda dinámico y plurilingüe, aunque más marcado en la muestra española.

La familia abierta a la idea de “extranjero”

La positividad parece caracterizar a la actitud de las familias de los docentes DNL entrevistados en relación con el concepto de “extranjero”, sea que se trate de aprender una lengua o de visitar otro país. Tal como se deduce de las extrapolaciones de las entrevistas, los futuros docentes podían visitar a sus parientes en el extranjero, visitar junto a sus padres países extranjeros como turistas incluso en edad joven, de muy jóvenes asistir a cursos privados de lengua extranjera, viajar al extranjero en verano para seguir cursos de lengua, las denominadas “vacaciones estudio”. Todo esto no sucede por casualidad y se debe a causas económicas y políticas. El *boom* económico italiano de los años sesenta trajo un cambio de mentalidad y de cultura, de la actitud autárquica del régimen a una apertura hacia el exterior, a lo nuevo, y la mayor riqueza favoreció también los viajes hacia el extranjero y los intercambios culturales. También la escuela se renovó con la Reforma de la “Scuola Media”⁶⁴, con la cual se reconocía la importancia de aprender una lengua

⁶⁴ Ley n. 1859 – 31 de diciembre de 1962.

extranjera abandonando el estudio del latín (que se hizo opcional) y así, además de francés, se comenzó a aprender también inglés. Para hacer frente a las nuevas exigencias didácticas, sin tener la escuela suficientes profesores habilitados en lengua inglesa, se recurrió a licenciados de facultades no lingüísticas (Ciencias Políticas, Derecho) y este hecho causó, al menos en parte, la escasa por no decir insuficiente competencia lingüística de quien asistió a la escuela en los años sesenta.

En España, en cambio, fue relevante el cambio político después del fin del *franquismo* a mediados de los años setenta. A parte de las reformas económicas y políticas se produjeron cambios también con respecto a las políticas lingüísticas, con el reconocimiento de las lenguas autóctonas de Cataluña, País Vasco y Galicia⁶⁵. Además, la introducción del inglés restó muy pronto importancia al francés (tal como se verá en la próxima sección).

<p><i>La familia abierta a la idea de “extranjero”</i></p>	<p>El primer contacto con la lengua extranjera en contexto no escolar fueron los viajes a Inglaterra a casa de mi tío en edad preescolar. (Antonella).</p> <p>A los 8 años, si bien entonces en la Primaria no dábamos inglés, mi madre me apuntó a un curso de inglés por la tarde. (Roberto).</p> <p>No estudié en el extranjero pero hacía largas estancias durante el período veraniego. (Elisabetta).</p> <p>Fui a menudo de vacaciones al extranjero con mis padres. (Nadia).</p> <p>Mi padre estaba convencido de que el inglés era fundamental y me mandó a clases privadas de inglés en primero de Primaria. (Cinthia).</p> <p>Así a los 14 años fui con mi hermana a Londres por un mes. Después de esta experiencia, cada año en verano iba a Inglaterra y todas las mañanas iba a la escuela. (Cinthia).</p>
<p><i>La familia abierta a la idea de “extranjero”</i></p>	<p>-----</p> <p>La primera vez que salí al extranjero con mis padres tenía doce años. (Pablo).</p> <p>Estuve de los catorce a los dieciocho años... hacía... estaba</p>

⁶⁵ La constitución de 1978 subraya la importancia de la diversidad lingüística y cultural en una España unida. El país está constituido por 17 comunidades autónomas, cada una con sus propias autoridades elegidas directamente. En Cataluña, en las provincias vascas y en Galicia, las lenguas regionales son consideradas lenguas oficiales junto al español (o castellano), la lengua nacional.

	<p>durante un mes en el verano en Inglaterra. (Laura).</p> <p>A la edad de 15 años comencé las clases privadas de inglés. El marido de una amiga de mi madre era inglés. Las clases se basaban en la conversación. (Alberto).</p> <p>Cuando tenía cinco años mis padres se trasladaron a Francia y aprendí francés en la escuela. (Moisés).</p>
--	--

Primera experiencia con una lengua extranjera (contexto no formal o informal).

En esta subcategoría se profundizan las informaciones obtenidas en la anterior. Se toman en consideración los primeros contactos con las lenguas extranjeras de los futuros docentes DNL basados en los intereses personales, casi privados, lo que a ellos les gustaba hacer en especial. Estamos en los años setenta y nuestros “docentes” son poco más que adolescentes a quienes les gustan los grupos de música ingleses y los cantautores estadounidenses. A todos les gusta la música, pero quieren entender también las letras, se sienten muy atraídos por los mensajes de las canciones que hablan de libertad en el amor, en la sociedad y en las costumbres. Las películas en lengua original atraen mucho, es el período en que las escuelas y universidades organizan cinefóruns con películas de tendencia (por ejemplo “Strawberry Statement”⁶⁶ de Hogman). Los entrevistados viajan mucho, sobre todo a países europeos (aunque ninguno hace referencia a las grandes concentraciones como la Isla de Wright) las lenguas (inglés y francés) se convierten en un instrumento de comunicación. Acuden al extranjero no sólo por turismo, asisten a cursos de lengua, especialmente en verano, cuando no van a la escuela. No falta quien va a Inglaterra por intercambio entre universidades (Erasmus) o para aprender la lengua por motivos de trabajo, aunque después opte por dedicarse a la docencia. Muy significativo es el hecho de que alguno comience a soñar en inglés.

<p><i>Primera experiencia con una lengua extranjera (contexto no formal o informal).</i></p>	<p>Como todos los adolescentes escuchaba mucha música. Recuerdo en especial que mi hermano y yo amábamos mucho los Beatles y los cantautores estadounidenses. (Nadia).</p> <p>Siempre he amado la música y entender lo que decían las letras de las canciones, luego también hice estancias en el extranjero y allí perfeccioné mi competencia en inglés técnico. (Roberto).</p> <p>Desde joven siempre estuve en el extranjero en distintos</p>
--	--

⁶⁶ Película muy famosa sobre la revuelta de los estudiantes de la universidad californiana de Berkeley con la banda sonora de John Lennon “Give peace a chance”.

<p><i>Primera experiencia con una lengua extranjera (contexto no formal o informal).</i></p>	<p>países europeos a nivel turístico y hablaba francés o inglés. (Giulio).</p> <p>Me gustaban entonces los viajes hacia Inglaterra y Francia y también me gustaba la música. Me atraía mucho la idea del extranjero, de los viajes y entonces me dediqué también al francés. (Elisabetta).</p> <p>Tengo que decir que todo comenzó no tanto en la escuela. Cuando era adolescente me gustaba mucho la música inglesa, escuchaba mucho a los cantautores estadounidenses y trataba en aquellos tiempos con el magnetófono de entender las letras de sus canciones. Escuchaba y entonces trataba de entender cómo pronunciaban las palabras, aunque el interés era por la canción, sin embargo quería también entender la letra. (Giuseppe).</p> <p>Estuve 6 meses en Inglaterra come trainee, es decir para aprender el trabajo que tendría que hacer. Por lo tanto en aquellos 6 meses comenzaba a soñar en inglés. (Giuseppe).</p> <p>He utilizado las lenguas durante los viajes como herramienta de comunicación. (Marina).</p> <p>Viajes, vacaciones estudio, algo menos con la música y luego por medio de Erasmus. (Serena).</p> <p>Canciones, películas en lengua original y viajes. (Katia).</p> <p>-----</p> <p>Bueno, pues con música fue pronto porque mis hermanas son mayores y las canciones de algún grupo pues... escucharlas las escuchabas. (Pilar).</p> <p>Hmm... pues no estoy seguro, porque... en Gijón hay un festival de cine internacional, y a mí me gusta mucho el cine y esas películas eran en versión original. (Luis).</p> <p>¿Con la lengua inglesa? ¿Mi primera experiencia? Pues, bueno, los estudios por un lado y luego viajar a Inglaterra alguna vez. (Moisés).</p> <p>Iba al extranjero pero por breves períodos, un mes, dos semanas. (Montserrat).</p> <p>Tengo que confesar que era un apasionado del inglés porque me gustaba la música que venía de Estados Unidos y del Reino Unido. Especialmente la música de los años sesenta y setenta. Quería entender las letras, todo. La música era mi real motivación para aprender inglés. (Alberto).</p> <p>He viajado mucho a Francia, Egipto e Israel, esto cuando era</p>
--	--

	estudiante. (Alison).
--	-----------------------

Al final de esta categoría podemos decir que los docentes DNL que han participado en las entrevistas han encontrado en sus familias un ambiente favorable al aprendizaje de lenguas extranjeras, ciertamente ningún obstáculo. Al contrario, en algunos casos, se advierte una actitud muy propositiva. Aprenden las lenguas extranjeras en la escuela, aunque también en estancias específicas en el extranjero y en cursos privados en casa. Viajan mucho y comienzan a tener conciencia de la importancia de la comunicación por medio de las lenguas, por tanto el concepto de lengua como herramienta, el primerísimo estadio del CLIL.

10.5.2 Fuera del contexto familiar, experiencias pre-ocupacionales y experiencia personal

El profesor DNL y su estudio en el país de origen.

En esta subsección se busca investigar el itinerario formal de estudios, en relación con las lenguas extranjeras, iniciado por los entrevistados en su propio país de origen. En este caso españoles e italianos tienen mucho en común. Tal como anticipamos en la sección anterior, sobre todo por razones políticas, al principio no había más opción que aprender francés, tanto en España como en Italia, pero a partir de mediados de los años sesenta y sobre todo en los setenta se pasa prepotentemente al inglés. Muchos en Italia han estudiado también latín (todavía es obligatorio en los institutos). Sin embargo, podemos decir que los entrevistados por lo general comenzaron a estudiar francés para después pasar al inglés en los institutos. En la universidad el abanico de las lenguas aprendidas aumenta en función de los intereses personales y de las especialidades profesionales. Además de francés e inglés se va del alemán al ruso y al flamenco.

<p><i>El profesor DNL y su estudio en el país de origen;</i></p>	<p>En la Scuola Media (ESO) seguía el bilingüe, inglés y francés, que luego abandoné para continuar con el inglés. (Nadia).</p> <p>He estudiado un poco de francés de manera autónoma porque lo necesitaba para el trabajo. (Roberto).</p> <p>En la escuela el francés en la Scuola Media (ESO) y luego continué en el instituto. En la universidad se hizo necesario el inglés, que aprendí como autodidacta ya que los textos que utilizaba para estudiar estaban en su mayoría en inglés, pero al comienzo aprendí a nivel de traducción científica. (Giulio).</p> <p>En el segundo año de la Scuola Media comencé a aprender inglés. Por aquel entonces se estudiaba más que nada latín.</p>
--	---

<p>El profesor DNL y sus estudios en el país de origen.</p>	<p>(Elisabetta).</p> <p>En la Scuola Media comencé con el inglés, en el instituto seguí estudiando inglés y empecé con el francés. Luego en la universidad profundicé ambas lenguas. (Silvano).</p> <p>En la Scuola Media. Dábamos sólo inglés y después en el instituto sólo los dos primeros años. Luego, en la universidad seguí con el inglés y estudié también alemán porque en la escuela de perfeccionamiento una de las dos lenguas obligatorias era el alemán. (Marina).</p> <p>Comencé con el inglés en la Scuola Media, en la universidad agregué también el alemán porque hice un Erasmus en Alemania. (Serena).</p> <p>En la Primaria con inglés, con el cual seguí hasta terminar el instituto. En la universidad comencé a estudiar alemán, también un año de flamenco y tres de ruso. (Antonella).</p> <p>En la Scuola Media estudié francés y en el instituto inglés. (Katia).</p> <p>En la Scuola Media francés. En el instituto comencé a estudiar inglés. (Luisa).</p> <p>-----</p> <p>Estudié el francés porque era de una época en la que había solamente una lengua extranjera y donde yo estudié solamente francés. (Cristina).</p> <p>Comencé a estudiar francés en la escuela primaria y luego seguí en la secundaria. Comencé con el inglés a los 17 años. Estudié química en inglés. (Montserrat).</p> <p>Comencé a estudiar inglés a los 30 años. No tuve la oportunidad de hacerlo antes porque crecí en un pequeño pueblo y no había profesores de inglés en mi escuela, por eso aprendí francés. (Elisa).</p> <p>Sí, estudié el inglés como todo el mundo y dos años de alemán pero, en fin, muy poquito, el alemán nada. (Moisés).</p> <p>El inglés desde el colegio, o sea en Francia ya estudiaba inglés, cuando volví a España en el instituto también inglés y en la Facultad dos años también de lengua extranjera, segunda lengua extranjera, el inglés. (Moisés).</p> <p>Comencé con el español cuando estaba en sexto año y luego continué en la universidad. (Alison).</p>
---	--

El profesor DNL y su estudio o trabajo en el extranjero;

Es realmente sorprendente analizar la cantidad y sobre todo la calidad de las experiencias que los docentes DNL han tenido en el extranjero. Si tomamos en consideración el estudio, advertimos que tanto los españoles como los italianos han transcurrido períodos a veces breves, a veces muy largos (hasta dos años) estudiando, perfeccionándose en escuelas o universidades. Algunos asistieron sólo a un curso de idioma, otros escribieron y terminaron la tesis de licenciatura en el extranjero, otros hicieron un doctorado en una universidad extranjera, la profesora Pilar transcurrió el último año de universidad en Inglaterra, otros realizaron una experiencia Erasmus y de intercambio entre estudiantes universitarios.

Considerable es también la experiencia laboral. Algunos han viajado por el mundo diez o más años por trabajo; una profesora trabajó seis meses como niñera (*estudiante au pair*) en Alemania para aprender la lengua; un docente entrevistado estuvo ocho años de voluntario en Sudamérica; otros han trabajado como lectores o profesores de español o suplentes en escuelas primarias; un colega trabajó en una tienda de zapatos y en un hotel. Por último, la profesora italiana Cinthia vivió en Inglaterra con el subsidio por paro.

Todas estas experiencias demuestran que estos colegas no son profesores CLIL improvisados, sino que tienen a su haber meses o años de duro trabajo.

<p><i>El profesor DNL y su estudio o trabajo en el extranjero;</i></p>	<p>Sí, viajé por trabajo durante unos diez años adquiriendo competencias específicas. (Roberto).</p> <p>El español, que aprendí en Sudamérica, a donde acudí como voluntario y donde transcurrí 8 años. (Giulio).</p> <p>Después de mi licenciatura y del servicio militar, durante 13 años, siempre trabajé en empresas privadas y eran todas empresas inglesas, estadounidenses o japonesas por tanto la lengua oficial siempre era el inglés. Por ende, hasta 1993 en el trabajo siempre hablé inglés. (Giuseppe).</p> <p>Durante el tercer año de universidad fui a Londres y estuve allí un mes para asistir a un curso de idioma. Una opción mía para mejorar mi competencia. (Silvano).</p> <p>En Alemania por breves períodos durante el curso de perfeccionamiento en filología. Luego cuando estudié el CLIL en Norwich en 2004 y más tarde, en 2011, en Barcelona para el SIRS, que es un grupo que se dedica a las nuevas tecnologías y los clásicos, y también aquí la lengua vehicular era el inglés. (Marina).</p> <p>La experiencia duró 8 meses y partí sin saber nada de alemán. Para mí fue la experiencia más significativa de mi trayectoria de estudios. Estuve en Alemania para concluir mi tesis de licenciatura,</p>
--	--

<p><i>El profesor DNL y su estudio o trabajo en el extranjero;</i></p>	<p>pero allí entré en contacto con una realidad completamente distinta a aquella de la cual provenía. (Serena).</p> <p>Sí, en el sentido de que participé en cursos de actualización, sobre todo en el ámbito de proyectos europeos organizados por mi escuela, que forma parte del DEURE. Tuve la posibilidad de ir al extranjero a trabajar con otros colegas. (Daniela).</p> <p>Un mes en Bélgica en Kent, un intercambio entre las universidades y luego 6 meses en Alemania como estudiante au-pair y asistí a una escuela para mejorar mi alemán. (Antonella).</p> <p>Viví muchos meses en Viena por un PhD donde era obligatorio aprender alemán e inglés. (Katia).</p> <p>En Ginebra preparé la tesis y seguí las clases. Después gané un concurso y volví a Ginebra por otros dos años para un PhD, también en francés. (Luisa).</p> <p>No he trabajado en el extranjero, pero un año viví en Gran Bretaña con el subsidio por paro. Fue una experiencia muy significativa para mí. (Cinthia).</p> <p>-----</p> <p>Yo estuve estudiando aquí, en este magisterio, la especialidad de filología inglesa. Lo que sí fui a hacer es las prácticas, el último año las prácticas sí que las hice en Inglaterra. (Pilar).</p> <p>Cuando acabé la formación secundaria, el Bachillerato, me fui a vivir una temporadita en Irlanda, estuve un par de meses, y hace un par de años estuve viviendo otro par de meses en Nueva York. (Ernest).</p> <p>Sí, estuve de los catorce a los dieciocho años... hacía... estaba durante un mes en el verano en Inglaterra, luego durante la carrera estudié filosofía e hice un Erasmus en Gales, en Cardiff. (Laura).</p> <p>Sí, he trabajado en Irlanda, en Dublín, como profesora de español para extranjeros, catalán lengua extranjera y filosofía en inglés. (Laura).</p> <p>Sí, cuando terminé la carrera estuve un año de lector, de auxiliar de conversación en Francia. (Moisés).</p> <p>Mi marido tuvo que irse a Inglaterra por trabajo y nos trasladamos allí por un año. Aprendí inglés allí. (Elisa).</p> <p>Trabajé un mes y medio en un instituto en Inglaterra. Era parte de un proyecto entre Inglaterra y España intercambiar profesores y me quedé allí 45 días. Iba a clases con otros</p>
--	---

	<p>profesores, era ayudante. (Elisa).</p> <p>Cuando llegué a Londres comencé a trabajar en un hotel como trabajo a tiempo parcial. Trabajé también en una tienda de zapatos en Chelsea, una zona muy elegante. Luego me ofrecieron un cargo como profesor suplente en una escuela primaria. (Alberto).</p>
--	--

Eventos y personas determinantes e importantes

Tal como hemos explicado también en la primera parte de este capítulo, según Webster y Mertova (2007) y otros estudiosos de la narración personal en la investigación cualitativa, las casualidades de la vida a menudo llevan a realizar opciones importantes y también determinantes que cambian radicalmente las perspectivas como persona y como trabajador. Los docentes DNL entrevistados tienen mucho que contar también en este caso con respecto a sus opciones profesionales y al estudio de las lenguas extranjeras.

La primera causa de cambio está constituida ciertamente por **los lazos efectivos**. Se conoce a la mujer o al hombre de la vida y así se toman decisiones que tal vez nunca se habrían tomado en condiciones normales. Los cuatro casos ilustrados aquí abajo son emblemáticos, se decide seguir a la pareja a su país o quedarse y uno se encuentra quizás casi por casualidad trabajando como profesor. Profesión que después se sigue ejerciendo, al parecer, con gran dedicación. Ninguno de estos docentes se queja, fueron a dar a los cuatro rincones del mundo: Australia, América del Sur, Estados Unidos y España y están felices de su opción.

La segunda causa de cambio son las **ofertas de trabajo** (que vimos en detalle en la subsección anterior). Por ejemplo, un docente español hizo un máster en Londres, después se quedó para trabajar como profesor suplente tres años. Cristina va a Francia como estudiante y se queda como lectora de español.

Durante estas experiencias se conocen muchas **personas**, algunas de las cuales son particularmente interesantes, proactivas, se han convertido en amigas y tal vez han influido mucho en las decisiones con su ejemplo y consejos.

Marina, por ejemplo, después de muchos años sigue en contacto por medio de las redes sociales con sus amigos japoneses, españoles y alemanes que había conocido en Alemania. Ernest cuenta que algunas personas que conoció en Irlanda y Estados Unidos han tenido una influencia notable en sus opciones profesionales. Alberto quería llegar a ser profesor de educación física, pero en Londres conoció a un hombre, una persona especial, de gran apertura mental, que le hizo cambiar de idea.

<i>Eventos y personas</i>	<p>Tenía que trabajar como voluntario en Uruguay por unos meses y luego volver a Italia. Sin embargo, conocí a una chica sudamericana, me casé y me quedé allí ocho años. Comencé a</p>
---------------------------	--

<p><i>determinantes e importantes;</i></p> <p>Lazos afectivos</p>	<p>enseñar en español. (Giulio).</p> <p>En 1995 fui a Madrid para perfeccionar mi español, tenía que quedarme un año. Luego conocí a mi marido, me casé y me quedé en Madrid. Me gusta mucho vivir aquí. (Alison).</p> <p>Un año fui a trabajar en un campamento de verano en Estados Unidos. Allí conocí a mi mujer que es australiana. La seguí a Australia, nos casamos y he enseñado español en su escuela durante tres años. Luego fuimos juntos a Inglaterra. Enseñamos allí seis años. (Marco).</p> <p>Fui a estudiar a Estados Unidos. Siempre me ha gustado el inglés, tanto que me casé con un estadounidense. Viví en Filadelfia algunos años. Luego las casualidades de la vida me trajeron de vuelta a Valenza. (Danila).</p> <p>-----</p>
<p><i>Eventos y personas determinantes e importantes;</i></p> <p>ofertas de trabajo. Las amistades</p>	<p>Cuando estaba en la universidad, antes de terminar la tesis pasé tres meses en Londres. Cuando terminé, comencé un máster en comunicación y viví en Londres trabajando como profesor suplente tres años. (Alberto).</p> <p>Entonces así como mi primer acercamiento fue como estudiante cautivo dentro de un sistema escolar, pues yo realmente como trabajé en Francia como lectora de español en algún instituto, luego estuve como lectora en la universidad, en el departamento de español en Perpiñán. (Cristina).</p> <p>Yo no hablaba alemán, no estaba en condiciones de ambientarme con la lengua. Sin embargo, paradójicamente en poquísimo tiempo conseguí conocer a muchísimas personas y a utilizar el alemán para todas mis actividades cotidianas. Después hice amistades que duran todavía y con las cuales me comunico sólo en lengua extranjera. Además de los alemanes también japoneses, españoles con quienes estoy en contacto a través de las redes sociales. Han constituido una gran ayuda para mí. (Serena).</p> <p>Sí., sí, sí, en todas las lenguas. En el caso del inglés, la gente que he conocido, tanto en Irlanda como en Estados Unidos me han influenciado mucho, y los profesores que he tenido a lo largo de mi etapa educativa. (Ernest).</p> <p>Quería ser profesor de educación física, después conocí a aquel hombre en Londres y cambié completamente de idea... Era muy joven entonces, aquella persona influyó mucho en mí. Quería tener su misma apertura mental. (Alberto).</p>

Conciencia de la importancia de las lenguas

Al parecer estas experiencias no han sido solamente muy ricas desde el punto de vista humano para los docentes entrevistados, sino que también han influido mucho en la calidad del aprendizaje de las lenguas y en sus decisiones profesionales. Un papel importante también han desempeñado las personas que se conocieron y las amistades que se cultivaron.

Ernest sostiene que las personas que conoció lo convencieron para hacerse profesor de lengua y contenido. Daniela y Luisa afirman que se dieron cuenta de la importancia de las lenguas extranjeras y por este motivo decidieron ser docentes CLIL. Para Alison, en cambio, la experiencia en el extranjero le hizo ser más abierta y sintonizar más con las lenguas extranjeras. Giulio está convencido de que vivir y trabajar en el extranjero lleva a conocer una lengua a nivel distinto respecto a aprender la misma lengua en el país de origen. Por último, Giuseppe afirma algo importante: su experiencia laboral tuvo una importancia fundamental para traspasar las competencias técnicas en lengua extranjera al ambiente escolar.

Se puede por lo tanto afirmar que las experiencias de vida que los docentes entrevistados tuvieron en el extranjero fueron vividas plenamente, también como estímulo y motivación para convertirse en docentes que se la jugarían y se pondrían a prueba en sus escuelas con las lenguas extranjeras, en otras palabras unos verdaderos docentes CLIL.

<i>Conciencia de la importancia de las lenguas</i>	<p>Indudablemente vivir y trabajar en el extranjero lleva a conocer una lengua a nivel distinto respecto a aprender la misma lengua aquí en Italia. (Giulio)</p> <p>Me ha influenciado mucho porque estaba de alguna manera obligado a usar el inglés para hablar con mis compañeros. Mi experiencia laboral tuvo una importancia fundamental para traspasar mis competencias técnicas en lengua extranjera al ambiente escolar. (Giuseppe).</p> <p>La experiencia en extranjero indudablemente me ha hecho más consciente de la importancia de las lenguas extranjeras. Hice algunas amistades duraderas que me permitieron seguir cultivando el francés y el inglés por mucho tiempo. (Silvano).</p> <p>Las experiencias en el extranjero me motivaron mucho. Mi participación en el CLIL deriva sobre todo de ello. (Daniela).</p> <p>Sí, sobre todo hacia una apertura respecto de las otras personas. (Antonella).</p> <p>La experiencia en el extranjero influyó de manera positiva en mis opciones como profesor. Entré en contacto con realidades distintas. Fue muy estimulante y además estaba obligada a hablar</p>
--	---

<p>Conciencia de la importancia de las lenguas</p>	<p>siempre la lengua extranjera. Comprendí la importancia de las lenguas extranjeras en un contexto escolar. (Katia).</p> <p>Muy gratificada, me divertí también. Gran curiosidad lingüística. Traté también de aprender alemán, lo entiendo pero no lo hablo muy bien. Me di cuenta de la importancia de las lenguas extranjeras y también por este motivo inicié trayectorias CLIL. (Luisa).</p> <p>Me di cuenta de la importancia de las lenguas extranjeras no sólo para la escuela, sino para la vida. (Cinthia).</p> <p>-----</p> <p>Sí, las relaciones me han dado la importancia de las lenguas extranjeras y mi voluntad de yo mismo convertirme en profesor de lenguas extranjeras y de contenido. (Ernest).</p> <p>Sí, de hecho yo creo que de la experiencia propia de mi aprendizaje de lenguas he aprendido mucho a la hora de “poder enseñar” lengua extranjera. (Laura).</p> <p>Estoy más abierta a las lenguas extranjeras, estoy más en sintonía con las lenguas extranjeras. Me gusta escuchar. (Alison).</p> <p>Sí, fue muy útil, vivía con una familia que no hablaba español y estaba obligado a hablar inglés todo el tiempo. (Alberto).</p>
--	--

Quisiera concluir esta sección citando una frase de la entrevista a Alison, que enseña en un curso bilingüe en un centro cerca de Zaragoza:

Yo me considero europea pero considero a mi familia británica. De hecho, mi familia es internacional. Tenemos una buena mezcla, yo soy inglesa, algunos miembros de mi familia viven en Estados Unidos, otros en Australia. El marido de mi hermana es irlandés, por mi marido, que es español, tenemos parientes en Bélgica. Adoptamos a dos niñas de Bulgaria. Una gran mezcla internacional, me gusta mucho.

Un verdadero contexto internacional plurilingüe y multilingüe, un sustrato formidable para el CLIL.

10.5.3 El profesor DNL y la enseñanza CLIL

El descubrimiento del CLIL

Los docentes DNL vinieron a saber de la metodología CLIL y su aplicación didáctica de distintas maneras. Los italianos por sus propios colegas de lengua extranjera

como Antonella, Giulio y Serena. Otros en encuentros o cursos de actualización en los que habían participado, como Nadia, Elisabetta, Danila y Laura. O bien, por medio de cursos específicos sobre el CLIL, como Marina y Silvano. Otros anticiparon los tiempos cuando todavía no se hablaba de CLIL, Beatriz incluso, a fines de los años ochenta intentó enseñar su asignatura en inglés. Los españoles, cuando fueron llamados a enseñar en cursos bilingües como Pablo; Cristina lo supo por Internet. Ernest por su profesor del máster, otros por intermedio de sus profesores como Elisa, o incluso en universidades extranjeras como Monserrat.

En general podemos afirmar que los docentes DNL entrevistados supieron del CLIL desde fines de los años 90 hasta mediados de la primera década de este siglo.

<p><i>El descubrimiento del CLIL</i></p>	<p>Escuché hablar del tema en la escuela a mis compañeros, quienes me invitaron después a formar parte de este proyecto. (Antonella).</p> <p>Hace un par de años participamos en un encuentro. Allí se hizo la presentación del mundo CLIL, luego leí artículos y documentos. (Nadia).</p> <p>No hace mucho tiempo, un par de años. Sin embargo yo ya había utilizado este método sin saber que se llamaba así. (Roberto).</p> <p>Hace algunos años, motivado por mi compañero de inglés. (Giulio).</p> <p>Hace ya mucho tiempo, fines de los 90. Me acuerdo en especial de un encuentro en el lago de Como en casa de la Inspectora Langè. (Elisabetta).</p> <p>Ocasionalmente en el bar de la escuela cuando conocí a un colega de inglés hace tres años. Había escuchado hablar de este método. Anteriormente ya había intentado hacer algo de manera espontánea, pero de seguro no organicé ni estructuré ninguna experiencia. (Giuseppe).</p> <p>Con el Proyecto ALI-CLIL en 2000. Me sirvió mucho para ampliar mis conocimientos didácticos. (Silvano).</p> <p>Con ALI-CLIL primer nivel al comienzo de la primera década de 2000. Me interesó mucho enseguida y me apunté al curso. Ya era evidente que también para mis asignaturas el inglés era fundamental. (Marina).</p> <p>Por una compañera de inglés que había asistido a un curso en la universidad de Venecia y, sabiendo que yo utilizaba el inglés y me interesaban las lenguas extranjeras me propuso hacer algo juntas. (Serena).</p>
--	--

<p><i>El descubrimiento del CLIL</i></p>	<p>Durante un curso de actualización y me interesó mucho enseguida, aunque me parecía algo muy complicado. (Laura).</p> <p>Hace 5 o 6 años en mi escuela. Me hablaron mis compañeros y luego entró en los proyectos en que mi escuela participa. (Daniela).</p> <p>Hace unos 8 años, me habló de ello mi compañera de alemán. (Antonella2).</p> <p>De CLIL propiamente tal hace unos 8 años, pero yo comencé a enseñar mi asignatura en inglés mucho antes. A fines de los 80, cuando enseñaba en el liceo lingüístico. (Beatrice).</p> <p>Hace 5 años en esta escuela contigo. (Katia).</p> <p>Creo que en el 99 y enseguida pensé que era una excelente ocasión porque yo creo mucho en la lengua vehicular. (Luisa).</p> <p>En 2000, cuando enseñaba en el liceo tecnológico. (Cinthia).</p> <p>A comienzos de la primera década del 2000, porque había asistido a un encuentro en Génova organizado por la USR en colaboración con la Universidad. (Danila).</p> <p>-----</p> <p>Pues cuando me propusieron trabajar como profesor en un centro bilingüe. En aquel momento yo creo que ni se hablaba todavía de CLIL y de AICLE, yo lo he descubierto solo y más tarde he encontrado materiales y a otros profesores que trabajaron. (Pablo).</p> <p>Pues... bueno, fue el año 2005, en que vi que se podía, había... fue a través de Internet, vi que existía la posibilidad de impartir contenidos en lengua extranjera. (Cristina).</p> <p>Pues lo descubrí gracias a mi profesor de Máster, Julio Pallares, aquí en la Universidad Autónoma de Barcelona, que fue él quien me lo introdujo y quien me enseñó. (Ernest).</p> <p>Pues hace seis años, en un programa que ya llevaba dos en mi instituto. (José).</p> <p>Pues hace cuatro o cinco años, como en nuestro instituto tenemos una sección bilingüe de francés y una sección bilingüe de inglés. (Moisés).</p> <p>No estaba muy familiarizado con este término. En realidad comencé a enseñar de esta manera hace unos 12 años. (Alberto).</p> <p>Descubrí el CLIL casi por casualidad hace 6 años. Me propusieron enseñar música en inglés y no sabía nada de CLIL. (Elisa).</p>
--	---

	Conocí a una investigadora en la universidad de Viena. Ella me pidió que participara en un proyecto europeo sobre CLIL y así comprendí qué significaba CLIL. (Montserrat).
--	--

Las primeras reacciones al CLIL: los miedos, el desafío, las ganas de trabajar

Esta sección es realmente muy interesante porque explora las primeras reacciones y el impacto que el CLIL tuvo en los docentes cuando tuvieron que confrontarse con esta metodología por primera vez. Ante todo una reacción de gran interés (Antonella, Serena y Cinthia), pero también la idea de que podía ser útil, estimulante e innovadora (Giulio y Elisabetta). Sin duda que ha estimulado la curiosidad (Katia y Danila), pero también ha suscitado sentimientos de incertidumbre y carencia (Antonella 2, Pablo, Cristina y Elisa). Existía la preocupación de no poseer suficiente competencia en lengua extranjera (Montserrat y Pablo) o bien de que fuera demasiado difícil y complicado (Ernest) o de que requiriese demasiado tiempo (Antonella2 y Danila). Existía además la idea de que el CLIL podía ser también una oportunidad para reflexionar sobre la manera personal de enseñar (Laura y Cristina). Sin embargo todos, todos se la jugaron, aceptaron el desafío y se pusieron manos a la obra para aprender y estar a la altura de la situación. De esta manera los docentes comenzaron a profundizar la metodología leyendo artículos y publicaciones (Elisabetta, Daniela y Elisa) a seguir cursos de actualización incluso en el extranjero (Serena y Laura). Y comienza una gran colaboración con los compañeros (Katia, Antonella 2 y Luisa). Lo descrito es ciertamente señal de gran seriedad y profesionalismo.

<p><i>Las primeras reacciones al CLIL: los miedos, el desafío, las ganas de trabajar</i></p>	<p>Pensé que podía ser una experiencia interesante y además formativa también para mí, claramente. Podía ser un valor agregado también para mí. (Antonella).</p> <p>Pensé que podía ser una experiencia muy útil y estimulante y además me obligó a retomar el inglés. Abordar un tema científico en otra lengua es estimulante, también porque el inglés en lo que respecta a las disciplinas científicas es lengua madre. (Giulio).</p> <p>Me parecía un método innovador, comencé a leer artículos, seguí algunos cursos de actualización. (Elisabetta).</p> <p>La cosa me interesó enseguida. Profundicé el CLIL con mi colega, y luego junto a otro colega me apunté al curso ALI-CLIL donde aprendí a construir un módulo CLIL y a aplicarlo en clase con los estudiantes. (Serena).</p> <p>Después de terminar el curso traté de profundizar la metodología CLIL y luego asistí a un curso intensivo Comenius en Norwich de 2 semanas precisamente de metodología aplicada al</p>
--	--

<p><i>Las primeras reacciones al CLIL: los miedos, el desafío, las ganas de trabajar</i></p>	<p>CLIL que me ha sido particularmente útil. (Serena).</p> <p>Ante todo leí los materiales que me habían dado durante este curso, busqué algo en Internet, ya hace 4 o 5 años comenzaba a haber muchas cosas. Sí, porque era una manera distinta de enseñar, una oportunidad también para reflexionar sobre mi manera de enseñar y de confrontarme con mis colegas, no necesariamente de mi asignatura. (Laura).</p> <p>De inmediato me pareció algo raro, sin embargo después me dije, ¿por qué no? Leo continuamente artículos. Pensé que podía ser útil no tanto para mí como para los estudiantes. (Daniela).</p> <p>Al principio estaba un poco dudosa, temía que empeñara demasiado desde el punto de vista laboral, luego mi colega de alemán me explicó de manera profundizada la metodología y cómo organizar un itinerario. Leí el material que me puso a disposición mi colega. (Antonella2).</p> <p>Me atrajo la idea, pensé que era una iniciativa importante también como profesora de química. Me informé, leí algunos artículos y hablé mucho con mis colegas. (Katia).</p> <p>Siempre he trabajado con personas muy fecundas desde el punto de vista didáctico, colaboramos juntos y pude experimentar técnicas didácticas que no eran típicas de una clase de historia. Por lo tanto glotodidáctica aplicada a la historia. (Luisa).</p> <p>Pensé que podía ser interesante. Aunque el programa de quinto contempla muchos autores alemanes, no obstante, optando por Marcuse no hubo problemas con la lengua. (Cinthia).</p> <p>El CLIL despertó en mí una gran curiosidad. Volví a la escuela y hablé con mis compañeras quienes, sin embargo, no me parecieron muy interesadas. Me parecían perplejas, o bien espantadas por una carga adicional de trabajo. Puedo entenderlas también, dado que su formación lingüística era distinta a la mía. Por lo tanto lo hice yo. (Danila).</p>
	<p>Pues pensé que no sabía inglés suficiente y que era muy atrevido por mi parte trabajar... (Pablo).</p> <p>Pensé que era una buena opción, tanto para los alumnos como para mí, de mejorar el conocimiento de la lengua inglesa, que es una lengua que se utiliza a todos los niveles. Y a partir de esa inquietud, como ya había finalizado mis estudios en lengua inglesa, me informé y me dieron la oportunidad de formarme en la metodología CLIL, y a partir de ahí, claro, una vez que te has formado y elaborado materiales, pues ya, empezar a impartir alguna materia en lengua</p>

	<p>inglesa. (Cristina).</p> <p>La primera vez pensé “difícil”, ¿no?, pensé “complicado”, o sea, no sabía si era factible llevarlo a cabo con éxito. (Ernest).</p> <p>En aquel momento pues estaba yo como tranquilo con lo que hacía pero un poquitín aburrido. Yo dije “bueno, pero si estamos haciendo siempre lo mismo”, y entonces me uní a ver qué pasaba. A raíz de ahí empecé a mejorar el inglés porque, claro, yo quería manejar la lengua sin problemas. Y bien, de momento bien, a pesar de que hay, bueno, algunas dificultades. (José).</p> <p>Al principio estaba realmente estresada por el hecho de que tenía que enseñar mi asignatura en inglés. Decidí: tengo que aprender cómo hacerlo. Encontré unas publicaciones y comencé a realizar investigaciones por mi cuenta. (Elisa).</p> <p>No sabía si tenía suficiente competencia en inglés para enseñar ciencias. Por lo tanto mi primera preocupación fue si era capaz de llevar adelante esta experiencia con los estudiantes. (Monserrat).</p>
--	--

La primera clase: la perseverancia

Sólo cuando los docentes DNL creen estar listos comienzan su experiencia CLIL con la primera clase. Parece casi como estar en el primer día de escuela, como prueba de que los profesores no han tomado a la ligera esta experiencia, sabían que tenían por delante un curso completo de estudiantes que esperaba y los juzgaba, no podían permitirse errores. Pero el nerviosismo es mucho. Los adjetivos no se desperdician: nerviosísima, nerviosa, preocupada, avergonzada, incómoda, tensa, estresado, inquieto. Y entonces se busca el apoyo y la ayuda del compañero de lengua extranjera, sobre todo por parte de los docentes italianos (Katia, Serena, Laura, Daniela, Beatrice, Luisa y Cinthia). Sin embargo se tiene también conciencia de las capacidades propias y de la experiencia como profesores (Roberto y Giulio), aunque también hay quien reconoce haberse equivocado por pecar de presunción (Silvano). Giuseppe se sintió rejuvenecer por el contacto nuevo con los chicos, mientras que Danila se sintió bien porque fue gratificada por ellos. Por último, hay quien se muestra entusiasta: *fue un éxito, los estudiantes me hacían preguntas en inglés.* (Monserrat).

Las sensaciones, los estados de ánimo, las emociones descritas más arriba demuestran cuánto esfuerzo han desplegado estos docentes. Sabían que estaban haciendo algo nuevo, algo que podía poner en juego su credibilidad frente a sus colegas, a los estudiantes, y también a los padres de los alumnos. No se echaron atrás y perseveraron.

<p><i>La primera clase: la perseverancia</i></p>	<p>En el 99 pero estaba acompañada por la lectora, mientras que la primera vez que di una clase CLIL sola fue el año pasado. Reflexioné mucho sobre esta experiencia, que es claramente mejorable y perfectible. (Antonella).</p> <p>Yo nerviosísima porque había trabajado seis meses en esta unidad y por lo tanto estaba totalmente tensa, mis estudiantes estaban emocionados por la novedad, luego un poco menos porque se dieron cuenta de que quizás no tenían la competencia lingüística necesaria para completar la actividad que se les proponía. (Nadia).</p> <p>No fue problema hablar en inglés pero noté que trataban de usar un inglés lo más fácil posible, con términos más fácilmente comprensibles. (Roberto).</p> <p>No fue particularmente difícil. Yo tengo la costumbre de preparar meticulosamente las clases. (Giulio).</p> <p>Sí, una clase a estudiantes de tercero de liceo, todos muy sorprendidos, pero me salió bastante bien, una clase de ciencias organizada con mi colega. Estaba un poco preocupada, sin embargo la cosa me entusiasmaba y además a mi compañero le interesaba también hablar la lengua. (Elisabetta).</p> <p>Fue un poco como volver al pasado, cuando hacía presentaciones a mis compañeros o a clientes extranjeros, por lo tanto esta experiencia me hizo rejuvenecer algunos años. Me gustó muchísimo el contacto con los chicos, la clase en inglés me cautivaba ya que veía que los chicos tenían una impresión mucho más positiva de lo que yo me hubiera podido imaginar o esperar. (Giuseppe).</p> <p>Sí, me sentí muy mal. Porque pequé de presunción y quise realizar una clase frontal solo, sobre un tema absolutamente nuevo, aunque me la pude. (Silvano).</p> <p>Me sentí un poco incómoda porque los estudiantes, mientras parecía que aceptaban el material en inglés, hablar en inglés, dar las instrucciones lo percibían como algo raro, casi forzado. (Marina).</p> <p>Recuerdo que tenía un curso muy participativo y empático. Estaba un poco preocupada y avergonzada porque no tenía el vocabulario lingüístico suficiente para poder decir todo lo que quería, sin embargo tengo que afirmar que mi compañera me ayudó, hicimos también una simulación antes de la clase. En aquella ocasión estaba presente también mi compañera de inglés. Obviamente es más complicado cuando estoy sola. (Serena).</p> <p>Estaba bastante avergonzada, me sentía rara hablando una lengua distinta del italiano, me costaba también un poco, pero tengo que decir que tuve un apoyo enorme por parte de mi colega de inglés.</p>
--	--

<p><i>La primera clase: la perseverancia</i></p>	<p>(Laura).</p> <p>Tenía la impresión de hallarme en dificultades con la lengua, sin embargo en realidad estaba muy apoyada por mi compañera de inglés que me ayudaba a programar, o bien a traducir documentos que para mí eran un poquito difíciles, me ayudaba a encontrar las palabras clave. (Daniela).</p> <p>Un poco insegura sobre las modalidades de realización, de los resultados posibles. (Antonella 2).</p> <p>Sí. Me acuerdo porque me sentí trastornada. Estaba muy preocupada y era en francés, lengua que aprendí como autodidacta. Para mí era como un primer intento. Tuve que preparar primero las actividades, prestando mucha atención a la lengua, contando con la colaboración del profesor de francés. En cualquier caso fue arduo, recuerdo que el tema era la fotosíntesis. (Beatrice).</p> <p>Difícil, aunque fuera en compresencia con mi compañera de inglés. Tenía preparado un PPT y empecé a hablarles a los chicos en inglés. Estaba tensa, no me salían las palabras, pedía siempre apoyo a mi colega. (Katia).</p> <p>Sí, muy bien. Una experiencia llevada a cabo con mi compañera de inglés. Yo creo tener una virtud, no tengo miedo a mis errores. No existe el profesor “todólogo”, se pone en juego y aprende con ellos. En una situación de este tipo, los alumnos no tienen miedo a equivocarse y se “lanzan” a la experiencia. (Luisa).</p> <p>Sentí un clima extremadamente favorable a mí alrededor, por lo cual no estaba particularmente preocupada. Había comprensión por parte de los chicos, ganas de vivir juntos esta experiencia, el apoyo del colega de inglés. No percibí esta experiencia como llena de dificultades. Me pareció algo que valía la pena intentar. (Cinthia).</p> <p>Me sentí bien, me gustaba, me interesaba, me estimulaba. Tenía la curiosidad de ver qué sucedía. Fui también gratificada porque los estudiantes estaban motivados, interesados. (Danila).</p> <p>-----</p> <p>Sí, mi primera lección CLIL fue entrar en clase muy estresado, muy antinatural, muy forzado porque yo entré en clase y empecé a hablar en inglés e hice una explicación en inglés y los alumnos estaban todavía más sorprendidos que yo... no fue una clase interactiva, fue simplemente una explicación en inglés. (Pablo).</p> <p>La primera fue teórica, no fue una experiencia muy satisfactoria, pero, bueno... descubrí una nueva metodología. Fue posteriormente, cuando fui a Inglaterra con esta otra persona -con Kate- que desde la perspectiva práctica vi cómo se podía mejorar el</p>
--	--

	<p>aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera. (Cristina).</p> <p>Complicada, complicada sobre todo porque éramos dos profesores y la situación era nueva para los dos y... claro, con la sensación de estar andando con el vacío debajo, sin saber qué pasa, ¿no?, complicado. (Ernest).</p> <p>Un poco nervioso, pues porque yo en clase hablo mucho, como estoy enseñando dibujo no es cuestión de dar un papel y que lean y que resuelvan un problema. (Ernest).</p> <p>No, no lo recuerdo, sinceramente no lo recuerdo. (Moisés).</p> <p>Comencé enseguida hablando en inglés, tenía todo claro en la mente porque había tenido una experiencia de este tipo en Londres, quería enseñar algo que fuera útil para los estudiantes. (Alberto).</p> <p>De hecho estaba preocupada, me sentía estresada, no me sentía cómoda. Fue difícil al comienzo. (Elisa).</p> <p>Lo recuerdo muy bien, estaba contenta porque los estudiantes me hacían las preguntas en inglés, estaba sorprendida. Para mí fue un éxito. (Montserrat).</p>
--	---

El cambio. Cómo ha cambiado con el tiempo su enseñanza CLIL.

Es indudablemente cierto lo que dice Moisés “con el tiempo sí va cambiando, yo creo que cambia sistemáticamente”. Sin embargo el CLIL se está confirmando como una potente herramienta de cambio y de mejoramiento para los docentes DNL entrevistados. Por medio del CLIL los profesores cambian -y de modo consistente- su manera de dar clases, incluso en los cursos *normales*. El hecho más importante e interesante es precisamente el que, gracias al CLIL, los docentes cambian radicalmente la organización de las actividades didácticas. Nadia utiliza una mayor interacción con los estudiantes, más trabajos de grupo, más acciones colaborativas. Silvano utiliza menos clases dirigidas, hace trabajar más a los chicos y sobre todo los hace reflexionar y utilizar la lengua lo más a menudo posible. Marina utiliza menos material escrito y hace hablar más a los estudiantes. Antonella ha desarrollado las clases de manera diferente, interactuando mucho con los estudiantes. Luisa sostiene que el CLIL de experimental ha pasado a ser sistemático y Ernest afirma que cuando se siente cómodo con una actividad involucra a los estudiantes porque sabe que estarán cómodos también ellos.

Además el CLIL se confirma también como una herramienta muy válida para el crecimiento profesional de los docentes. Laura declara haber adquirido más seguridad también desde el punto de vista lingüístico, Daniela ha progresado y está contenta porque consigue hacer hablar a los chicos en lengua. Serena se siente más segura, Beatriz ha

aprendido a organizarse por sí sola y se siente más sólida en su competencia lingüística, Katia y José se sienten más desenvueltos, seguros y cómodos. Cinthia hace una reflexión muy precisa: *La primera vez existe siempre el entusiasmo, que con el paso del tiempo se concreta con el ajuste de la metodología, aumentando la seguridad en lo que se estaba haciendo, se tienen más certezas.* Cristina agregó que a estas alturas ya ha adquirido la capacidad de entender enseguida si una actividad didáctica funciona o no y Elisa no duda que el CLIL constituye un medio para aumentar su competencia en la asignatura que enseña y, por ende, aumentar su profesionalidad. Monserrat dice que ha aprendido mucho también de sus colegas europeos.

Surge, por tanto, un cuadro en el cual el cambio no es un fin en sí mismo sino que apunta a hacer progresar a los alumnos por medio de prácticas didácticas más apasionantes y estimulantes, aunque también a aumentar la conciencia de los docentes en relación con su capacidad de innovación. Parece ser que precisamente el CLIL mejora la relación entre profesores y alumnos, creando las condiciones ideales para un buen aprendizaje de la asignatura y de la lengua extranjera. Este hecho parece gratificar mucho a los docentes DNL, haciéndoles sentirse también un poco mejores y recompensándolos por el esfuerzo y empeño que se requiere para una buena enseñanza CLIL.

<p><i>El cambio. Cómo ha cambiado con el tiempo su enseñanza CLIL.</i></p>	<p>Indudablemente esta experiencia ha cambiado algo en mí. Todas las experiencias te cambian, aunque ahora no esté en condiciones de decir cómo. Como sea, en la manera de hacer didáctica, introduciendo modificaciones. (Antonella).</p> <p>Mi manera de dar clases en general ha cambiado. Porque para mí la metodología CLIL, más allá de la lengua debería ser una metodología didáctica practicada, por lo tanto acciones más colaborativas, una mayor interacción con los estudiantes, un mayor trabajo de grupo. Cuando el principio del CLIL dice que hay que reducir el tiempo en que el docente habla es el primer aspecto fundamental, no es algo fácil de aplicar en la escuela. (Nadia).</p> <p>Entonces era una experimentación, quería ver quién seguía y quién no, ahora sé que tienen que seguir todos, tengo más cuidado en transmitir la información que quiero dar y en asegurarme de que haya sido transmitida y entendida. (Roberto).</p> <p>Sí, de un entusiasmo inicial aunque poco consciente se ha pasado a una búsqueda más metódica, a la búsqueda de estrategias, de herramientas, de materiales. He tratado de profundizar. (Elisabetta).</p> <p>Cómo no. Ahora doy menos clases frontales. Hago trabajar más a los chicos, los hago reflexionar y utilizar la lengua la</p>
--	---

	<p>mayor cantidad de tiempo posible. (Silvano).</p> <p>Sí, también porque para mí se ha hecho más natural. Asimismo trato de usar menos material escrito, hablar más. (Marina).</p> <p>Ante todo estoy más tranquila, me oriento mucho más, he cambiado mi actitud, he mejorado mi preparación y me siento cada vez más segura, aunque lingüísticamente tengo todavía algunos problemas. (Serena).</p> <p>Diría que sí, porque me ofrecían oportunidades para hallar alternativas a la clase frontal, organizaba muchos trabajos de grupo, utilizaba mucho Internet y las herramientas informáticas. He adquirido seguridad también desde el punto de vista lingüístico porque los materiales online a estas alturas son muchísimos y puedo basarme en ellos y no solamente en la compañera de inglés con quien, no obstante, sigo colaborando. (Laura).</p> <p>Naturalmente que sí, he dado muchos pasos adelante. Antes me limitaba a ilustrar documentos, ahora en cambio organizo clases interactivas, hay un intercambio con los estudiantes. Logro hacerlos hablar en lengua. (Daniela).</p> <p>Cuando no hago CLIL, en latín y griego uso el proyector de vídeo, PPT, puedo decir que el CLIL me ha impulsado al cambio también en las clases normales. (Marina).</p> <p>He desarrollado las clases de manera distinta involucrando a los estudiantes e interactuando mucho. Los estudiantes están contentos e interesados. (Antonella 2).</p> <p>Cada vez se ha hecho más orgánico, al comienzo eran sólo unas secciones, porciones de temas. Luego aprendí a organizarme sola, me fortalecí en la lengua. Ya no tenía necesidad de la traducción, podía corregir los trabajos sola y evaluarlos. Posteriormente hemos usado la lengua extranjera para los proyectos. (Beatrice).</p> <p>Sí. Después de la primera clase me sentí más tranquila, más cómoda, más segura. (Katia).</p> <p>Se ha hecho más consciente, entonces era a nivel de experimentación y no había una programación bien estructurada. Por lo tanto de experimental pasó a ser una práctica sistemática. (Luisa).</p> <p>La primera vez hay siempre entusiasmo, el que con el paso del tiempo se concreta con el ajuste de la metodología aumentando la seguridad en lo que se estaba haciendo, se</p>
--	---

<p><i>El cambio. Cómo ha cambiado con el tiempo su enseñanza CLIL.</i></p>	<p>tienen más certezas. (Cinthia).</p> <hr/> <p>Ha cambiado en que cada vez le doy más oportunidad al alumnado a que él participe. Inicialmente yo daba la clase, yo hablaba bastante y ellos practicaban el <i>listening</i>, pero no practicaban tanto el <i>speaking</i> y cada vez les doy más oportunidad a ellos a que produzcan sus... tanto oralmente como por escrito. (Pablo).</p> <p>Como persona que se está formando, pues ahora tengo ya un cierto bagaje que me permite tener opiniones sobre cosas que pueden funcionar o no, y desde la perspectiva de persona que forma, también ahora tengo ya una experiencia que me permite ver actividades que pueden funcionar o no, teniendo en cuenta que siempre estoy hablando desde la perspectiva de la enseñanza online, no en la enseñanza presencial. (Cristina).</p> <p>Sí, porque quieras o no tus alumnos se acostumbran, tú te acostumbras y te planteas las clases, te planteas los presupuestos prácticos de otra forma, entonces tu forma de enseñar sí que es distinta. (Ernest).</p> <p>Pues básicamente salir de mi área, de mi zona de confort, es decir cuando siento que algo lo he hecho más de una vez, cuando siento que estoy cómodo con una cosa, intento cambiar, pues intento buscar otras actividades, otras unidades, para salir de esta zona de confort e intentar buscar cosas distintas, porque entiendo que si yo ya estoy muy familiarizado con una cosa mis alumnos también lo estarán, y entonces ellos lo van a notar y no les acabarán de sorprender las cosas que hacemos, y entonces se lo tomarán como si fuera “otra cosa más” y ahí está el problema. (Ernest).</p> <p>Bueno, pues que ya estoy más seguro de la lengua que utilizo, y entonces cuando experimento ya es a partir de una base, o sea que ahora estoy más tranquilo, ya no me preocupa tanto si lo que yo hago es válido, porque como ya lo he visto funcionar y ya he visto algún resultado... entonces ahora me siento más tranquilo y hay chavales que además lo aprecian. (José).</p> <p>Bueno, básicamente planificar las clases de otra manera, en vez de en función de contenidos en función de actividades, porque a mí me gusta ver resultados, entonces con pequeñas lecciones y actividades muy cortas, pues lo que se ve no es significativo. (José).</p> <p>Hombre, con el tiempo sí va cambiando, yo creo que cambia sistemáticamente. Yo soy partidario, o sea yo pienso que una</p>
--	---

	<p>metodología no es sagrada, no es estricta y todos los días las clases son distintas. (Moisés).</p> <p>Con el tiempo mi manera de enseñar ha cambiado. Enseño de un modo distinto en las clases CLIL y en las clases normales. El CLIL constituye un medio para mejorar mi profesionalismo y también mi competencia en la asignatura. No tengo ninguna duda al respecto. (Elisa).</p> <p>Con la experiencia mi manera de enseñar mi asignatura en inglés ha cambiado. He hecho investigaciones sobre la didáctica por medio de la metodología CLIL. He leído mucho y he aprendido también mucho de mis colegas europeos. (Monserrat).</p>
--	--

La relación con los colegas y estudiantes

La relación con los colegas de lengua parece ser una realidad que atañe principalmente a la muestra italiana. En efecto, las experiencias italianas se concentran esencialmente en la presentación de módulos en que la relación entre profesor de asignatura y profesor de lengua es muy estrecha. Más aún, probablemente sin esta colaboración la experiencia CLIL no habría partido siquiera. Beatriz y Cinthia cuentan con la ayuda del compañero de lenguas, incluso Katia y Luisa han trabajado en compresencia con sus colegas de L2. Laura programó las actividades con su colega de lenguas que intervino en las clases sólo al principio. Nadia en cambio tiene el problema de convencer a sus colegas para trabajar más seriamente con el CLIL. Solamente la “española” Alison se queja de la falta de coordinación entre los profesores.

El tema cambia cuando se pasa a la relación con los alumnos, en este caso españoles e italianos concuerdan mucho. Por medio del CLIL la relación con los alumnos parece ser distinta, mejor, más satisfactoria. De la clase dirigida se pasa al trabajo en grupo, al trabajo colaborativo, los chicos están más interesados y motivados. Antonella afirma que la relación con los estudiantes se ha vuelto casi amigable, para Roberto los alumnos están más dispuestos a seguir las clases. Beatriz afirma que los estudiantes ven al profesor bajo un prisma diferente, hay un intercambio, una colaboración y una interacción que no se verifican en una lección normal. Cinthia cree que los chicos están conscientes de estar haciendo algo especial y también innovador. Luisa ya tenía una buena relación con los estudiantes, el CLIL se insertó bien en esta relación, para Serena la relación con los estudiantes no ha cambiado radicalmente, pero el CLIL ayuda a vivir experiencias más directas. Pablo está convencido de que la relación con los estudiantes ha mejorado y mucho, los estudiantes han entendido que el inglés ya no es solamente una asignatura sino que es una herramienta. Ernest agrega que la relación con los estudiantes ha mejorado

también gracias al uso de las tecnologías. Cristina está satisfecha porque los estudiantes están contentos y también orgullosos de asistir a secciones bilingües, se sienten un poco una élite, “los guapos” de la escuela.

<p><i>La relación con los colegas</i></p>	<p>Tuve que preparar antes las actividades, prestando mucha atención a la lengua, contando con la colaboración del profesor de francés. (Beatrice).</p> <p>Difícil, aunque en compresencia con la colega de inglés. (Katia).</p> <p>Una experiencia llevada a cabo con la colega de inglés. (Luisa).</p> <p>Había comprensión de parte de los chicos, ganas de trabajar juntos en esta experiencia, el apoyo del colega de inglés. (Cinthia).</p> <p>Pero tengo que decir que tuve un apoyo enorme por parte de mi colega de inglés. (Laura).</p> <p>Con la colega de lenguas programamos las clases al interior de un módulo, digamos que ella intervenía sobre todo al comienzo proporcionando el vocabulario clave y luego me dejaba hablar a mí. (Laura).</p> <p>Creo que ahora el problema principal es mejorar al grupo docente, yo quisiera tener la fuerza para convencer a mis compañeros para trabajar más seriamente en el CLIL. Para mí éste es el punto, mejorar al individuo es como cambiar una pieza de un rompecabezas. (Nadia).</p> <p>Un aspecto negativo es la coordinación entre docentes. Están presentes distintas personalidades, diferentes estilos de enseñanza, cada uno enseña de manera diferente. (Alison).</p> <p>-----</p>
<p><i>La relación con los estudiantes</i></p>	<p>Con el CLIL ha cambiado mi relación con los estudiantes porque yo partí de una clase frontal y ahora los hago trabajar en grupo. (Marina).</p> <p>Los alumnos te ven como a una persona que puede dar algo distinto respecto a la clase frontal habitual. Ven algo más atractivo y están por lo tanto mejor dispuestos a seguir la clase. Ven en el CLIL un valor agregado que la escuela puede dar. (Roberto).</p> <p>Los chicos se sorprendieron de alguna manera al sentir hablar a su profesor de electrotécnica en inglés y esto me dio una carta de triunfo porque estaban un poco asombrados, sorprendidos pero muy interesados porque explicaba lo que había hecho siempre en italiano, ahora lo hacía en inglés. Me pusieron en una condición de relación sin duda mejor respecto a la anterior. (Giuseppe).</p>

Tengo que decir que fui también ayudada en un cierto sentido por los estudiantes, quienes no se fijaban mucho en los errores que eventualmente cometía. (Laura).

La relación en sí, no. **Ha cambiado la metodología de mi enseñanza**. Mi materia, economía, se enseñaba siempre de manera frontal. Ahora he entendido que hay otras técnicas didácticas, tal vez más provechosas desde el punto de vista de los resultados. Por ejemplo he utilizado a menudo el **aprendizaje cooperativo**. (Silvano).

Mi relación con los alumnos ha cambiado. **Sin duda es más amigable**, en el sentido de que era un proyecto por fuera del habitual esquema de enseñanza, **vi a los chicos más interesados y motivados**. (Antonella2).

Sí, en el sentido de que los estudiantes conocen también una fragilidad de los profesores. Ellos saben que cuando hablo en inglés tienen que estar muy atentos y ser muy precisos. **Ven al profesor bajo un prisma distinto, un profesor que trabaja con ellos tratando de construir algo también con ellos. Hay un intercambio, una colaboración y una interacción que no se verifican en una clase normal**. (Beatrice).

Ya tenía una buena relación con los estudiantes, el CLIL se insertó bien en esta relación. Gracias al CLIL esta relación se ha vuelto más creíble. (Luisa).

Sí, **los chicos eran conscientes de que estaban haciendo algo especial y también innovador**. Por lo tanto creo que los chicos han interiorizado tanto los contenidos como las habilidades expresivas de la lengua. (Cinthia).

Tengo que decir que siempre he abordado la enseñanza de manera no ordinaria, ponerse a prueba, hacer algo en colaboración, tratar de salirse un poco de los esquemas es un hecho que me pertenece bastante. **Por tanto mi relación con los estudiantes no ha cambiado radicalmente, digamos que el CLIL te ayuda a vivir experiencias más directas**. (Serena).

La relación ha mejorado y cómo, porque para ellos **el inglés ya no es solamente una asignatura sino que es una herramienta** de uso cotidiano, ellos pueden utilizar el inglés -aun con limitaciones- pero entienden que en cualquier momento del día puede surgir una conversación en inglés. (Pablo).

Muy buena. Algunos están muy instalados en métodos más anticuados. Les funciona mucho mejor porque están acostumbrados a trabajar así desde que eran pequeños. Pero a medida que los vas introduciendo y se familiarizan **con el uso de las nuevas tecnologías de CLIL, de trabajo en grupo, están mejor y funcionan mejor. Al**

	<p>final acaban produciendo mucho mejores trabajos. (Ernest).</p> <p>Este año están muy contentos y estoy encantada con ellos porque aprenden no solamente lengua sino que se interesan en el francés. En el fondo están orgullosos porque son de la sesión bilingüe y son dentro del centro ellos mismos pues como la “élite”, con lo cual están contentos de pertenecer en una escuela pública a una... son los “guapos” de alguna manera. (Cristina).</p>
--	---

CLIL y cultura.

La idea del binomio CLIL y cultura ya está consolidada y esta afirmación es compartida también por los docentes entrevistados.

Algunos sostienen que el bilingüismo abre a otros países, a otras personas, fomenta el interés por otras culturas y amplía la visión del mundo. Otros entrevistados son un poco más problemáticos y se preguntan de qué cultura se debería hablar, proponen, por ejemplo, ampliar el CLIL a las ciencias sociales. Otros sostienen que algunas asignaturas como geografía e historia son más adecuadas para integrar la cultura y la lengua a través del CLIL.

Del análisis de las entrevistas se deduce que el CLIL estimula la confrontación, a través del CLIL los estudiantes pueden entrar en comunicación con otras realidades y salir de su vivencia cotidiana. Sin duda el CLIL constituye un medio para superar la parcelación de las culturas y superar los estereotipos culturales, constituye un modo distinto de vivir las culturas. Una profesora introduce un tema interesante: el CLIL es ideal para hacer confrontaciones sobre temas éticos tales como la fecundación asistida y la obstinación terapéutica, temas abordados de manera distinta por pueblos que tienen culturas diferentes. Además, la utilización de documentos auténticos lleva la cultura necesariamente a la clase, y no hay que olvidar tampoco que el CLIL introduce la cultura a través de la lengua.

De estas extrapolaciones se puede deducir que los docentes DNL entrevistados están convencidos de que la cultura y también la interculturalidad son elementos inseparables del CLIL. Lengua, contenidos y cultura son inseparables porque están basados en sistemas de valores comunes. Por ende el CLIL puede favorecer una identidad intercultural que permita a los estudiantes relacionarse, incluso con culturas y sociedades distintas a la propia con una actitud abierta.

<p><i>CLIL y cultura.</i></p>	<p>Sí, en la medida en que el bilingüismo te abre a otros países, a otras personas, te interesas por otras culturas y te das cuenta de que tu mundo no es tan pequeñito. Desde que estoy en el mundo del CLIL he tratado con muchos extranjeros, por ejemplo esta conversación no hubiera surgido. Yo antes tenía un mundo de relaciones muy limitado. Ahora todos los años conozco y converso con muchos extranjeros, al</p>
-------------------------------	---

	<p>instituto vienen muchos extranjeros, yo he viajado, organizo intercambios. (Pablo).</p> <p>Es complicado, porque también es complicado explicarse aun qué tipo de cultura sin caer en los apriorismos, ¿no?, es decir si estudias CLIL, ¿qué tipo de cultura?, en el sentido de aprendizaje de inglés vas a dar, ¿la cultura norteamericana o la cultura inglesa?, a lo mejor la cultura inglesa a lo largo del es complicado. Pero tú puedes integrar CLIL con cultura en ciencias sociales, por ejemplo. (Ernest).</p> <p>Yo creo que..., en una de las experiencias previas al CLIL, que era hacer CLIL en la clase de inglés, precisamente lo que estudiábamos era dos países, Australia e Irlanda, y aquí en este caso la relación de cultura y lengua estaba unida al cien por cien, porque se estudiaba desde la geografía a las tradiciones, un poco de historia del país, entonces en este caso estaban muy cercano, iban unidas la cultura con la lengua y el CLIL. Yo creo que la ventaja principal es esto, que abre más caminos y abre más posibilidades. (Laura).</p> <p>Es la ocasión para que vayan de la mano. El CLIL introduce la cultura a través de la lengua. (Antonella).</p> <p>Cualquier cosa es cultura y sin duda también el CLIL es cultura. (Nadia).</p> <p>El CLIL estimula la confrontación. Yo noto que con el CLIL los estudiantes pueden entrar en comunicación con otras realidades y salir de su experiencia cotidiana. (Serena).</p> <p>Sí, ya en la adopción de documentos de un país extranjero, hay obviamente un modo particular de enseñar, un estímulo importante para entender a fondo la filosofía de la disciplina. (Laura).</p> <p>No lo sé, a veces nos ocurre que leemos un texto en inglés que nos permite comprender algunos aspectos de la cultura del país extranjero en lo que respecta a mi asignatura, temas como la fecundación asistida, la obstinación terapéutica permiten hacer interesantes confrontaciones. (Beatrice).</p> <p>Seguro, para mí es un medio para superar la parcelación de las culturas, superación de los estereotipos culturales. Es una manera distinta de vivir las culturas. (Luisa).</p>
--	--

10.5.4 El profesor DNL y el uso de las tecnologías

Uno de los objetivos de esta tesis es averiguar de qué manera los docentes, que se desempeñan en situaciones CLIL, utilizan las tecnologías en general y el Web 2.0 en particular, como valor agregado para dar calidad a su propia enseñanza. Esta sección pretende explorar cómo los docentes DNL aprovechan las potencialidades de las TICs para

involucrar a los alumnos en clases CLIL más motivadoras, basándose tanto en las considerables potencialidades didácticas de las herramientas de la Red como en el atractivo que dichas tecnologías ejercen en los jóvenes.

La relación con la tecnología en general

Come era lógico de esperar, todos los docentes entrevistados declararon que usan regularmente Internet. Todos ellos utilizan la Red para buscar materiales e informaciones de distinto tipo, Luisa también para confirmar datos. Nadia, Beatrice y Alberto leen periódicos digitales, incluso extranjeros. Marina, Silvano y Elisa aprovechan Internet para su estudio personal y para actualización profesional. Katia y Marco utilizan mucho Skype para comunicarse. Sólo algunos como Serena, Beatrice y Alberto tienen una página en Facebook y utilizan otras redes sociales, pero Marco sólo para diversión personal. Alison afirma que sin Internet estaría perdida, Cristina se autodefine una *usuaria avanzada* y José un *Internet dependiente*. Sin embargo, Pablo dice que “*personalmente no soy muy amigo de las tecnologías, en mi vida cotidiana no las utilizo para otra cosa que no sea el trabajo*”. En cambio Giulio no se separa nunca de su ordenador.

Se deduce que todos estos docentes tienen familiaridad con Internet y con los servicios de la red en general. Veremos en la subsección siguiente de qué manera utilizan estas herramientas a nivel escolar y en su práctica CLIL.

<p><i>La relación con la tecnología en general</i></p>	<p>Las tecnologías me brindan posibilidades y oportunidades, uso Internet para conseguir informaciones y para el correo electrónico. (Antonella).</p> <p>Además del correo electrónico y la búsqueda de informaciones, periódicos incluso extranjeros, utilizo los servicios web, programas variados <i>de automatización</i> y retoque gráfico, vídeo y audio. (Nadia).</p> <p>Ahora basta un poco de práctica y se pueden usar muchas herramientas que facilitan mucho la vida del profesor. En primer lugar la búsqueda de materiales, esto ha cambiado el modo de dar clases. (Elisabetta).</p> <p>Positivo, hoy por hoy es impensable montar una actividad como esta sin consultar Internet, sin usar el ordenador, un PPT o incluso simplemente una videocámara. Son indispensables para poder hacer un trabajo correcto. (Giuseppe).</p> <p>Uso el correo electrónico, Internet y la Red en general para mis aficiones, para obtener informaciones de todo tipo. Buscar informaciones, la actualización personal es mucho más rápida con respecto a lo que permiten los libros. Es prácticamente una actualización en tiempo real. (Silvano).</p>
--	---

<p><i>La relación con la tecnología en general</i></p>	<p>De seguro el correo electrónico. La red para mi actualización personal. Vídeos en YouTube, no uso las redes sociales, uso en todo caso la plataforma Docebo en el curso 2.0. (Marina).</p> <p>Diría que es una relación muy estrecha. Utilizo mucho Internet, tengo un <i>smartphone</i> y por ende se puede decir que estoy siempre conectada. Utilizo mucho Facebook y también Twitter, además de toda la mensajería vinculada al I-phone. (Serena).</p> <p>Uso regularmente Internet para buscar materiales, por ejemplo encuentro <i>YouTube</i> algo riquísimo, hay materiales utilísimos, basta una adaptación didáctica. (Daniela).</p> <p>Uso Internet todos los días, el correo electrónico, la página de Facebook, hago compras por Internet y también leo periódicos online, en fin, el mundo. (Beatrice).</p> <p>Utilizo Skype, no las redes sociales, utilizo Internet y los motores de búsqueda. (Katia).</p> <p>Utilizo la mayoría de los programas aplicativos y, en lo que se refiere a Internet, para buscar noticias e informaciones, para verificar datos de distinto tipo. (Luisa).</p> <p>Yo viajo siempre con el ordenador. Uso mucho Internet para objetivos personales y para buscar ideas para las clases. (Giulio).</p> <p>-----</p> <p>Uso Internet principalmente para mi estudio personal. Para buscar información, materiales y para el correo electrónico. (Elisa).</p> <p>Me gustan. Uso el correo electrónico e Internet. (Montserrat).</p> <p>Si no tuviera ordenador estaría perdida. No podría trabajar. Uso Internet todo el tiempo. (Alison).</p> <p>Internet, naturalmente. Skype para hablar con mi familia en Australia. Uso a menudo también Google Docs. En cambio, Facebook sólo por diversión, no con los alumnos. (Marco).</p> <p>Uso las redes sociales como Facebook, Twitter, LinkedIn. Uso YouTube, leo los periódicos digitales. Internet para encontrar informaciones inmediatas. (Alberto).</p> <p>Para buscar materiales también, a ver... aparte del correo electrónico, todo lo que lo utilizo aquí en el cole para todo lo que es los temas legales, pues en casa lo uso también por buscar materiales... (Pilar).</p> <p>Personalmente no soy muy amigo de las tecnologías, en mi vida cotidiana no las utilizo para otra cosa que no sea el trabajo, puedo</p>
--	---

	<p>pasar muchas horas con ellas en el trabajo... (Pablo).</p> <p>Bueno, me puedo considerar una usuaria avanzada porque empecé ya en el año 93, cuando nadie utilizaba todavía los ordenadores con los alumnos, yo ya utilizaba los ordenadores con los alumnos trabajando con el sistema operativo MS-DOS y trabajando con programas, digamos ahora antiguos, pero que funcionaban y que yo realizaba actividades en el aula con los alumnos. (Cristina).</p> <p>Me gustan mucho las tecnologías. Hago todo lo que puedo, es decir desde... bueno, aparte de usar el Internet y de... evidentemente cualquier tipo de uso que le pueda dar, sobre todo a nivel creativo y comunicativo, me encanta. (Ernest).</p> <p>Muy buena, muy buena. Y con Internet? Casi dependencia. (José).</p> <p>Pues me gusta mucho la tecnología y yo empecé..., o sea ya desde siempre, desde los primeros años, llevo pues... empecé a los 24 años, tengo 52, o sea que ya son muchos años, ya en los primeros años empecé a utilizar lo que entonces eran nuevas tecnologías, que eran los vídeos y los audios. (Moisés).</p>
--	---

Internet, Web 2.0 y la enseñanza CLIL

El tema parece muy complicado. Comencemos tomando en consideración la utilización didáctica de Internet.

Se puede ante todo decir que a estas alturas Internet se ha convertido en una presencia constante en las aulas escolares, tanto para los docentes como para los estudiantes. Todos los docentes utilizan las tecnologías como apoyo a la didáctica, buscan informaciones y materiales para utilizar luego en clase. Silvano hace una observación muy interesante: *en Internet encuentras informaciones sobre tu disciplina actualizadas que no están disponibles en los libros de texto.* Este es un gran mérito de la Red, estar siempre actualizados es una especie de valor agregado a la didáctica. Muchos docentes hacen participar a los estudiantes en las investigaciones *online*, pero a fin de evitar el *copia y pega*, Serena sostiene que los alumnos tienen que ser guiados, y Marina profundiza: *Es importante que los estudiantes adquieran la capacidad de seleccionar de manera crítica las informaciones que encuentran en la Red.* Esta es la parte más válida de la utilización de la Red en clase, desde un punto de vista cognitivo. Beatrice afirma que Internet se ha convertido en una herramienta fundamental para el CLIL, en la Red se encuentran videoanimaciones, simulaciones realmente indispensables para algunas disciplinas científicas y técnicas, y Pablo agrega que encuentra interesantes clases y ejercicios interactivos, *quizzes* que llevan al estudiante a trabajar de manera autónoma. (Trataremos más adelante los temas de la autonomía y el *scaffolding*). Para Alison, sin embargo,

Internet es una especie de caja de recursos, ella no adapta los materiales, los crea usando imágenes, ideas, crea una especie de mosaico (*patchwork*).

Por último, se pueden utilizar plataformas de aprendizaje digital gratuito (*e-learning freeware*) como Moodle. Nadia, Cristina y Monserrat hacen un gran uso de ellas con los estudiantes, porque estas plataformas son herramientas completas adecuadas para la enseñanza a distancia y también se aplican a las tareas para la casa. Es asimismo un modo para mantenerse siempre en contacto con los estudiantes.

<p><i>Internet y la enseñanza CLIL</i></p>	<p>Utilizamos las tecnologías como apoyo para la didáctica. Por cierto no utilizamos Facebook porque es una fuente de distracción. Disponemos de una plataforma de e-learning Moodle que tiene en su interior fóruns, chats, wikis y otras herramientas. No recurrimos a herramientas externas. (Nadia).</p> <p>Más aún, porque materiales CLIL ya listos no existen y por ende la Web ayuda muchísimo. Uso también Facebook, Twitter. (Elisabetta).</p> <p>Es importante que los estudiantes adquieran la capacidad para seleccionar de manera crítica las informaciones que encuentran en la Red. (Marina).</p> <p>Para construir un itinerario didáctico alternativo al libro de texto. En cuanto en Internet encuentras informaciones sobre tu disciplina actualizadas que no se encuentran en los libros de texto. Son muy útiles. (Silvano).</p> <p>Hay que evitar el denominado “copia y pega” y, por ende, prefiero presentar yo el material y luego utilizar la Red para tests, quizzes, lograr que utilicen la lengua que conocen para completar una tarea, de posible también sin hablar. Trato de utilizar los vídeos, por eso no es tanto un trabajo de búsqueda de los materiales sino que más bien se trata de usar la lengua para hacer algo. (Serena).</p>
<p><i>Internet y la enseñanza CLIL</i></p>	<p>Hallo mucha documentación, también hay unos programas de la BBC muy interesantes, hay asimismo unas clases del MIT donde unos docentes desarrollan clases de mi disciplina en lengua y por ello no tengo necesidad de exponer personalmente en clases frontales. Uso Geogebra con la pizarra interactiva. (Laura).</p> <p>Para mi asignatura son esenciales los vídeos y las animaciones para anatomía y fisiología, encuentro muchísimos en USA. Internet se ha convertido en una herramienta fundamental para el CLIL, también para conseguir materiales que leo con atención, pienso cómo poderlos utilizar con los chicos. Por ejemplo agrego subtítulos a las imágenes y si encuentro sitios interesantes los guardo y luego con calma los exploro. (Beatrice).</p>

Con los niños las páginas web típicas que, una vez que acabas de dar algún tema, pues siempre buscas hacer algún ejercicio o para **que busquen información sobre el tema que estamos dando.** (Pilar).

Pues de dos maneras: **por una parte para buscar materiales** para mí y, por otra, **buscando también actividades que los alumnos realicen en la clase.** Sí, para el alumnado lo que busco sobre todo son, o bien **vídeos, animaciones, simulaciones, o bien ejercicios interactivos tipo quiz** y de vez en cuando doy también con algunas **lecciones que son interactivas** todas ellas y el alumno puede trabajar en forma autónoma todo el tiempo en esa página. (Pablo).

La materia que enseño, que es jazz en inglés, la realizo a través de la **plataforma Moodle** y todos los materiales que utilizo –que los he preparado yo- son materiales digitales. (Cristina).

Con mis alumnos **de historia del arte, por ejemplo, tenemos un blog de historia del arte,** y ellos cuelgan sus contenidos, hacen sus performances de arte y demás, Sí, yo... es decir, a través de muchísimas actividades, por ejemplo cuando hacemos mapas conceptuales, en lugar de hacer **un mapa conceptual en la pizarra,** pues como tarea, de deberes, por ejemplo, puedo pedirles que uno de los alumnos **inicie un mapa conceptual mediante un programa o una aplicación web** y que lo intenten entre todos, a través de internet, finalizar ese mapa conceptual, es decir un mapa conceptual colaborativo a través de la Red. (Ernest).

Sí, las redes sociales en general, a veces para comunicarme con... o **mandar mensajes a un grupo de alumnos** en particular y sobre todo **para seguir antiguos alumnos.** (José).

Utilizo mucho input audiovisual en clase, tenemos en todas las aulas ordenador y proyector; utilizo desde vídeos que pueda encontrar en **YouTube.** (Laura).

Pues lo **utilizo primero para buscar información** que pueda... para completar. **En clase tenemos conexión a internet con pizarra digital,** (Moisés).

Yo no soy muy amigo de las redes sociales porque a nivel del alumnado lo veo peligroso. En cambio blogs sí que utilizamos, tanto el año pasado como este año, por ejemplo... **abrimos un blog para el intercambio en que los alumnos españoles y franceses** podían comunicarse, a través del blog... “para comunicarse”.. (Moisés).

Uso Internet como herramienta para buscar materiales, descargo materiales interesantes y los adapto. Tenemos la plataforma Moodle y a menudo los chicos me mandan sus tareas por medio de la plataforma. Cuelgo algunos materiales y los

	<p>estudiantes trabajan en ellos. Los uso también para el CLIL. (Montserrat).</p> <p>Uso Internet para buscar informaciones, materiales para utilizar en clase. No es que adapte los materiales, los creo usando imágenes, ideas, creo mis materiales de trabajo, una especie de mosaico (<i>patchwork</i>). (Alison).</p>
--	--

En la primera parte de esta tesis, en el capítulo dos, se explicaron e ilustraron las herramientas Web 2.0 más relevantes para la didáctica, veamos cuáles son las más utilizadas por los docentes DNL y sobre todo de qué manera.

Antes de nada podemos destacar que, en general, los docentes DNL entrevistados no sólo conocen el Web 2.0, sino que también utilizan algunas de sus herramientas en clase con cierta regularidad. Aparece con claridad que los profesores han comprendido que la principal característica de las herramientas Web 2.0 es su capacidad para hacer trabajar a los estudiantes en forma colaborativa y cooperativa. Este hecho es destacado con fuerza por Nadia, Katia y Danila, quienes utilizan el wiki para trabajos de colaboración, por ende para trabajos de grupo. Tanto los colegas españoles como los italianos hacen gran uso de las *webquests*, que son consideradas por Marina muy adecuadas para el CLIL, más aún, Elisa las hace construir directamente a los estudiantes, naturalmente después de haberles dado las necesarias instrucciones y líneas maestras. Pablo y Laura han tenido experiencias con los blogs, siempre en perspectiva colaborativa, sin embargo Alison sostiene que le ha costado administrar el blog de su escuela. Skype le sirve a Danila para mantenerse en contacto con los estudiantes y Google Docs le sirve también para la técnica del *problem solving* y a Alison para hacer construir historias a los alumnos en forma colaborativa. Los estudiantes de Nadia construyen por sí solos *podcasts* efectuando transmisiones subdivididas en episodios, pero una mención aparte se merece la página de Facebook “Mr. Garrido” de Alberto. Es un notable ejemplo de cómo se puede utilizar una red social, muy popular entre los alumnos, para fines exclusivamente educacionales. Alberto es muy buen profesor, gracias a esta página ha abierto su curso al mundo, los estudiantes comparten con los demás, desde los padres, su trabajo cotidiano en el curso. Es una forma extraordinaria de motivar a los chicos para la colaboración y para salir de los muros del aula.

Parece que los docentes DNL utilizan con soltura las herramientas Web 2.0 en la didáctica de sus propias disciplinas. Lógicamente no todos usan todo. Sería imposible. Se han especializado en la utilización de algunas de estas herramientas, las más adecuadas para ellos o que consideran de mayor utilidad o interés para sus propósitos educativos. Prevalecen, no obstante, las ganas de intentarlo, de experimentar, la curiosidad didáctica es una característica común a estos docentes, de mantener el paso con sus alumnos. *No por*

casualidad Giulio dice “en lo que respecta al Web 2.0, me estoy moviendo ahora. Creo que a través de estos medios se puede tener un contacto innovador con los estudiantes”.

<p>Web 2.0 y la enseñanza CLIL</p>	<p>El wiki ha sido utilizado para trabajos de colaboración como informes, producción de trabajos de grupo. Hemos hecho un proyecto de profundización utilizando el podcast. Los chicos han realizado una transmisión podcast en varios episodios sobre cómo se memorizan los sonidos. Lo mismo se hace en las clases CLIL. En Internet hay muchos recursos que ya están en inglés. (Nadia).</p> <p>En lo que respecta al Web 2.0, me estoy moviendo ahora. Creo que a través de estos medios se puede tener un contacto innovador con los estudiantes. (Giulio).</p> <p>Tengo que decir que las webquest son muy adecuadas para el CLIL. Yo las utilizo para profundizar determinados temas, pero los estudiantes, sobre todo los jóvenes, deben ser orientados. (Marina).</p> <p>Yo he utilizado sólo wiki, muy adecuado para hacer trabajar a los estudiantes en colaboración. (Katia).</p> <p>Organizo clases virtuales, los estudiantes trabajan en grupos y aprenden a refinar la búsqueda en Internet y, por consiguiente, a efectuar búsquedas específicas. Los estudiantes colaboran bajo la dirección del docente y al final tienen que preparar una presentación que será después evaluada... (Luisa)</p> <p>He utilizado las Webquests y hemos preparado un wiki, según mi opinión óptimas herramientas para hacer trabajar a los estudiantes en grupo y para favorecer técnicas de colaboración y de scaffolding. (Luisa).</p> <p>Por ejemplo utilizo mucho las Webquests en ciencias y uso también Wiki, Wikispace en especial. Además en Química utilizo el problem solving y uso en especial Google Docs, que es una herramienta fundamental para estimular el trabajo colaborativo entre los estudiantes y proporciona técnicas muy importantes e interesantes de scaffolding. Sí, por ejemplo otras herramientas tales como Skype. Hago un uso didáctico, organizo actividades de grupo y cada 15 días tengo una conversación Skype con los responsables de estos grupos, de manera tal de no sustraer tiempo al ya reducido tiempo escolar. (Danila).</p>
<p>Web 2.0 y la enseñanza CLIL</p>	<p>-----</p> <p>Un poquito, pero no mucho, he utilizado webquests bastante durante un tiempo hasta que ya dejé de usarlas porque eran demasiado extensas, pero pequeñas webquest sigo utilizando, pequeñas búsquedas de investigaciones sí que las hago todavía, alguna vez he utilizado blogs, alguna vez he utilizado wikis pero no sistemáticamente. (Pablo).</p>

	<p>Uso la tecnología todos los días. Trato de aplicar las buenas prácticas de los medios de comunicación social y trato de ir más allá porque creo que son importantes. Tengo una página en Facebook, “Mr Garrido”, que creé con la idea de abrirla al curso. Puedo abrir mi curso todos los días a los padres y al mundo. Los alumnos agregan comentarios, yo también escribo mis comentarios. Hay mucha interacción dentro y fuera de la clase. (Alberto).</p> <p>Hacemos también práctica de... Blog, por ejemplo; webquest sí que hice una formación, pero sí que he utilizado blogs. Hicimos un blog colaborativo sobre los derechos humanos, en el que se recogían a nivel mundial diferentes situaciones o países en los que no se estuvieran respetando. (Laura).</p> <p>He hecho Web Quest a través de Wiki Spaces, tengo el blog para los alumnos de historia del arte, e incluso alguna vez he intentado plantear algún ejercicio de trabajo colaborativo mediante un Web Docs, o sea, (Ernest).</p> <p>Utilizo mucho las webquest. ¿Sabes qué es el Texter? Alguna vez preparo las webquests con Texter dando varios ejemplos. Saco ideas de YouTube, en la webquest hago preguntas relativas al vídeo. Los estudiantes tienen que discutir y construir ellos mismos la webquest sobre aquel tema específico. (Elisa).</p> <p>Tenemos un blog aquí, pero no soy muy experta en lo que se refiere a colgar materiales e informaciones. Uso Google Docs con los alumnos para hacerlos trabajar juntos colaborativamente. (Alison).</p>
--	--

¿Cómo las tecnologías han cambiado su forma de enseñar CLIL?

Hemos visto que los docentes DNL, quien más quien menos, utilizan regularmente distintas tecnologías en clase con los estudiantes. Trataremos de averiguar ahora si la utilización de las TICs ha cambiado su manera de enseñar y en qué forma. Todos los encuestados afirman que han sido determinantes, algunos añaden que tienen más posibilidades de utilizar recursos didácticos –vídeos, animaciones, textos, ejercicios, pruebas- y otro agrega que sin Internet tendría gran dificultad para conseguir material para sus clases CLIL. Hay acuerdo entre los docentes en cuanto a que gracias a Internet los estudiantes pueden comprobar inmediatamente lo que se les explica en clase. Una profesora destaca que con la IWB (pizarra interactiva) ha cambiado la manera de enseñar y de interactuar con el curso, aumentando la colaboración; otra colega agrega que cambia la relación con los alumnos, ya que aumenta la interacción. Se puede afirmar que más que de un cambio se trata de una evolución. Uno de los encuestados complementa diciendo que las tecnologías se integran bien con las demás actividades de la clase, haciendo a los alumnos mucho más activos, concepto retomado por algunos docentes. Otro profesor

destaca el hecho de que tuvo que cambiar su pedagogía para adaptarla al uso de las tecnologías, dando mayor importancia a la metodología. Parafraseando a Lucrezio, Ernest, dice que: *todo se conecta y todo está relacionado*. Otro de los entrevistados advierte que los estudiantes hoy sí pueden ser considerados nativos digitales, pero que un docente no debe volverse loco por utilizar la tecnología a toda costa. La tecnología es sólo una herramienta, el docente tiene que tener muy claro sus objetivos. Por último, queda en evidencia un hecho no muy positivo: son positivas las tecnologías, pero se destina demasiado tiempo a preparar las clases, a adaptar los materiales, a organizar el curso, a solucionar los problemas técnicos y este hecho nunca es admitido. El problema del tiempo y el hecho de que el esfuerzo de los docentes no sea debidamente reconocido, son aspectos comunes a todos los entrevistados.

<p><i>¿Cómo las tecnologías han cambiado su forma de enseñar CLIL?</i></p>	<p>Muchísimo, más allá del contenido disciplinario, hasta la misma manera de presentar la clase ha cambiado mucho, por lo tanto tienes la posibilidad de disponer de muchos más recursos didácticos: vídeos, animaciones, textos, pruebas y también ejercicios. En las aulas tenemos ordenador y proyector y en algunas también pizarra interactiva, combinando estas herramientas se puede hacer un uso de la tecnología consciente y sabio. (Nadia).</p> <p>Sí y tengo que decir que he usado las tecnologías cada vez más a menudo. Mis clases CLIL se basan esencialmente en el uso de estas tecnologías. (Giulio).</p> <p>Indudablemente han sido una gran ayuda para mí. Los estudiantes pueden comprobar de inmediato lo que yo les digo. Hacen una búsqueda por ejemplo sobre componentes y encuentran una hoja técnica y descubren que está estructurada exactamente como yo les he enseñado. O bien, un CV en inglés. (Roberto).</p> <p>Sí, diría que sí, ha cambiado también la relación con los estudiantes, hay posibilidad de estar al nivel de sus intereses y existe la ocasión para profundizar más allá del horario escolar. Recibo muchos correos de mis estudiantes. Usamos blogs. Las TICs han cambiado decididamente mi manera de enseñar. (Elisabetta).</p> <p>En todo caso es la situación objetiva la que te lleva a utilizar Internet, hoy por hoy estás casi obligado si quieres conseguir material auténtico actualizado. (Silvano).</p> <p>Sí, me he adaptado a la realidad digital de mis estudiantes y he conseguido trasladar estas habilidades a un contexto de aula. (Marina).</p> <p>Comenzamos a utilizar los recursos de la Red desde el comienzo.</p>
--	---

<p><i>¿Cómo las tecnologías han cambiado su forma de enseñar CLIL?</i></p>	<p>Internet nos favorece en algunos aspectos que son gravemente deficientes, pienso en los materiales que no tenemos y si no existiera Internet nos costaría mucho conseguirlos. Sin embargo no es fácil, yo creo no tener las competencias necesarias para administrar una clase en la cual se prevea una gran utilización de medios informáticos.. (Serena).</p> <p>No tengo un gran manejo, pero por ejemplo la pizarra interactiva ha cambiado la manera de enseñar y de interactuar con el curso. También para el CLIL. Un hecho sin duda negativo para el CLIL es el tiempo. Se dedica mucho tiempo a preparar las clases y los materiales, a organizar el curso, ecc. (Antonella 2).</p> <p>En la operatividad. Tratar de utilizar las tecnologías para hacer que los estudiantes tal vez no se conviertan en protagonistas, pero sí que adquieran conciencia de cómo utilizar la Web e Internet para mejorar sus conocimientos. Por lo tanto, superar la clase frontal, apuntar mucho a la colaboración entre los alumnos y hacerlos más activos en la construcción de su itinerario de aprendizaje. No hay que demonizar tampoco la clase frontal, ya que en la universidad se utiliza ampliamente. (Luisa).</p> <p>-----</p> <p>Es que cuando yo me incorporé... el CLIL llegó después que las tecnologías, yo empecé con las tecnologías en el año 2001-2002 y con el CLIL empecé en el año 2007-2008, entonces desde el primer momento han estado presentes. Yo tengo una página web propia y entonces en mi página web los materiales que voy presentando pues antes eran en español y empezaron a ser en un inglés adaptado, porque yo trabajo en inglés con alumnado que no sabe mucho inglés, entonces inglés adaptado y les tengo que elaborar cosas a ellos. (Pablo).</p> <p>Me hicieron evolucionar más que cambiar. Bueno, en CLIL yo ya incorporé las tecnologías. (Cristina).</p> <p>También, es decir, es aprender a integrarlo todo, en el aprendizaje ya no compartimentar ni subdividir las cosas, porque todo se conecta y todo está relacionado entre sí. (Ernest).</p> <p>Totalmente, porque hasta a la hora de diseñar exámenes, a la hora de plantear actividades... Totalmente, yo creo que es otro punto de vista diferente. (José).</p> <p>Complementan otra serie de actividades, lo que he intentado hacer es ofrecer una variedad de actividades. Pues dentro de esta variedad sí que algunas actividades las he modificado utilizando recursos online o recursos 2.0. (Laura).</p> <p>Antes no usaba las tecnologías, pero ahora creo que son</p>
--	---

	<p>realmente necesarias para las actividades CLIL. (Elisa).</p> <p>Sí, mucho. Enseño química y encuentro experimentos que puedes mostrar usando vídeos bajados de YouTube, animaciones y presentaciones que están, obviamente, en inglés. (Montserrat).</p> <p>Sin duda. He cambiado mi pedagogía, doy más importancia y énfasis a la metodología, a la pedagogía relativa a las tecnologías. La tecnología es sólo una herramienta. No me vuelvo loco por utilizar la tecnología a toda costa, tengo muy claro en mi cabeza cuáles son los objetivos. Los estudiantes reaccionan muy bien, no tienes que convencerlos para que usen cualquier tipo de tecnología en clase porque ellos son nativos digitales. (Alberto).</p>
--	--

10.5.5 La auto-percepción del CLIL

Tal como hemos dicho al comienzo de este capítulo, esta subsección toma en consideración los aspectos emotivos, relacionales y también de *autoestima* del docente CLIL.

El CLIL y el mismo docente: oportunidades y limitaciones

Pensamos que es útil saber cómo el docente de asignatura se siente en su nueva identidad de docente CLIL. En las secciones anteriores se pusieron en evidencia algunos factores emotivos que caracterizaron la participación de los docentes: el interés, la preocupación, las ganas de ponerse en juego, el deseo de reflexión sobre lo que se estaba haciendo, el desafío, el ponerle el hombro para aprender. Todo esto afrontado con seriedad y profesionalismo.

Aquí se pretende, brevemente, indagar qué ha vivido el docente CLIL como oportunidad y qué como límite.

A este propósito las opiniones de los docentes DNL españoles e italianos coinciden mucho. El CLIL es visto como un potente factor de estímulo para el cambio en el estilo de enseñanza, en la manera de relacionarse con colegas y alumnos. También es un aporte para reflexionar sobre el modo de enseñar y para crecer profesionalmente como docentes, no sólo en el ámbito de la disciplina propia. Los docentes se sienten más seguros y aumenta su autoestima: *me sentí gratificada por el interés y por la participación de los estudiantes* (Danila). Y además es también un modo para salir de la rutina diaria.

En lo que respecta a los límites, ninguno de los docentes duda, la competencia lingüística en lengua extranjera (en las subsecciones sucesivas averiguaremos cómo los docentes quisieran solucionar esta carencia). Un límite se vive, sin embargo, como un gran peso sólo por los docentes italianos, se trata de las restricciones y disposiciones ministeriales que traban y obstaculizan las experimentaciones en general y el CLIL en

particular. La burocracia italiana es tan compleja que desmotiva hasta al docente con las mejores intenciones y buena voluntad: *en Italia las posibilidades de formación son muy escasas. La escuela no incentiva la formación de los docentes.* (Nadia).

<p><i>El CLIL y el mismo docente: oportunidades y limitaciones</i></p>	<p>Los estudiantes adquieren una metodología y para los docentes es un crecimiento profesional, yo por ejemplo me siento más seguro. (Roberto).</p> <p>Un límite mío es el conocimiento de las lenguas. Todavía me cuestan. Me habría gustado tener alguna experiencia en el extranjero para adquirir mayor agilidad en la lengua hablada. (Giulio).</p> <p>Tengo que trabajar en colaboración con mi compañero de lenguas, pero las actuales disposiciones ministeriales limitan mucho esta posibilidad. (Elisabetta).</p> <p>En Italia las posibilidades de formación son muy escasas. La escuela no incentiva la formación de los docentes. (Nadia).</p> <p>Ha cambiado mi metodología de enseñanza. Mi asignatura, economía, se enseñaba siempre de manera frontal. Por ejemplo he utilizado a menudo el aprendizaje cooperativo. (Silvano).</p> <p>Vivo, sin embargo, como un límite mío el aspecto burocrático formal de esta experiencia CLIL y tal vez también el relacionarse con los colegas. Algo no muy simple porque estamos limitados por los horarios de enseñanza. (Giuseppe).</p> <p>Mi manera de trabajar ha cambiado, también la manera de afrontar mis disciplinas. El CLIL me ha estimulado para cambiar también en las clases normales. (Marina).</p> <p>Hay una gran colaboración con el docente de lenguas. Puedo siempre contar con mi colega en caso de necesidad. (Beatrice).</p> <p>El CLIL me ha brindado la oportunidad de encontrar alternativas a la clase frontal y también para reflexionar sobre mi manera de enseñar y de confrontarme con mis compañeros, no necesariamente de mi disciplina y, sobretodo, me ha permitido salir de una rutina que empezaba a pesarme. (Laura).</p> <p>Me di cuenta de la importancia de las lenguas extranjeras y también por este motivo comencé trayectorias CLIL. (Luisa).</p> <p>El CLIL me ha ayudado a mejorar mi relación con los estudiantes, la que se ha tornado casi amigable. (Antonella 2).</p> <p>Me sentí gratificada por el interés y por la participación de</p>
--	--

<p><i>El CLIL y el mismo docente: oportunidades y limitaciones</i></p>	<p>los estudiantes. (Danila).</p>
	<p>Aprendí que ya no soy un profesor, sino una especie de mediador. Por muchos años pasé mucho tiempo hablando frente a mis estudiantes, en cambio ahora trato de discutir con ellos. Hago más preguntas... (Elisa).</p>
	<p>Sí, estoy muy satisfecha de mi experiencia CLIL con los estudiantes. (Monserrat).</p> <p>Estoy muy satisfecho porque las clases son mucho mejores, los alumnos están mucho más motivados y yo estoy mucho más motivado y eso influye en todos. (Ernest).</p>

El docente CLIL: distinto, ¿mejor?

Ninguno de los docentes entrevistados cree ser mejor que sus compañeros, pero varios por cierto que lo son. Elisabetta se siente distinta en el sentido de que está más motivada; Luisa se siente una profesora más completa. Reivindican también algunos éxitos, Marina dice que ha logrado activar mecanismos menos pasivos en los estudiantes; Giulio pasó de una enseñanza tradicional a una culturalmente más estimulante; Antonella ha involucrado e interesado más a sus estudiantes durante las clases. Silvano se ha planteado de manera distinta con relación a los estudiantes y Giuseppe hace notar que es verdad también lo contrario, la actitud de los estudiantes con respecto a los profesores. El CLIL parece mejorar también algunas cualidades: mayor elasticidad mental, mayor capacidad d organización, mayor disponibilidad para enfrentar las dificultades. Katia y Beatrice, sin embargo, sostienen que no son ni mejores ni distintas, se empeñaron en el CLIL como en las otras actividades, porque el CLIL forma parte de la enseñanza. Al contrario, Moisés dice que él y sus compañeros CLIL se sienten raros, *el resto de profesores pues como nos mira como sorprendidos, “¿por qué trabajan estos más?”, “¿qué razón tienen?”*. Quizás tiene razón Serena, muchos compañeros no están dispuestos a trabajar mucho, ni siquiera toman en consideración una hipótesis de este tipo.

<p><i>El docente CLIL: distinto, ¿mejor?</i></p>	<p>Mejor no lo sé. Cambié mis actitudes, desde una enseñanza tradicional hacia una culturalmente más estimulante. (Giulio).</p>
	<p>Mejor no lo sé, distinta en el sentido de que estoy más motivada. (Elisabetta).</p>
	<p>Distinto sin duda: pasar de la pizarra y la tiza a enseñar el lenguaje técnico en inglés ha mejorado mi posición con respecto a los alumnos, pero también al contrario, la de los alumnos a mi respecto. (Giuseppe).</p>

<p><i>El docente CLIL: distinto, ¿mejor?</i></p>	<p>De alguna manera sí, me obligaron a confrontarme con algo que nunca antes había hecho, una especie de crecimiento profesional. Mayor elasticidad mental, plantearme de otra manera en relación con los estudiantes. (Silvano).</p> <p>Distinta sin duda. Porque te das cuenta de que tienes un papel distinto, eres más un organizador, un coordinador, logras también activar mecanismos menos pasivos en los estudiantes. (Marina).</p> <p>Sí. Distinta porque me doy cuenta de que no todos están dispuestos a hacerlo.. (Serena).</p> <p>Sí, me ha hecho sentir más abierta, más disponible también para enfrentar las dificultades. (Laura).</p> <p>Diría que sí. Con el CLIL he atraído e interesado más a los estudiantes en clase, he utilizado técnicas poco frecuentes como el trabajo de grupo, la discusión, la presentación por parte de los estudiantes frente al curso. Actividades distintas a las habituales. (Antonella 2).</p> <p>No lo sé, también porque el CLIL forma parte de nuestra enseñanza. Se ha transformado en una praxis didáctica. Dedico al CLIL una buena parte de mis horas y utilizo textos que contienen cuestionarios y actividades en inglés. (Beatrice).</p> <p>No, no creo. Me he dedicado al CLIL al igual que en las otras clases normales. (Katia)</p> <p>Quizás una profesora más completa, me ha dado herramientas didácticas que no tenía y me ha permitido enseñar de un modo distinto, eso sí. (Luisa).</p> <p>-----</p> <p>Distinta sí. Mi manera de enseñar es diferente. El CLIL me ha ayudado a enseñar mejor en todas las clases. (Elisa).</p> <p>Sí., sí, sí, en todos los sentidos. En el sentido de dejar de ser el único <i>input</i>, dejar de ser el único referente en el aula, en el sentido de integrar contenidos de distintas áreas curriculares, en el sentido de que la gente se complementa entre ellas... lo mejora todo, todo el mundo tiene que trabajar en todo, y eso es bueno, porque en los colegios falta gente que trabaje junta. (Ernest).</p> <p>Mejor no sé. Trabajo con mis compañeros pero es como si fuéramos un grupo extraño, donde el resto de profesores pues como nos mira como sorprendidos, “¿por qué trabajan estos más?”, “¿qué razón tienen?” (José).</p>
--	---

Cómo mejorar como profesor CLIL

Todos reconocen que su principal problema es la competencia en lengua extranjera. Reconocen sus carencias y para superar esta limitación los docentes quisieran asistir a un curso, con tal de que estuviera bien hecho y preferiblemente fuera en el extranjero. Están dispuestos también a trasladarse a un país extranjero, incluso por un largo período (Pablo y Beatrice). La metodología pasa a un segundo plano, el concepto es muy simple, si no dominas la lengua no puedes ser un buen docente CLIL (Cinthia). Algunos sostienen también que no necesitan ningún tipo de profundización metodológica (Marina). Otros, como Laura y Serena, proponen una confrontación con sus colegas europeos para poner en común problemas y soluciones, una especie de comunidad de práctica (Wengen, 1998). Por su parte, Luisa ya se ha organizado, va a Bordeaux en Francia a seguir un curso de lengua y metodología CLIL. Al parecer, para los colegas italianos, existe también la exigencia de mejorar la colaboración con sus compañeros de lengua, trabajar en equipo es mucho más productivo y da más seguridad.

<p><i>Cómo mejorar como profesor CLIL</i></p>	<p>Además si pudiera asistir a un curso de lengua lo haría, pero en Italia las posibilidades de formación son muy escasas. (Nadia).</p> <p>Sin duda profundizar la segunda generación de Internet, el intercambio online con los colegas o con otras escuelas y por lo tanto sacar provecho de la experiencia de los demás. Quizás trabajar más y mejor con mis compañeros de escuela, sobre todo los de lengua que pueden ayudarme a vehicular mejor la asignatura técnica. (Giuseppe).</p> <p>Mi problema es la competencia lingüística y para ello haría una “full immersion” de inglés. (Silvano).</p> <p>A nivel metodológico considero que tengo las ideas suficientemente claras, por lo tanto optaría por un curso de lengua. (Marina).</p> <p>Conocer experiencias distintas a la mía. La confrontación es esencial en este campo. Por lo tanto confrontarme con otros colegas y otras realidades, cómo desarrollan y afrontan las diversas problemáticas CLIL. Es además un buen curso de lengua. (Serena).</p> <p>Mientras tanto quisiera mejorar mi conocimiento lingüístico. Estaría también disponible para ir al extranjero y para la metodología quisiera poder entrar en contacto con otros profesores de la misma disciplina, tal vez con docentes extranjeros. (Laura).</p> <p>Ante todo profundizar el alemán. A veces tengo dificultades con textos más complejos. (Antonella 2).</p> <p>Estaría un año en el extranjero. En una universidad estudiando mi asignatura en lengua extranjera y me gustaría muchísimo. Quizá</p>
---	---

<p><i>Cómo mejorar como profesor CLIL</i></p>	<p>también asistir a cursos de didáctica sería muy útil. Didáctica de las lenguas y didáctica de la asignatura. (Beatrice).</p> <p>Sin duda un período en el extranjero para profundizar la lengua y la metodología. (Katia).</p> <p>Me estoy preparando. En octubre debería ir a Burdeos para seguir precisamente un curso sobre el CLIL, tanto lengua como metodología. Estoy muy interesada porque en octubre vamos a partir con ESABAC, que nos ocupará realmente mucho. (Luisa).</p> <p>Antes que nada un curso de inglés bien hecho. El nivel metodológico viene después porque si no dominas bien la lengua no puedes ser un buen profesor CLIL, luego profundizas la metodología. (Cinthia).</p> <p>-----</p> <p>Mejorar mi inglés, creo que es lo más importante. Es mi punto débil. (Elisa).</p> <p>A mí me gustaría vivir una temporada en un país de habla inglesa para mejorar mi competencia lingüística. Mi problema sobre todo es de dominio de inglés, no es tanto de recursos de aula porque llevo muchos años enseñando y tengo más recursos de los que soy capaz de utilizar. (Pablo).</p> <p>Una temporadita en Irlanda la tendría en cuenta. (Ernest).</p>
---	--

10.5.6 Otras cuestiones CLIL abordadas durante las entrevistas.

El CLIL y la integración: La ciudadanía europea

Esta problemática está estrechamente ligada a la relación entre el CLIL y la cultura, que afrontamos en una subsección anterior. De las extrapolaciones más abajo reportadas se desprende claramente que los docentes entrevistados están de acuerdo en poner en evidencia el intrínseco vínculo entre el enfoque CLIL, Europa y el ser ciudadano europeo. El CLIL es visto como una *herramienta* que favorece la percepción de Europa en los estudiantes, una oportunidad de enriquecimiento para ser un ciudadano europeo más consciente y formado. El CLIL es apertura al multiculturalismo, es un medio para conocer, una apertura al diálogo y a la confrontación, por lo tanto a la Europa multiétnica y multicultural.

No hay que olvidar que el CLIL, al menos como se entiende en esta investigación, se caracteriza por tres finalidades, integrándose ampliamente en el contexto educativo europeo:

- i. Favorecer el multilingüismo, como se indica en el libro blanco (Cresson, E. 1995) que prevé que los ciudadanos europeos sepan al menos dos lenguas además de la materna.
- ii. Adecuar el nivel de competencia lingüística de los ciudadanos europeos, como se indica en las ocho competencias clave previstas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa de 18 de diciembre de 2006⁶⁷.
- iii. Contribuir a la formación del ciudadano europeo.
- iv.

Existe de todas maneras un problema, ciertamente en Italia, aunque también en otras partes de Europa, y es la supremacía del inglés por sobre las otras lenguas. El inglés parece consolidarse como la lengua de estudio, de la comunicación supranacional, la lengua vehicular del tercer milenio y el CLIL parece contribuir a esta hegemonía. Tomemos como ejemplo la ya citada Reforma que en Italia prevé que el CLIL se enseñe sólo por medio del inglés, excluyendo de hecho casi del todo las otras lenguas. Esta tendencia tiene implicaciones no muy positivas con respecto a la identidad social europea, exactamente el contrario de lo previsto por el programa Sócrates/Erasmus que incluye a treinta Países europeos y cuyo objetivo es *desarrollar una Europa del conocimiento, promoviendo el aprendizaje de las lenguas, estimulando la movilidad y la innovación, con el fin de desarrollar una mayor conciencia de la ciudadanía europea*⁶⁸.

Esta “dictadura del inglés” (Cassen, 2005) preocupa también al Profesor Piñero (2005: 87), quien en un artículo suyo escribe *las naciones y las comunidades lingüísticas de Europa manifiestan constantemente su preocupación por la poca presencia en otros países europeos y por el nulo respeto a sus lenguas maternas, pero no actúan cuando se trata de divulgar y de facilitar el aprendizaje de estas lenguas en sus respectivos sistemas educativos sobre una base de reciprocidad*.

Nos anima y nos da esperanza, no obstante, que los docentes DNL entrevistados utilicen en sus experiencias CLIL, no sólo el inglés, sino también el francés, el alemán, el catalán, el vasco e incluso el latín. Lamentablemente nunca el italiano.

<p><i>El CLIL y la integración: La ciudadanía europea.</i></p>	<p>Creo mucho en Europa y el CLIL es una herramienta que favorece la percepción de Europa en los estudiantes. (Giulio).</p> <p>Creo que sí. Es un método que debería impulsar a los profesores de las distintas escuelas europeas a cooperar entre sí, favorecer el intercambio de materiales y tal vez en un mañana</p>
--	--

⁶⁷ Disponible en el sitio: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf

⁶⁸

http://www.ilmessaggero.it/home_erasmus/erasmus_compie_ventanni_roma_lo_festeggia_calendario_degli_eventi_da_gioved_a_domenica/notizie/1742.shtml

<p><i>El CLIL y la integración: La ciudadanía europea</i></p>	<p>hablarse, comunicarse y encontrarse incluso virtualmente utilizando Skype u otros métodos de comunicación. (Giuseppe).</p> <p>Encuentro que el CLIL puede ser una oportunidad de enriquecimiento para ser un ciudadano europeo más consciente y formado. (Antonella).</p> <p>Sí, en el hecho de que los estudiantes después de la escuela van a medirse con temas que se refieren al mundo del trabajo y todo en inglés, y Europa forma parte del mundo del trabajo. (Silvano).</p> <p>Sí por muchos aspectos, por la apertura multicultural, la comparación sobre los valores y luego todo el problema de las competencias clave. Es necesario para los docentes dar estas competencias a los estudiantes. (Marina).</p> <p>El hecho mismo de que se apunte tanto al CLIL es ya un hecho que lleva hacia Europa. Cuando estuve en Norwich conocí colegas alemanes, españoles, holandeses y franceses para quienes el CLIL era la norma. (Serena).</p> <p>Seguro, es precisamente una apertura hacia Europa. Y espero que los estudiantes se motiven más para moverse, confrontarse con los demás también desde un punto de vista humano, yo diría. (Laura).</p> <p>El CLIL hace que el estudiante se aventaje en el diálogo de los puntos de vista. Apertura hacia Europa y actitud de apertura hacia el otro. (Luisa).</p> <p>-----</p> <p>Yo enseño música, la música forma parte de la cultura europea. Conocer y apreciar la música forma parte del ser ciudadano europeo. (Elisa).</p> <p>He aprendido mucho de mis colegas europeos. Los proyectos europeos ayudan mucho. (Monserrat).</p> <p>El CLIL es apertura, es un método para conocer, cambia la mentalidad. Se es más abierto al diálogo y a la comparación, por lo tanto a Europa y a adquirir conciencia como ciudadano europeo. (Alberto).</p>
---	--

¿Los estudiantes CLIL o bilingües aprenden mejor? La valorización de las excelencias.

Para poder responder a esta pregunta es necesario antes intentar dar una definición de bilingüismo. Según Trujillo (2008) la enseñanza bilingüe está cargada de posibles

significados. Los tres sentidos más generales son: enseñanza bilingüe de transición, cuando se enseña a un estudiante de una comunidad lingüística minoritaria la lengua (mayoritaria) de la escuela a costa de su lengua materna; enseñanza bilingüe de mantenimiento, cuando tanto la lengua de la escuela como la lengua materna son enseñadas en la escuela; enseñanza bilingüe de enriquecimiento, cuando se enseña una lengua adicional (lengua extranjera) a todos los estudiantes.

En nuestra investigación nos referimos a esta última definición, sin olvidar que Lorenzo y otros (2011b: 150) sostienen que *para la enseñanza bilingüe el concepto de integración es también importante*. Lorenzo sostiene en efecto que:

“... el reto de la integración en la enseñanza bilingüe es doble: en primer lugar, la enseñanza de las lenguas se cohesiona mediante el planteamiento coherente de enseñanza denominado ‘tratamiento o currículo integrado de las lenguas’; por otro lado la enseñanza de los contenidos de las áreas no centradas en lo lingüístico se vincula con la enseñanza de las lenguas mediante distintas propuestas, la fundamental de las cuales es el enfoque denominado CLIL. El resultado ... es una enseñanza de mayor calidad de la cual se beneficia no sólo la competencia comunicativa de los estudiantes, sino también otras competencias ... como la competencia para aprender a aprender...”

Antes de continuar, sin embargo se debe aclarar un hecho importante, a saber cómo son seleccionados los estudiantes que siguen clases bilingües o experiencias CLIL. En Italia el problema es menos evidente, en España lo es más. De hecho, en muchas realidades se pone en práctica una selección a priori de los alumnos que podrán ser destinatarios de una enseñanza bilingüe, tal como sostiene Elisa *los buenos estudiantes que lo hacen bien se convierten en estudiantes CLIL, los demás, que no son tan buenos o son haraganes o están desmotivados, no se convierten en estudiantes CLIL*. Este hecho justifica lo que dicen los compañeros de José cuando él habla de los resultados de sus estudiantes *“claro, tú estás enseñando a los mejores alumnos”*.

Precisamente para evitar este tipo de contraposiciones que falsean los resultados de la indagación, en esta investigación se hará referencia a situaciones absolutamente homogéneas de clases normales y no de élite donde los estudiantes que hacen bilingüismo lo han elegido voluntariamente.

Precisado esto, podemos decir que tanto los colegas españoles como los italianos concuerdan sobre la calidad de la competencia lingüística de los estudiantes que siguen el CLIL o el bilingüismo. Tal vez porque tienen la posibilidad de estar más expuestos a la lengua extranjera, estos estudiantes alcanzan una competencia muy buena, tienen una

actitud desenvuelta con respecto a la L2, no tienen miedo a equivocarse y no se avergüenzan, son mucho más flexibles. Alberto va más lejos, *el inglés es algo natural para ellos, no se dan cuenta de que están aprendiendo a través del inglés.. Es de todos modos un proceso que requiere tiempo.*

Sin duda no es sólo una cuestión de mayor exposición. Parece que estos estudiantes adquieren un método de trabajo más eficaz, una mentalidad distinta, están más motivados e interesados, siguen con más atención y, sobre todo -como sostiene Nadia- desarrollan de un modo especial la capacidad de pensar por problemas (*problem solving*), por ende habilidades de pensamiento altas (HOTs).

En lo que respecta al aprendizaje de contenidos la muestra se divide en dos mitades. Algunos sostienen que los estudiantes CLIL aprenden la asignatura exactamente de la misma manera que los estudiantes de cursos normales, no hay diferencias particulares a nivel de conocimiento. Otros, en cambio, piensan que tal vez los alumnos CLIL aprenden un poco menos a nivel de nociones, como sostienen Cinthia y Luisa: *los conceptos son quizás menos en términos de cantidad, pero son más seleccionados y esto aumenta la calidad, ganan muchísimo a nivel de herramientas.*

Esto sin duda marca la diferencia. Los estudiantes CLIL y bilingües quizás aprenden un poco menos nociones y contenidos, pero mejoran mucho sus cualidades intelectuales y lingüísticas porque interiorizan herramientas de búsqueda, de reflexión, aprenden a ser culturalmente capaces de autoadministrarse y hacerse autónomos (Luisa). Como dice Pilar *tienen algunas estrategias de aprendizaje que luego les sirven para cualquier otro aprendizaje.*

Al parecer, por lo tanto, el CLIL y el bilingüismo no valorizan las excelencias en cuanto tales, sino que proporcionan herramientas y estrategias que los estudiantes con ganas de aplicarse pueden aprovechar para mejorar sus propias capacidades, ampliar sus conocimientos, potenciar las capacidades expresivas en lengua extranjera y utilizar estas habilidades también fuera del contexto escolar.

<p><i>Los estudiantes CLIL o bilingües ¿aprenden mejor? La valorización de las</i></p>	<p>Al comienzo menos porque es un método de trabajo que es necesario internalizar y por eso al estudiante le cuesta, también porque el estudiante no entiende a fondo las implicaciones de esta actividad. Además el estudiante recupera y desarrolla de manera especial la capacidad de pensar por problemas (<i>problem solving</i>), o sea habilidades de pensamiento altas. Al final aprenden bien. (Nadia).</p> <p>Creo que sí, utilizan la lengua por más tiempo y de una manera distinta a la habitual del contexto escolar. En lo que respecta al aprendizaje de la asignatura alcanzan un conocimiento normal,</p>
--	---

<p><i>excelencias.</i></p>	<p>estándar como los otros. (Antonella 2).</p> <p>Aprenden bien porque están motivados y atentos, se distraen mucho menos y el nivel de participación es alto. Tratan de superar la dificultad de la lengua con el empeño. (Beatrice).</p> <p>Para mí han aprendido determinadas herramientas lógicas, logran confrontarse de mejor manera y no tienen miedo a utilizar la lengua extranjera. (Katia).</p> <p>Quizá un poco menos a nivel de nociones, pero han ganado muchísimo a nivel de herramientas. Herramientas de búsqueda, de reflexión, de ser culturalmente capaces de autoadministrarse y hacerse autónomos. Además han ganado en oportunidades para hablar, menos dificultades, menos miedo a equivocarse, ser más abiertos. (Luisa).</p> <p>Puede ser mejor, en el sentido de que el CLIL da más eficacia a lo que se aprende. Los conceptos son tal vez menos en términos de cantidad, pero están más seleccionados y esto aumenta la calidad. (Cinthia).</p> <p>Con respecto al aprendizaje de contenidos no encuentro grandes diferencias. Usar la lengua extranjera no es un obstáculo, sino un estímulo. El CLIL los estimula también para el uso de la lengua extranjera. Tienen menos temor para “lanzarse” en una conversación o para afirmar sus ideas. (Danila).</p> <p>-----</p>
<p><i>Los estudiantes CLIL o bilingües ¿aprenden mejor? La valorización de las excelencias</i></p>	<p>Esta es una gran cuestión y también controvertida. Yo tengo tanto estudiantes CLIL como normales. El punto es que los buenos estudiantes que estudian bien se convierten en estudiantes CLIL, los otros que no son tan buenos o son haraganes o están desmotivados no se convierten en estudiantes CLIL. Por esta razón no estoy segura de los resultados. Puede depender del tipo de estudiantes, porque están más motivados. (Elisa).</p> <p>Los estudiantes CLIL están más motivados, creo que aprenden mejor, pero este es un campo donde la investigación puede dar una respuesta. Ciertamente los estudiantes CLIL tienen una mejor actitud hacia la lengua extranjera, no tienen miedo. (Monserrat).</p> <p>Los estudiantes adquieren una mentalidad distinta, son abiertos, no tienen vergüenza. (Alison).</p> <p>Y son mucho más flexibles, el inglés es algo natural para ellos, no se dan cuenta de que están aprendiendo a través del inglés. Es de todos modos un proceso que requiere tiempo. (Alberto).</p> <p>Yo creo que sí, que los niños como que tienen algunas</p>

estrategias de aprendizaje que se les despiertan con el tema del bilingüismo que luego **les sirven para cualquier otro aprendizaje.** (Pilar).

Aprenden más porque aprenden ciencias naturales -en mi caso- y además están aprendiendo mucho inglés. De lo que es de mi asignatura no creo que **aprendan ni más ni menos que antes, lo que ocurre es que la mayor parte del alumnado que está en bilingüismo lo ha elegido voluntariamente,** entonces es un alumnado que tiene muy buena predisposición a toda la enseñanza, a todo lo que es educación y ellos aprovechan mucho de lo que yo hago. **Cuando entro en una clase que no es bilingüe no tienen tanto interés, no tienen tanta motivación.** Sí, ha mejorado y cómo, porque para ellos el inglés ya no es solamente una asignatura sino que es una herramienta de uso cotidiano, ellos pueden utilizar el inglés - aun con limitaciones- pero entienden que en cualquier momento del día puede surgir una conversación en inglés. (Pablo).

Otros pues te miran no tan amablemente porque piensan que **“claro, tú estás enseñando a los mejores alumnos”, que no es cierto, lo único que pasa es que tú estás enseñando a alumnos que quieren aprender más.** (José).

Yo creo que, por la manera en que tienes que pensar, que es cambiar la manera de pensar al hablar en otra lengua incluso beneficia para la propia, y aunque los resultados no sean visibles ahora mismo, porque yo creo que no es solamente la capacidad que pueda despertar el CLIL sino también **la actitud que tengan los alumnos y el interés.** (José).

Creo que lo más positivo del CLIL para los estudiantes es ver que pueden utilizar el inglés, que en este caso el inglés no es un laboratorio, sino **que es una herramienta,** se usa para aprender otros contenidos. (Laura).

Yo pienso que sí, pienso que sí... dos cosas: igual... bueno, esto es una discusión que tenemos con **compañeros que piensan que los alumnos de sesiones bilingües, que están estudiando en otro idioma no aprenden tantos contenidos académicos** como el que da... la filosofía en español, quizá... ahí no les digo que no. **Pero en cuanto al aprendizaje del otro idioma, en este caso del francés, es por supuesto muchísimo más... les aporta muchísimo más de vocabulario, de expresiones e incluso de apertura de formas de pensar, porque el intentar...** (Moisés).

La evaluación en el CLIL

La evaluación en el CLIL es siempre una cuestión bastante complicada y delicada que debe ser afrontada de manera profesional por parte de los docentes (Serragiotto, 2006).

Es necesario evaluar las **competencias y conocimientos** adquiridos por los estudiantes, pero también considerar el **proceso**, vale decir cómo los estudiantes han alcanzado determinados resultados. Analizar el proceso significa recoger importantes informaciones útiles para los docentes para reflexionar sobre el itinerario propuesto y aportar los cambios necesarios para el futuro, para eliminar o al menos disminuir eventuales distorsiones detectadas que obstaculicen el aprendizaje.

Es la ocasión para recordar aquí que la evaluación debe tomar en consideración tanto los contenidos de la disciplina como la lengua extranjera utilizada en la experiencia CLIL. Conuerdo con Serragiotto (2006) cuando sostiene que “*el peso que se dé a los contenidos de la disciplina y a la lengua deberá ser decidido y compartido con los estudiantes*”. De hecho, creo que involucrar a los alumnos aumenta la participación en la actividad y la motivación para el aprendizaje.

La ambivalencia del aprendizaje CLIL nos plantea dos cuestiones interesantes con respecto a la evaluación:

- a) evaluar el nivel de aprendizaje lingüístico y el de la asignatura no lingüística;
- b) decidir si se evalúan juntos, uno a través del otro, o bien por separado.

El acrónimo CLIL pone en evidencia que se trata de un aprendizaje integrado y por ende la evaluación no puede ni debe consistir solamente en la suma de lo que el profesor de disciplina y de L2 enseñan en sus clases o en compresencia (o quizá sólo por el docente de disciplina en el caso del bilingüismo), necesariamente debe ser una evaluación integrada. Algo nada fácil, que presupone que la evaluación tenga presente algunos elementos fundamentales:

- la evaluación de la competencia lingüística y de los contenidos debe realizarse simultáneamente, quizás en forma entrelazada. Todo esto significa preparar parrillas adecuadas, adaptas para testear la L2 y el contenido;
- los criterios, los pesos y los objetivos de la evaluación deben ser muy claros y, si es necesario, compartidos o comunicados a los estudiantes;
- la autoevaluación es un momento esencial. Involucrar a los reacios en la evaluación de sus progresos en el aprendizaje es un hecho altamente positivo y muy atractivo para los estudiantes;
- en esta óptica favorecer la coevaluación (*peer assessment*) puede hacer a los estudiantes más independientes y puede darles algunas herramientas para controlar sus propios progresos.

Con referencia a qué evaluar en el CLIL, es decir si evaluar juntos o separadamente los dos componentes, hay en Europa posiciones distintas a éstas, aunque un modelo de

evaluación propiamente tal todavía no ha sido propuesto. En el CLIL por así decirlo “europeo” se afirma con claridad que el enfoque debe centrarse en el contenido y la lengua se debe entender como instrumental a su elaboración (Coyle 2010). No es que el problema de la comprensión lingüística o aquello de la corrección formal no subsistan, sino que tales temas deben ser resueltos por la práctica misma del CLIL.

Bertaux y otros (2009) sugieren los siguientes procedimientos con respecto a la evaluación CLIL. Los docentes pueden:

A. Introducir a los estudiantes en la cultura de la evaluación del aprendizaje, lo que implica:

- efectuar las conexiones entre los resultados previstos, habilidades de aprendizaje, procesos y resultados obtenidos;
- usar herramientas de autoevaluación y de coevaluación;
- mantener el triple enfoque: en lengua, contenidos y capacidad de aprendizaje.

B. distinguir entre las características de evaluación CLIL, entre las cuales:

- lengua o para distintos fines;
- trabajo o con materiales auténticos;
- el crecimiento lingüístico continuo;
- nivel de confort en la experimentación con la lengua y el contenido;
- progresos en la consecución del contenido programado y en los objetivos lingüísticos y de aprendizaje.

Tal como se ve, múltiples son las indicaciones, pero lo que parece más motivador en el ámbito de la evaluación CLIL es sin duda la referencia a la coevaluación y a la autoevaluación (*peer and self assessment*).

Utilizar la coevaluación y la autoevaluación contribuye a hacer a los estudiantes más independientes, en cuanto les da las herramientas para monitorizar su propio progreso. La coevaluación y la autoevaluación pueden ayudar a los estudiantes a producir el estándar de trabajo que se les requiere, haciéndolos más conscientes de los efectos de su trabajo, ya sea escrito u oral. Comprendiendo más claramente qué se espera de ellos, adquieren cada vez mayor capacidad para evaluar críticamente su propio trabajo.

Lorenzo y otros (2009: 4-5) identifican cuatro puntos fundamentales en el proceso de evaluación. En su estudio los autores toman en consideración no sólo el contexto CLIL sino también las políticas lingüísticas a nivel europeo, abriendo el camino a la futura formulación de proyectos sobre evaluación. En extrema síntesis, los cuatro macro puntos clave que han elaborado son los siguientes:

1. Desarrollo de las competencias: competencias lingüísticas, procedimentales, conceptuales y de aptitud;
2. Organización curricular: el modelo y las características de la educación bilingüe, la integración entre lengua y contenido;
3. Praxis de clase: uso y enfoque de la L2, tipología de las actividades de clase, desarrollo de las habilidades, materiales;
4. Niveles de satisfacción.

Tal vez ocurra en forma involuntaria y a nivel inconsciente, pero a partir de las extrapolaciones de las entrevistas de los docentes DNL se descubre que prácticamente casi todos los elementos de la evaluación CLIL más arriba descritos son tomados en consideración.

Todos los docentes (sobre este tema parece que no hay diferencias entre las dos muestras) reconocen que la evaluación es el aspecto más complejo y difícil de un itinerario CLIL. Utilizan técnicas de evaluación formativa, pruebas *in itinere* para monitorizar el itinerario y también el proceso. No falta la evaluación sumativa para averiguar el nivel de preparación alcanzado por los alumnos. Evalúan conjuntamente el nivel de aprendizaje de los contenidos y el progreso en la competencia lingüística: *valoramos las cuatro destrezas: comprensión escrita, comprensión y producción oral, expresión escrita y expresión oral*, sostiene Moisés. Utilizan una variedad de pruebas estructuradas, semiestructuradas y abiertas; utilizan la práctica de la resolución de problemas (*problem solving*) y evalúan también los trabajos de grupo, ya sea el trabajo o la colaboración, la actitud y la participación. Dan un inmediato *feedback* a los estudiantes y los involucran en la evaluación en modo directo a través de itinerarios de autoevaluación y de coevaluación de manera tal que los alumnos sean conscientes de sus progresos y de su manera de trabajar. La confrontación entre sí parece tener mucha relevancia, de hecho Laura afirma: *también hacen autoevaluación, propia y del grupo, el alumno se evalúa a sí mismo, utilizamos rubricas, y puntúan también o evalúan a sus compañeros dentro del grupo*. Pero al final interviene siempre el docente como dice Ernest, *se autoevalúan, se evalúan los unos a los otros y al final yo los evalúo a ellos*.

Sin embargo, entre los italianos existe un problema surgido también a partir del análisis de los cuestionarios. Tal como habíamos visto con anterioridad, el CLIL en Italia (al menos por ahora) se enseña por medio de módulos que ven a docentes DNL y de L2 alternarse o dar clases en compresencia. Este hecho lleva a una dualidad en la evaluación. La evaluación puede hacerse simultáneamente entre los dos docentes quienes ponen la misma nota en la asignatura y en la lengua, o bien por separado, una evaluación por el

docente DNL y otra por el docente L2. No obstante, todo se hace en colaboración y estrecha sinergia.

<p><i>La evaluación en el CLIL</i></p>	<p>Con una serie de pruebas <i>in itinere</i>, según la situación puedo usar pruebas estructuradas, semiestructuradas o abiertas. O pruebas formales para verificar los prerrequisitos o bien anotaciones sobre cómo los estudiantes trabajan en grupo. Los módulos CLIL que hacemos tienen una evaluación doble, por el docente de lengua y por el de asignatura. La prueba se prepara también en colaboración. (Nadia).</p> <p>Este es el aspecto más difícil del itinerario CLIL. No sé qué implicaría hacer un año escolar completo en lengua extranjera. Nosotros cuando trabajamos en este módulo nos planteamos siempre como objetivo la evaluación de lo que han aprendido, tanto de contenidos como de lengua. Es también verdad que las pruebas se calibran de manera diferente. La evaluación se realiza junto con el profesor de lengua y ponemos la misma nota, es decir que vale para ambas asignaturas. (Serena).</p> <p>Un tipo de evaluación formativa, sí, hay una evaluación final pero lo que me interesa es ver los procesos, evaluar durante el itinerario, obtener inmediatamente <i>feedback</i> como evaluación formativa. (Laura).</p> <p>Según la situación. Trabajo de grupo, en parejas, individualmente. En general ponemos dos notas, una por la lengua y otra por la disciplina. Para el trabajo de grupo tomamos en cuenta el proceso, la interacción entre los estudiantes y cómo colaboran entre sí. En cualquier caso los trabajos al final siempre se evalúan (un vídeo, un folleto turístico...) (Antonella 2).</p> <p>Nosotros evaluamos juntos, preparamos las pruebas conjuntamente, o sea tanto el contenido científico como la lengua. Ponemos una nota única que vale para las dos asignaturas. In <i>itinere</i> la evaluación se hace en forma oral. Al final una prueba que contempla cuatro partes: preguntas cerradas, preguntas para completar, preguntas abiertas y también una prueba sobre el léxico. Cuando hacemos trabajos de grupo, por ejemplo en laboratorio, la evaluación es formativa, evaluamos el trabajo del grupo, también de laboratorio, y sus relaciones aunque también el aporte de cada alumno al éxito de la experiencia. (Beatrice).</p> <p>La prueba final es individual, una prueba estructurada, no abierta. Los estudiantes también han trabajado en grupo, tenían que confrontarse y responder a preguntas, leer un texto y encontrar respuestas. (Katia).</p> <p>La evaluación de la actitud, de la participación, cómo el</p>
--	---

<p><i>La evaluación en el CLIL</i></p>	<p>estudiante se comporta durante el itinerario, una especie de observación in itinere. Evaluación del trabajo, evaluación formativa, pruebas cerradas, parrillas para completar y pruebas escritas semiestructuradas como evaluación sumativa. La evaluación de la lengua pesa menos respecto a la de la disciplina. (Laura).</p> <p>Tratándose de temas filosóficos al final del módulo los estudiantes escribieron un ensayo en inglés de al menos 500 palabras. La evaluación fue hecha conjuntamente por el colega de inglés y por mí. Yo evaluaba los contenidos y mi compañera la lengua. (Cinthia).</p> <p>Trato de no dejar pasar graves errores de lengua, pero mi enfoque se centra en el contenido. La evaluación es tanto formativa como sumativa, pruebas estructuradas, semiestructuradas y también abiertas con un problema para resolver. (Danila).</p> <p>-----</p> <p>Los estudiantes siempre se preocupan por los resultados, o mejor dicho por las notas. Normalmente hago escribir a mis estudiantes informes y evalúo sus ideas, cómo argumentan y defienden sus opiniones. No uso pruebas estructuradas, sólo abiertas. (Elisa).</p> <p>La evaluación es el aspecto más difícil para mí. Evalúo la producción escrita y oral y los estudiantes también tienen que aprobar un examen. Pero pienso que la evaluación es un gran problema porque enseño contenido, no lengua. Uso la técnica de la resolución de problemas (<i>problem solving</i>), escribir informes, describir un experimento. (Montserrat).</p> <p>Yo evalúo principalmente sus conocimientos de mi asignatura, pero ellos me transmiten esos conocimientos en español y en inglés.. Sobre todo utilizo pruebas escritas y en las pruebas escritas ellos.. según las edades las voy haciendo de mayor extensión. (Pablo).</p> <p>Ellos mismos. Se autoevalúan, se evalúan los unos a los otros y al final yo los evalúo a ellos. (Ernest).</p> <p>Cuando hacen un trabajo en grupo tienen una asignación y cada alumno tiene un rol dentro de este grupo, tienen también muy claro las tareas a desarrollar, también qué se evaluará, qué aspectos del trabajo, del resultado se evaluará. También hacen autoevaluación, propia y del grupo, el alumno se evalúa a sí mismo. Sí, utilizamos rubricas, y puntúan también o evalúan a sus compañeros dentro del grupo, diferentes aspectos pautados por la rúbrica. Se evalúa... hacemos una evaluación continuada, en este caso no hay un examen final sino que son... evaluación continua, desde los trabajos que hacen, proyectos que realizan en grupo, también -como comentaba</p>
--	--

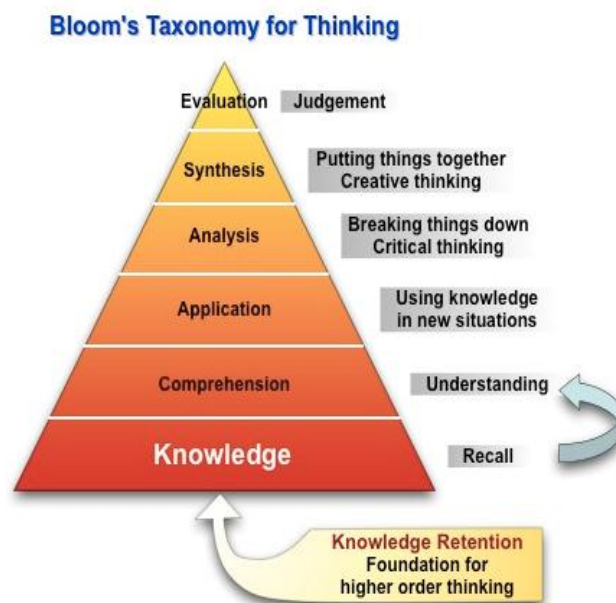
	<p>antes- autoevaluación. (Laura).</p> <p>La evaluación, pues por un lado están los contenidos que marca la programación del curso, o sea el nivel, es decir que tenemos una programación que cumplir... Sí, claro, pero utilizamos, o sea valoramos las cuatro destrezas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. La expresión oral es ya a nivel individual, a nivel personal, es una entrevista con el alumno, pues como estamos dependiendo del nivel puede ser de dos o tres minutos, o cuatro o cinco minutos, que el alumno pues va a interactuar conmigo, le pregunto, lo grabo también para luego...(Moisés).</p>
--	--

El concepto de scaffolding

El *scaffolding* (andamio) es un concepto válido que encuentra su natural aplicación en el contexto CLIL y se usa para facilitar el aprendizaje como proceso gradual, de introducción primeramente y, luego, de desaparición cuando el estudiante ha alcanzado el nivel de independencia y autonomía. Uno de los principios básicos del CLIL es el concepto de *input* (entrada) comprensible (Krashen, 1982) y el *scaffolding* tiene que proporcionar el apoyo necesario para asegurar la comprensión del mensaje o del texto.

Una mirada a la Pirámide de Bloom comienza a darnos una idea de dónde el concepto de *scaffolding* puede ubicarse en este contexto; de hecho la organización misma de la pirámide contiene la noción de pasos (*steps*) más graduales respecto al modelo de Mohan que presentamos en el capítulo 3 de la primera parte de esta investigación:

Figura n. 17.
Bloom's Taxonomy.



http://courseware.monash.edu.au/DELTA/blooms_pyramid.html

Parte de la evaluación que nunca ha sido tomada en consideración en el CLIL es la técnica de medición del aporte al aprendizaje del *scaffolding* y su gradual remoción. Aquí se procura hacer un aporte poniendo en evidencia de qué manera el concepto mismo de *scaffolding* y de coevaluación pueden convertirse en formas de autoevaluación interesantes, tanto desde la perspectiva del alumno como desde la del profesor.

De las entrevistas y de los datos surgidos de los cuestionarios, tanto de los docentes como de los estudiantes, parece emerger una forma híbrida muy particular y especialista de autoevaluación y coevaluación donde se evidencia un proceso de *autoautenticación* de la conciencia de las propias capacidades y competencias que lleva al estudiante, desde el apoyo y soporte completo del comienzo hasta el “*Yes I can*” de la plena autonomía.

Este proceso se concreta en tres niveles cognitivos:

El primer nivel se basa esencialmente en actividades que requieren sólo habilidades de pensamiento menores (*lower order thinking skills*), tales como, precisamente, reconocer, identificar, hallar definiciones, clasificar. Se trata de todas maneras de actividades altamente apoyadas donde el *scaffolding* es proporcionado por la tipología misma del ejercicio. (Alison).

En el segundo nivel encontramos actividades tales como: completar o explicar gráficos, mapas conceptuales, diagramas de flujo (*flowcharts diagram*), reconstruir textos (de los cuales se dan las distintas partes en desorden), completar o redactar informes (*reports*) siguiendo una pista, solución guiada de problemas. Se trata de actividades que tienen, en gran parte, las características de las tareas (*tasks*) en cuanto requieren habilidades de pensamiento típicas del aprendizaje de disciplinas, tales como resolver problemas, establecer relaciones, explicar procesos. Son operaciones de más alto nivel, sin embargo la creatividad y autonomía del estudiante están limitadas siendo estas actividades apoyadas por *scaffolding* de distintas tipologías: marcos (*frames*), diagramas, mapas y caracterizado por actividades de tutoría entre iguales (*peertutoring*) y de enseñanza a compañeros (*peerteaching*). (Luisa, Katia, Danila y Alberto).

En el tercer nivel encontramos por lo general las mismas actividades típicas de la disciplina -relaciones, hojas de laboratorio, presentaciones, simulaciones- pero se confía completamente al estudiante y a su creatividad la tarea de organizar conocimientos y competencias, eligiendo, de manera autónoma las formas lingüísticas necesarias para estructurarlos. Así los procesos cognitivos basados en habilidades de pensamiento mayores (*higher order thinking skills*) como analizar, argumentar, explicar, sacar conclusiones, son guiados de manera autónoma sin el apoyo de *scaffolding*. (Beatrice y Elisa).

<p><i>El concepto de scaffolding</i></p>	<p>Mientras tanto les doy las instrucciones en inglés claras y no complicadas, esquemas, mapas conceptuales y un glosario razonado, presentaciones en PPT. Todo esto para acostumbrarlos a trabajar también en forma autónoma. (Beatrice).</p> <p>Proporcionamos a los estudiantes un glosario con los vocablos más importantes y algunas definiciones. También mapas conceptuales, algunos preparados directamente por los chicos. En los grupos luego algunos estudiantes ayudaban a los otros y esto fue un hecho muy positivo. (Katia).</p> <p>Por ejemplo proporciono un glosario, mapas conceptuales que construyen los estudiantes. Y también clases muy interactivas. (Luisa).</p> <p>Para química utilizo el problem solving y uso en especial Google Docs, que es una herramienta fundamental para estimular el trabajo colaborativo entre los estudiantes y proporciona técnicas muy importantes e interesantes de <i>scaffolding</i>. Es decir actividades de peer tutoring, un estudiante más preparado hace de tutor a otro menos preparado. (Danila).</p> <p>Hago escribir a mis estudiantes informes sin pistas donde deben argumentar y defender sus ideas. (Elisa).</p> <p>Los estudiantes se ayudan recíprocamente. Doy muchas responsabilidades a los chicos. Si llega algún estudiante nuevo, lo hacemos sentarse con uno de los mejores estudiantes, que poseen competencias elevadas. Y trabajan juntos, una especie de peer tutoring. (Alberto).</p> <p>El <i>scaffolding</i> para nosotros es esto: revisión de vocablos, burbujas del discurso (<i>speech bubbles</i>), palabras clave, compartir la escritura en la pizarra, <i>flashcards</i>, pruebas de deletrear (<i>spelling</i>). No ejerzo ninguna presión sobre los alumnos. Apunto mucho a la comunicación. (Alison).</p>
--	---

Capítulo 10.1

Entrevistas a los profesores de Lengua Extranjera.

Al interior de esta investigación se han efectuado también algunas entrevistas a docentes de lengua extranjera, tanto españoles (dos profesores de francés) como italianos (3 profesores de inglés y una profesora de alemán, entre estos la encargada de la Red CLIL de Piamonte occidental y el investigador mismo). Aunque la muestra sea bastante limitada, surgen interesantes resultados del análisis de los datos que confirman en gran medida los evidenciados por los docentes DNL, aunque con distintos matices y en algunos casos bastante marcados.

Aunque la especialidad de estudios sea distinta, se puede advertir que los docentes de LE comparten con sus colegas DNL el gran interés por las lenguas extranjeras, madurado durante su itinerario de estudios y en las primeras experiencias laborales. Algunos han estudiado en el extranjero por períodos más o menos largos, tal vez años en universidades extranjeras, otros han acumulado experiencias como lectores o docentes de lengua en países extranjeros, otros para pagarse los estudios en el extranjero han trabajado también en trabajos de limpieza y en otros oficios muy humildes. Por lo tanto, en las historias personales al parecer se aprecia un contexto supranacional que supera las fronteras, que no sólo es favorable al aprendizaje de las lenguas extranjeras sino que también se encamina hacia aquel multilingüismo que muchos fomentan. De hecho, estos docentes han estudiado también otras lenguas: italiano, alemán, español, además de inglés y francés: *Ahora estoy estudiando italiano, un poco de italiano e hice también un año de inglés.* (Cristina).

<i>Estudio en el extranjero</i>	<p>Estuve de los catorce a los dieciocho años... hacía... estaba durante un mes en el verano en Inglaterra, luego durante la carrera estudié filosofía e hice un Erasmus en Gales, en Cardiff. (Laura).</p> <p>En París estuve un tiempo. Un mes. (María).</p> <p>Me formé en el CLIL, me estuve formando en Inglaterra durante diez semanas (Cristina).</p> <p>En tercero estuve un mes en verano en Inglaterra. En cuarto volví a Inglaterra, estuve un par de meses y luego en tercer año de universidad estuve seis meses en Inglaterra estudiando la lengua. (Maurizia).</p> <p>Estudié dos años en la Universidad de Cambridge. Preparé allí mi tesis. (Fabrizio)</p> <p>Trabajé en Irlanda, en Dublín, como profesora de español para</p>
---------------------------------	---

	<p>extranjeros, catalán lengua extranjera y filosofía en inglés tres años (Laura).</p> <p>Trabajé en Francia como lectora de español en algún instituto, luego estuve como lectora en la universidad, en el departamento de español en Perpiñán. (Cristina).</p> <p>Tenía que estar de <i>femme de ménage</i> (de limpiadora) en la embajada de..., el embajador de... entonces era Alto Volta, ahora es Burkina Faso, (María).</p>
--	---

El trabajo en las clases bilingües

Tal como ya se ha destacado en el análisis de las entrevistas a los docentes DNL, existe una diferencia sustancial entre la experiencia de trabajo de los profesores españoles y la de los italianos. De manera especial en lo que respecta a la relación entre el docente de lengua extranjera y el de asignatura. De hecho, en España, en donde la práctica del bilingüismo está muy difundida, esta relación es mucho menos evidente y profesionalmente significativa que en el contexto escolar italiano. Los docentes de LE al parecer lo confirman, al tener una impresión muy positiva de los cursos bilingües, tanto con respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes como a la manera distinta de enseñar de los profesores. Tal como afirma uno de los profesores, *tienes que utilizar otras metodologías, otras formas de enseñanza.*

No obstante, algunas críticas surgen con relación, sobre todo, a la consideración de que sólo los mejores estudiantes se inscriben en el bilingüismo, y por lo tanto son ciertamente favoritos. Por ejemplo, según Bruton (2011), para los cursos bilingües *se eligen estudiantes que estarán académicamente motivados para tener éxito en las lenguas extranjeras, como asimismo en otras asignaturas.*

Sin embargo Lorenzo (2010, 422) refuta esta tesis:

La admisión a las secciones bilingües es abierta a todos y por lo tanto las secciones bilingües son sustancialmente igualitarias.

Asimismo, en un artículo en respuesta directa a Bruton, Lorenzo (2011a) pone en guardia contra un igualitarismo educativo inmóvil, que podría perjudicar gravemente los programas CLIL si estos se convirtieran en un modelo único aplicable en toda circunstancia.

Un papel importante parece ser el de los padres, surge un contexto en donde los padres instan a sus hijos a apuntarse en la sección bilingüe, tal como dice Cristina, *los padres de la sección bilingüe, como están muy orgullosos de que sus hijos estén en una sección bilingüe, pues quieren que se mantengan.*

<p><i>Opinión sobre trabajar en una sesión bilingüe</i></p>	<p>Es mejor porque – bueno, yo doy clases de francés, lo que es la lengua en sí misma- pero sí que veo que como somos dos o tres personas, de una manera u otra que enseñan otra materia en francés, pues yo a veces veo que saben cosas que no hemos explicado porque lo han aprendido con otro, es decir somos tres amigos con el mismo objetivo, aunque el tema a tratar sea distinto, de manera que te ayuda. (Cristina).</p> <p>La mejoría no es tanto porque sea en inglés sino porque el hacerlo en inglés te obliga a replantear cómo estás haciendo la clase, no puedes hacer una clase magistral y ya está, sino que tienes que utilizar otras metodologías, otras formas de enseñanza. (Laura).</p> <p>Yo estoy contenta, es una satisfacción porque también subes el nivel. (Cristina)</p> <p>Me parece muy interesante porque de alguna manera, o sea los alumnos... pues no sé, como tienen una relación más directa con la lengua, pues es como que... aun sin ser un bilingüismo auténtico porque aquí no es como por ejemplo el Molière, que es un centro de aquí de Zaragoza en que son todos nativos los profesores, el ambiente es distinto porque todo es en francés... aquí están conviviendo con mucha más gente, o sea, aquí digamos es bilingüe las horas de DNL y esas cosas. (María).</p>
<p><i>Las secciones bilingües son elitarias?</i></p>	<p>-----</p> <p>Dentro de este instituto, sí. En una escuela pública en general las personas que meten en sección bilingüe en Primero de la ESO, sea francés o inglés, ya vienen con un informe positivo de la Primaria. Aunque dentro de esos “elegidos” pues haya gente no tan brillante ni mucho menos, pero gente centrada, que sus padres se ocupan de ellos, que comen, que duermen, que desayunan. (Cristina).</p> <p>Son más los padres los que deciden, los padres de la sesión bilingüe, como están muy orgullosos de que sus hijos estén en una sesión bilingüe pues quieren que se mantengan. (Cristina).</p> <p>Aparte de que los padres siempre están detrás, porque los padres normalmente son los que les incitan o les inducen a que cojan esa opción, porque siempre es más trabajo, más horas, más tal, más cual... pero si los padres les dicen “¡hala!, ¡venga que sí!, ¡venga!, apúntate en esto, venga, haz esto”, es decir el niño se prepara para exigirse más ... (María).</p>

Hay también algunos profesores españoles que hablan de CLIL. Laura, que es catalana, cuenta cómo descubrió el CLIL, qué pensó, qué tipo de experiencia ha tenido y

qué ha hecho para perfeccionarse. Todos estos elementos los hallamos también en las narraciones de los docentes DNL.

Empecé a oír hablar de CLIL hace unos cinco años. **Pensé que era una buena propuesta**, y de hecho, siendo también profesora de inglés, lo que veía es que en inglés lo que hacemos es buscar excusas de contenido para aprender lengua, **mientras que en CLIL es al revés**, ya tienes dado el contenido y con la excusa del objetivo de contenido podemos aprender lengua, o sea es un poco “**darle la vuelta**” y el resultado final es parecido.

Al principio ... empecé con cierto miedo, porque yo estaba acostumbrada a trabajar con grupos más reducidos. En inglés intentamos que el grupo sea más reducido y son grupos homogéneos, mientras que en CLIL son grupos heterogéneos, tienes alumnos con mucha diversidad de niveles de lengua y son más en el aula, son treinta. Además, bueno, no teníamos material suficiente que se adaptara a lo que queríamos hacer y fue un poco una primera... aproximación.

Bueno, he aprendido de errores, también lo que he intentado hacer es asistir a mucha formación y variada, he hecho cursos de formación aquí en Bella Terra, en la UB, diferentes fórums, diferentes metodologías...

El papel del docente LE, no sólo ayuda sino también corresponsabilidad

De las entrevistas y también de los cuestionarios de los docentes DNL italianos se desprende que el papel de los colegas de lengua en las experiencias CLIL es determinante e indispensable. Los dos profesores trabajan en estrecha colaboración, programan juntos, preparan juntos los materiales, evalúan juntos, hay una relación sinérgica que da seguridad al docente DNL, quien sabe que puede recurrir a su colega de lenguas cuando esté en dificultades. Por lo tanto, para él, el docente de lengua extranjera no es sólo un colega, sino más bien un punto de referencia, un asesor, en otras palabras un verdadero *mentor*. De hecho, tal como sostiene Mary Coonan (2002, 102), *El profesor de lengua extranjera debe saber asumir un nuevo rol de consejero, tutor y formador didáctico de los colegas de otras asignaturas que desarrollan programas en lengua extranjera; debe saber programar junto a su colega, para poder proporcionar a los estudiantes una enseñanza sólida de la lengua extranjera, enseñanza que debe llevar adelante con anterioridad y/o paralelamente con el programa mismo.*

Lo sintetizado por Mary Coonan se desprende además de las entrevistas que aquí estamos analizando, como asimismo de todas las entrevistas a los docentes DNL. Por otra parte, los docentes de LE no enseñan sólo lengua sino que, en los centros de educación secundaria (*scuole superiori*), también literatura, civilización, historia, geografía y lengua para fines especiales en los institutos técnicos. Por lo tanto hay que partir de la base de que

el docente de lengua no imparte sólo su disciplina, al igual que el docente de materia no imparte sólo su asignatura.

Parece surgir, por ende, un contexto en el cual existe una relación sinérgica entre los dos docentes, quienes, aunque en papeles distintos, comparten responsabilidades, se apoyan recíprocamente con el docente de LE que asume, si no el papel de guía, por cierto el de coordinador. Al parecer la colaboración entre estas dos figuras de docente ha permitido superar las resistencias y las dificultades que se interponían a la realización de una importante innovación didáctica, como lo es precisamente el CLIL. Esta situación es menos evidente, tal como se ha dicho, en el sistema español, en donde el docente de LE desempeña a veces un papel de apoyo, pero no de auténtica colaboración.

<p><i>El papel del docente de LE, no sólo ayuda sino corresponsabilidad.</i></p>	<p>Nos reunimos periódicamente para determinar qué hacer. Acordamos el tema y qué decir o no decir, cuáles son las informaciones más importantes para transmitir, para luego elegir qué temas los chicos tienen que desarrollar y proporcionar algunas directrices. (Maurizia).</p> <p>El papel es variado y depende principalmente de la asignatura que se imparte. En todo caso el itinerario CLIL debe ser efectuado por los dos profesores en equipo, en colaboración. Para que funcione bien el proyecto es preciso compartir responsabilidades en las decisiones. El profesor de L2 no sólo enseña lengua, debe necesariamente entrar en la materia y realizar las opciones lingüísticas más adecuadas. (Silvana).</p> <p>Trabajamos en estrecha colaboración, programamos conjuntamente, elegimos los temas y los materiales, nos repartimos las tareas. Me convierto en punto de referencia de los estudiantes para las lenguas, una especie de asesor lingüístico. Piden siempre mi presencia en el aula, por lo menos en las primeras clases. Soy el coordinador de las actividades, ayudo a mis colegas a superar sus temores haciendo aflorar sus habilidades, en el fondo su seguridad. (Fabrizio).</p>
--	--

El uso de las tecnologías

Los profesores de LE usan mucho todo tipo de tecnologías en la didáctica, quizás incluso más que sus colegas DNL. Además de Internet para buscar información y materiales, también Webquest, Blog, Wiki, Google Docs para el trabajo colaborativo y los videos de YouTube. Alguno también se muestra entusiasta en relación con los blogs: *de blogs te digo que hay fantásticos, que hay personas que tienen ahí unos contenidos muy interesantes que te facilitan muchísimo* (María). Interesante, por otro lado, es el hecho de

que los profesores de LE italianos usen regularmente la pizarra interactiva en clase con los estudiantes, exactamente al contrario que sus colegas DNL.

<p><i>El uso de las tecnologías</i></p>	<p>Utilizo Internet, el correo electrónico, Skype para comunicarme con las personas y buscar las informaciones que necesito. Utilizo Facebook, algo el Twitter, más que nada para recibir informaciones. Utilizo la pizarra interactiva, Internet para la búsqueda de material que luego hay que modificar, a partir del cual luego se construyen los mapas, palabras, significados, ejercicios. Los chicos presentan su trabajo. Utilizo Google Docs en especial para el trabajo colaborativo. (Maurizia).</p> <p>Utilizo mucho la pizarra interactiva, Internet, webquest y wiki. (Silvana).</p> <p>Utilizo Google para buscar información. Me anoto siempre las páginas que me parecen interesantes, las tengo siempre volcadas en favoritos para cuando las necesito. Los wikis todavía no, el blog estoy ya confeccionando uno, es que he asistido a un curso este año y entonces estoy intentando hacer uno para Primero de la ESO. A los chicos les gusta, todo lo que sea en el ordenador les encanta. (Cristina).</p> <p>La utilizo bastante, a nivel de ordenador, Internet, correo electrónico, blogs. Utilizo mucho input audiovisual en clase, tenemos en todas las aulas ordenador y proyector; utilizo desde vídeos que pueda encontrar en YouTube... lo que he intentado hacer es ofrecer una variedad de actividades. Pues dentro de esta variedad sí que algunas actividades las he modificado utilizando recursos online o recursos 2.0. (Laura).</p> <p>Me gusta, porque tenemos materiales muy buenos en la Red, puedes escuchar tanto la radio como alguna canción, muchas cosas como muy directas, es que no tienes que ir... luego como hay gente que tiene algunos blogs que recogen cosas muy interesantes y, no sé, pues a mí me gusta lo de trabajar con las tecnologías. Pues alguna webquest he hecho, algún podcast también he utilizado, de blogs te digo que hay fantásticos, que hay personas que tienen ahí unos contenidos muy interesantes que te facilitan muchísimo. (María)</p>
---	--

El tema de la evaluación

Los datos obtenidos en las entrevistas hechas a los docentes de LE no distan mucho de aquellos de los profesores DNL y de los obtenidos de los cuestionarios. Las bases de la evaluación son las mismas: la evaluación in itinere-formativa, la sumativa, la colaboración, las parrillas también para la autoevaluación, la evaluación por pares. Existe todavía la

diferencia habitual entre las dos muestras, la evaluación en Italia es realizada en conjunto por los dos profesores, de LE y DNL. Tal como dicen Silvana y Maurizia, *la evaluación se efectúa en colaboración con la colega de asignatura. Se evalúan la lengua y el contenido, la evaluación es realizada por los dos profesores.* Esto no ocurre en los cursos bilingües.

Evaluación	<p>La evaluación se realiza en colaboración con la colega de asignatura. Se evalúan la lengua y el contenido. Preparamos unas parrillas de manera tal de saber cuánto evaluar y así disponer de parámetros uniformes para cada respuesta. Normalmente las pruebas se referían a respuestas cerradas, con una parte de respuestas abiertas. Las respuestas abiertas no penalizan demasiado la lengua porque se toma en consideración también el contenido. (Silvana).</p> <p>En lo que respecta a la evaluación in itinere cuando los chicos presentan sus trabajos, estamos en el aula los dos, los chicos trabajan en grupo, presentan sus productos con la pizarra digital y PPT. Con los chicos se fijan los criterios de evaluación. Antes de nada, cómo las informaciones se transmiten, cómo los estudiantes se dan a entender frente a los demás, por ende cómo tiene lugar la comunicación. Se evalúa sobre todo el contenido y también, obviamente, la manera de exponer, la seguridad, la fluidez, además del grado de cooperación en la preparación de los trabajos, la evaluación es efectuada por los dos profesores. (Maurizia).</p> <p>Hacemos una evaluación continuada, en este caso no hay un examen final sino que son... evaluación continua, desde los trabajos que hacen, proyectos que realizan en grupo, también –como comentaba antes- autoevaluación. Utilizamos rúbricas, y puntúan también o evalúan a sus compañeros dentro del grupo, diferentes aspectos pautados por la rúbrica. Evaluamos Sólo contenido porque evaluar la lengua en este caso pensamos que penalizaría, sería cierta penalización a aquellos estudiantes que tienen un menor nivel lingüístico. Laura.</p> <p>En cada evaluación tenemos algunas cosas que investigar: evaluación formativa, evaluación sumativa y colaboración. Tengo que prepararme en el cuaderno lo que les lanzo para que busquen, esto es un plus sobre la nota final de la evaluación. (Cristina)</p>
------------	---

Los estudiantes CLIL o bilingües obtienen mejores resultados

Las dos muestras tienen opiniones muy similares, los estudiantes que realizan experiencias CLIL o que estudian en cursos bilingües al parecer aprenden mejor, tanto la lengua como los contenidos. Este hecho no se debe tanto a la mayor exposición a la lengua extranjera, sino sobre todo a que los alumnos practican un estilo diferente de estudio y adquieren una mentalidad diferente, mejor estructurada, capacidades cognitivas más

complejas, tal como dice Cristina *estudias la lengua y el contenido, con lo cual desarrollas más capacidades del cerebro*. Además, tal como afirman Lorenzo y otros (2010, 426),

Cuando los resultados de la evaluación lingüística fueron completados, se descubrió que los estudiantes CLIL eran netamente superiores a sus pares de los cursos tradicionales.

Por tanto, los estudiantes adquieren también una actitud distinta con relación a la lengua extranjera. Los alumnos parecen menos preocupados de cometer errores, aprenden a comunicarse sin miedo a equivocarse, son más relajados, interactúan mejor con sus compañeros y, por último, *son más espontáneos* (Maurizia). Estas opiniones coinciden en gran medida con las expresadas por los docentes DNL.

<p><i>Los estudiantes CLIL o bilingües obtienen mejores resultados</i></p>	<p>Yo estoy segura de que sí. Porque tienen una mentalidad diferente para estudiar. Sí, y una capacidad... o sea yo creo que en la mente se estructura, porque al tener más referencias, porque normalmente hacen bilingüe pero si hacen bilingüe sobre todo francés o inglés, o alemán, otra que no sea inglés, con lo cual serían tres asignaturas, digo tres idiomas los que manejarían, y eso yo creo que eso les favorece. (María).</p> <p>Creo que lo más positivo del CLIL para los estudiantes es ver que pueden utilizar el inglés, que en este caso el inglés no es un laboratorio, sino que es una herramienta, se usa para aprender otros contenidos. Creo que también el hacer. La mejoría no es tanto porque sea en inglés sino porque el hacerlo en inglés te obliga a replantear cómo estás haciendo la clase, no puedes hacer una clase magistral y ya está, sino que tienes que utilizar otras metodologías, otras formas de enseñanza. (Laura).</p> <p>Yo creo que sí, yo estoy viendo el perfil que tengo este año y yo creo que esa gente está mejor preparada, desarrollan más... Con respecto a la materia francesa seguro, o sea con respecto a conseguir las competencias de recepción y de producción oral y escrita de la lengua concreta sí. (Cristina).</p> <p>Entonces yo creo que sí, si estudias un contenido en otra lengua estudias la lengua y el contenido, con lo cual desarrollas más capacidades del cerebro. (Cristina).</p> <p>Creo que sí, aprenden a comunicarse sin miedo a equivocarse. A hablar en inglés sin tener grandes problemas, aprenden las palabras, las funciones comunicativas de la lengua más rápido, tal vez porque las utilizan con mayor frecuencia. Son más espontáneos. (Maurizia).</p>
--	---

	<p>Para mí, en general es superior porque están potenciadas tanto la lengua como la capacidad de atención en aquella asignatura determinada. La actitud del estudiante hacia la lengua extranjera es quizás más centrada en el objetivo que se está proponiendo, está menos preocupado de cometer errores y esto es bueno porque está más relajado y por lo tanto interactúa mejor tanto con sus compañeros como con el docente. (Silvana).</p>
--	---

Estos dos últimos aspectos se refieren sólo a los profesores italianos. Qué piensan de la Reforma en curso en Italia y los aspectos negativos de la enseñanza CLIL en los cursos italianos.

Algunos aspectos negativos del CLIL

Hemos descubierto que la enseñanza CLIL en Italia está bastante menos estructurada que en España y abandonada a la buena voluntad de los docentes, quienes se sirven de la autonomía didáctica de cada centro para poder experimentar algunas actividades CLIL. Los docentes entrevistados adelantan algunas objeciones, en particular con relación al tiempo a disposición, la carga de trabajo y la burocracia.

El CLIL incrementa muchísimo el trabajo del docente porque hay que programarlo hasta en los mínimos detalles. (Silvana).

Sin duda que la burocracia, muchas hojas que escribir, ha recortado la compresencia, para el CLIL nos basamos exclusivamente en la buena voluntad de los profesores, quienes trabajan gratis para mejorar las competencias de sus alumnos. Y además el tiempo a disposición, los profesores trabajan en sus horas libres, la compresencia la hacen gratuitamente, como asimismo la búsqueda de materiales, su selección y adaptación. Todo ese tiempo lo restan a otras actividades personales. (Maurizia).

Un hecho además muy decepcionante es la incertidumbre con respecto a la posibilidad de tener una cierta continuidad didáctica en el itinerario CLIL:

Nunca estás seguro de que el año siguiente podrás seguir trabajando con los mismos compañeros. Realicé durante dos años módulos de filosofía válidos, luego mi compañera perdió el cargo, fue trasladada a otro centro y todo terminó allí. (Fabrizio).

A partir de los datos obtenidos, incluidos los de los párrafos anteriores, podemos afirmar que el CLIL en Italia se practica casi exclusivamente por medio de la colaboración valiosa, experta y sinérgica entre los docentes DNL y de LE. Hay también otro aspecto que hasta ahora no ha sido evidenciado. La competencia *glotodidáctica* es privativa de los

docentes de lengua extranjera, quienes la han adquirido tras años de estudios universitarios y cursos de formación seguidos para obtener la habilitación para enseñar o para su perfeccionamiento profesional. Es bastante improbable que los docentes DNL puedan alcanzar esta competencia clave para la enseñanza CLIL, ni siquiera a mediano plazo. Se podría tomar en consideración la hipótesis de que sea el propio docente de LE quien enseñe una asignatura en lengua extranjera, con tal de que dicha asignatura haya formado parte de su itinerario de estudios universitarios, se puede pensar por ejemplo en historia o geografía. No se trata de defender de manera corporativa privilegios de los docentes de LE, sino de no dilapidar aquel patrimonio de experiencia acumulado en todos estos años y no relegarlos a un papel de simples gregarios, vale decir de mero soporte al docente de asignatura. Lamentablemente los docentes de lengua extranjera parecen estar excluidos de la Reforma.

La Reforma

Para superar los aspectos negativos evidenciados con anterioridad, tanto los docentes de LE como DNL depositaban grandes expectativas y esperanzas en la nueva reforma escolar. Lamentablemente en Italia falta voluntad política (y financiera) para dar una fuerte señal de innovación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, que por desgracia no es suficientemente valorada. Todos los docentes están de acuerdo en que ha constituido un paso importante el haber hecho obligatoria la enseñanza de una asignatura en lengua extranjera en el último año de Secundaria (scuole superiori), excluidos los institutos profesionales. También están de acuerdo en haber aumentado a C1 el nivel de competencia lingüística que habilita a los docentes para enseñar su asignatura en lengua extranjera. Lamentablemente las opiniones favorables llegan sólo hasta aquí.

Haber considerado solamente la utilización del inglés (con la posibilidad de una segunda lengua en los institutos lingüísticos) es considerado por muchos un grave error. Justo en la época de la integración, en una óptica plurilingüe y multilingüe, haberse limitado al inglés parece realmente reductivo.

Se hizo una indagación muy acuciosa el año pasado. En toda Italia los docentes DNL que poseen un nivel C1 son 1.200. Para garantizar un mínimo de homogeneidad nacional en la aplicación de la Reforma se necesitarían 10.500. La Reforma preveía un curso de metodología de 300 horas para los docentes que ya poseyeran el nivel C1 y otro de 300 horas para los que tuvieran el nivel B2, para que estos últimos alcanzaran el C1. Nada de ello se ha cumplido. Una parte de los 1.200 fue obligada a comenzar a enseñar su propia asignatura en inglés en los institutos lingüísticos sin ninguna preparación metodológica, lo cual no es serio.

Otro punto muy controvertido es, tal como hemos visto, la total exclusión del docente de lengua extranjera en este proceso de reforma. Hecho aún más preocupante si tomamos en cuenta el tipo de competencia lingüística requerida para los docentes y los niveles de competencia que el estudiante debe alcanzar, tal como prevén las directrices para la enseñanza en lengua extranjera de una disciplina no lingüística⁶⁹: *El docente DNL debe utilizar a nivel avanzado el inglés, para comunicarse en un ámbito profesional caracterizado por una fuerte internacionalización.*

En el ámbito lingüístico:

- *posee una competencia de nivel C1 en la lengua extranjera;*
- *posee competencias lingüísticas adecuadas para el manejo de materiales disciplinarios en lengua extranjera;*
- *tiene un dominio de la lengua de la disciplina (léxico específico, tipologías de discurso, clases y formas textuales, ...) y sabe tratar nociones y conceptos disciplinarios en lengua extranjera.*

El estudiante, al término de su itinerario de estudios, debe:

Dominar el inglés y, si está previsto, otra lengua comunitaria para fines comunicativos y utilizar los lenguajes sectoriales relativos a los itinerarios de estudio, para interactuar en diversos ámbitos y contextos profesionales, en el nivel B2 del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).

Silvana pone en evidencia un aspecto muy importante:

No creo que la glotodidáctica pueda ser exigida al profesor de asignatura, quien por lo general no posee este tipo de preparación.

Y luego agrega:

De momento es un proyecto utópico. Un año entero efectuado por un profesor no de lengua no es pensable ni realizable y destinado al fracaso. O es llevado adelante de manera superficial con la consiguiente disminución en la calidad y recordemos que estamos en quinto, el último año de estudios.

El legislador parece no haber tomado en cuenta el que muy a menudo los estudiantes, al parecer, poseen una competencia lingüística superior a la de sus propios

⁶⁹ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei Licei, che introduce, all'articolo 10, l'insegnamento di una disciplina non linguistica curricolare in una Lingua straniera veicolare, a partire dal terzo anno dei licei linguistici e nel quinto anno degli altri licei.

profesores de asignatura, quienes según las estadísticas alcanzan a duras penas el nivel B1. Para atribuir validez y seriedad a esta Reforma es necesario un riguroso itinerario de formación lingüística y metodológica. Pero esto requiere de tiempo e inversiones.

El papel estratégico de las Redes CLIL en Italia

Para hacer frente a la falta crónica de formación por parte del Estado, las escuelas, aprovechando la autonomía, se han asociado en una Red, poniendo en común recursos económicos, competencias y profesionalismo. Parece que es un sistema que funciona bien. Tanto la Red de Pavía como la de Brescia, uniendo sus fuerzas logran, en sus provincias, satisfacer los requerimientos de parte de los centros educacionales y de los docentes. De manera especial...

Comenzamos con 11 escuelas y ahora somos 30. Hay un grupo de colaboradores que se reúne con regularidad para programar las actividades de la Red. Todos los años organizamos cursos de formación lingüística en inglés, francés, alemán y español para los docentes de asignatura que lo soliciten. Incluso algunos padres han pedido asistir. Organizamos además seminarios y conferencias sobre temas que conciernen al CLIL. Tenemos un servicio de asesoría una vez a la semana para docentes que requieran aclaraciones y también una biblioteca con una sala de lectura anexa. Funciona también el préstamo. (Fabrizio).

Pero la Red no es sólo esto. Se revela como una organización, no sólo presente en el territorio, sino también muy activa en ámbito europeo:

La Red también se ha hecho promotora de proyectos europeos, entre los cuales AECLIL (citado en los capítulos anteriores). Tengo que decir que me siento muy orgulloso de esta Red. Está demostrando ser una valiosa herramienta para responder a todas las solicitudes CLIL que llegan de la provincia. (Fabrizio).

Silvana expresa la siguiente opinión:

La Red CLIL ha servido mucho. Ha permitido conocer la metodología a muchos colegas que no sabían nada. Desde el punto de vista lingüístico, además, ha habido un aumento de las propuestas de actualización. Asimismo ha tenido el mérito de dar a conocer proyectos europeos y de involucrar a muchos colegas que de otra manera habrían quedado excluidos.

Al parecer los docentes de LE y DNL italianos evidencian un cierto número de preocupaciones en relación con la falta de continuidad didáctica, la poca valoración de su trabajo, la constante disminución de los recursos y del horario de enseñanza, elementos que

producen y estimulan una sensación de aislamiento, cuando no de frustración, compartida también por los colegas españoles.

El CLIL, en sus diversas formas, podría ser una de las propuestas ganadoras para mejorar las no tan brillantes habilidades lingüísticas de nuestros estudiantes. Pero para alcanzar este objetivo las instituciones deberían prestar mucha mayor atención al trabajo y al papel de los docentes, incentivar la profesionalidad con tal vez promociones de carrera, potenciar la motivación de los profesores escuchando las propuestas de reorganización escolar que llegan desde el mundo de la enseñanza, del cual el CLIL parece formar parte de pleno derecho.

Capítulo 10.2

Entrevistas a los estudiantes italianos

En los capítulos anteriores hemos analizado los cuestionarios de los docentes y de los estudiantes, y hemos analizado las entrevistas que el investigador realizó a docentes españoles e italianos, de DNL y de LE. Los resultados, que han sido comentados y comparados, han puesto en evidencia las semejanzas y diferencias entre los datos de los docentes y aquellos de los estudiantes, con respecto a la utilización de la TICs en clases bilingües o que realizan experiencias CLIL. En el presente capítulo el investigador, mediante el análisis de las entrevistas a los estudiantes italianos, pretende verificar la correspondencia o discrepancia con respecto a los datos derivados del cuestionario de los estudiantes para aportar nuevos elementos de verificación y prueba a esta investigación.

El proceso de investigación y el proceso de análisis de los datos son análogos a los utilizados para las entrevistas a los docentes.

La organización de las entrevistas.

En este breve apartado se pone en evidencia cómo se organizaron las entrevistas, los criterios adoptados y cómo fueron implicados los estudiantes. El investigador ha explicado en la página 195 los motivos que impidieron entrevistar a los estudiantes españoles y organizar los grupos focales con ambas muestras.

Para poder realizar entrevistas significativas para los fines de esta tesis, el investigador eligió con cuidado a los estudiantes italianos, teniendo en cuenta la edad, sexo, tipo de escuela, proveniencia y rendimiento escolar. En total se realizaron 25 entrevistas a estudiantes provenientes de escuelas de las ciudades de Brescia, Milán, Pavía y Sondrio en Lombardía, subdivididos de la siguiente manera:

- sexo: 11 hombres y 14 mujeres;
- edad: de 15 a 19 años;
- tipo de escuela: liceo lingüístico (incluido en la Reforma); liceo científico, instituto técnico comercial, instituto técnico industrial, liceo clásico;
- rendimiento escolar: 8 estudiantes con alto rendimiento, 11 con rendimiento mediano, 6 con bajo rendimiento. (Se tuvieron en cuenta los resultados de la experiencia CLIL, de la lengua extranjera y las competencias web 2.0)

Las categorías que caracterizan a las entrevistas a los estudiantes son las siguientes:

1. Informaciones preliminares
2. Actividades CLIL

3. Utilización de las TICs
4. Evaluación de las experiencias

1. *Informaciones preliminares*

Se han definido las siguientes subcategorías:

- Edad, nivel de estudios, tipo de escuela,
- Lenguas extranjeras estudiadas, asignaturas estudiadas en lengua extranjera, lengua extranjera utilizada en CLIL
- Certificación de competencia lingüística

2. *Actividades CLIL*

Se han definido las siguientes subcategorías:

- Consideraciones acerca de la experiencia de aprendizaje en actividades CLIL,
- Las actividades más útiles durante la experiencia CLIL,
- Nivel de aprendizaje del contenido de la asignatura,
- Mejora de las competencias lingüísticas,
- Herramientas utilizadas en la experiencia CLIL,
- Relación con los profesores durante la experiencia CLIL

3. Utilización de las TICs

Se han definido las siguientes subcategorías:

- Utilización de Internet para fines personales,
- Utilización de Internet para la didáctica y CLIL,
- Uso de las redes sociales y de las herramientas Web 2.0,
- De qué manera estas herramientas han cambiado la manera de estudiar.

4. Evaluación de las experiencias

Informaciones preliminares

Datos relativos a los 25 estudiantes entrevistados:

Sexo: 11 hombres y 14 mujeres.

Edad: 15 años (6 estudiantes); 16 años (3 estudiantes); 17 años (8 estudiantes); 18 años (7 estudiantes); 19 (un estudiante).

Tipo de escuela: Liceo Clásico (4 estudiantes); Liceo científico (4 estudiantes); Liceo Lingüístico (9 estudiantes) Instituto Técnico Comercial (4 estudiantes); Instituto Técnico Industrial (4 estudiantes).

Lenguas utilizadas en CLIL: inglés, francés, alemán, español

Asignaturas estudiadas: historia, geografía, filosofía, biología, ciencias, química y latín.

Certificaciones poseídas por los estudiantes: Cambridge ESOL (3 estudiantes); DELE (2estudiante); Trinity (2 estudiantes); IELTS (1 estudiante); DELF (2 estudiantes)

Actividades CLIL

Consideraciones sobre la experiencia de aprendizaje en actividades CLIL

Todos los estudiantes consideran la experiencia CLIL positiva y útil con distintas motivaciones: interés por el estudio de una asignatura en lengua extranjera, útil para el estudio futuro y para el trabajo, se aprende mejor el tema, se utilizan técnicas distintas, menos clase dirigida y más interacción entre profesores y alumnos, aumenta la competencia en lengua extranjera, mejora la capacidad para exponer. Algunos alumnos expresan también asombro, María afirma: *creo que ha sido una experiencia particularmente útil e interesante. Nunca había imaginado que podría combinar el latín con el inglés.*

Incluso los estudiantes que obtienen resultados menos sobresalientes expresan opiniones favorables. Esto implica que las actividades CLIL son percibidas por los estudiantes entrevistados como una oportunidad adicional para aprender mejor el contenido y para mejorar la competencia en lengua extranjera. No faltan, sin embargo, algunas observaciones críticas. Por ejemplo *Anna* pone el énfasis en un problema muy actual en Italia, a saber la competencia en lengua extranjera del profesor de asignatura: *habría sido más útil si un docente de lengua hubiera enseñado la asignatura. El docente de asignatura puede no conocer bien la lengua.*

A continuación se presentan unos extractos de las entrevistas que se refieren a esta subcategoría:

<i>Consideraciones sobre la experiencia de aprendizaje en actividades CLIL</i>	<p>Sin duda positiva, porque es una manera distinta de ver la asignatura en una lengua extranjera que de todas maneras se estudia. (Paolo).</p> <p>Ha sido formativa porque he aprendido una asignatura en inglés. (Andrea).</p> <p>Creo que ha sido útil porque ayuda en ambos sentidos, en el aprendizaje de la asignatura y en el de la lengua extranjera. (Teresa).</p> <p>Estudiar una asignatura en inglés ha sido importante, tanto para la lengua como para el contenido. (Laura).</p> <p>Me gustaría ir a estudiar a Francia y por ello encuentro esta</p>
--	--

	<p>experiencia muy útil para mi futuro. (Francesca).</p> <p>Me cuesta un poco, pero trato de obtener resultados positivos. Encuentro útil esta experiencia, sobre todo para los apasionados del francés que quizás quieren ir a Francia a estudiar. (Dana).</p> <p>Es una experiencia positiva porque hemos utilizado también Internet, que ha sido útil. (Giuliana).</p> <p>Es una experiencia positiva porque nos ha dado la posibilidad de aprender un nuevo tema con técnicas distintas respecto de las que utilizamos normalmente. Menos clase dirigida y más interacción entre profesor y alumnos. (Ilaria).</p> <p>Utilizamos siempre el inglés en clase y así mejoramos la capacidad para exponer. (Valerio).</p> <p>En ciertos aspectos es útil, sin embargo habría sido más útil si un docente de lengua hubiera enseñado la asignatura. El docente de asignatura puede no conocer bien la lengua. (Anna).</p> <p>Creo que ha sido una experiencia particularmente útil e interesante. Nunca había imaginado que podría combinar el latín con el inglés. (María).</p> <p>Utilizamos el alemán para una aplicación más práctica, no fue la típica clase de gramática. (Gabriela).</p> <p>La experiencia CLIL de filosofía en francés ha sido la más significativa e importante de mi vida escolar. (Luisa).</p>
--	--

Las actividades consideradas más útiles durante la experiencia CLIL.

Los estudiantes entrevistados demuestran haber seguido las actividades CLIL con mucha atención y hacen notar sobre todo la diversidad entre las clases “normales” y las CLIL, poniendo en evidencia que consideran útiles: la búsqueda de los temas en Internet, el trabajo a distancia con otra escuela, el trabajo de grupo, la discusión en clase y en grupo, la colaboración con los compañeros, el trabajo en el aula de informática, la utilización de Internet para descargar imágenes y comentarlas, el trabajo autónomo basado en nuestras capacidades, interactuar a distancia con otros estudiantes.

Muy interesante resulta el comentario de Ilaria, quien con sus compañeros fue protagonista de una actividad de *peer teaching* con estudiantes más jóvenes. Ilaria comenta: *comunicar con estudiantes de distintas escuelas nos ha ayudado a entender tal vez las dificultades que tienen los profesores para enseñar, hemos entendido que no es tarea fácil.*

A partir de lo descrito resulta evidente el grado de implicación de estos estudiantes en las actividades CLIL propuestas por sus profesores. De manera especial, los estudiantes al parecer ponen en evidencia lo positivo del trabajo de grupo, la colaboración y la interacción con los compañeros, la utilización de Internet para buscar información, la libertad de elección que en parte tienen. La implicación se vuelve entusiasmo para los estudiantes que han participado en el proyecto de *peer tutoring* y *peer teaching* a distancia (por Skype). Se sintieron protagonistas y este hecho les motivó mucho. También la utilización de otras herramientas Web 2.0 motiva mucho a los estudiantes. Por ejemplo Maria y Alberto no sabían qué eran las WebQuest: *La búsqueda en Internet y dirigir una Webquest que nunca habían hecho antes*. Gabriela también realizó un vídeo con sus compañeros, que fue publicado en el sitio web de la escuela.

A continuación se presentan unos extractos de las entrevistas que se refieren a esta subcategoría:

<p><i>Las actividades consideradas más útiles durante la experiencia CLIL.</i></p>	<p>Utilizamos Internet para hallar materiales en francés. (Alessandro).</p> <p>Un trabajo autónomo basado en nuestras capacidades. Trabajamos en grupos de 2-3 y colaboramos mucho. (Francesca).</p> <p>Usamos el aula multimedia, para mí ha sido muy formativo. (Paolo).</p> <p>La profundización de los temas, la discusión en clase y en grupo. (Maria).</p> <p>El trabajo de grupo ha sido muy interesante porque cada uno tenía que buscar información relacionada con el tema y luego confrontarse con la otra escuela ha sido útil porque nos han explicado lo que habían aprendido. Una especie de enseñanza entre pares. Cambiamos de papel. (Giuliana).</p> <p>Asimismo, comunicar con estudiantes de escuelas distintas nos ha ayudado a comprender tal vez las dificultades que tienen los profesores al enseñar, hemos entendido que no es tarea fácil. La colaboración entre compañeros antes no la utilizábamos mucho y ahora estamos más comprometidos entre nosotros. (Ilaria).</p> <p>Ha sido interesante la división en grupos y la consiguiente división del trabajo. (Alberto 1).</p> <p>La búsqueda en Internet y dirigir una Webquest, no lo había hecho nunca. (Maria).</p>
--	---

	<p>Me divertí mucho realizando el vídeo final. Representamos una entrevista televisiva. Cada uno de nosotros representaba a un país que utilizaba un tipo de energía distinto. (Gabriela).</p>
--	---

Nivel de aprendizaje del contenido de la asignatura impartida en lengua extranjera

La mayoría de los estudiantes entrevistados sostiene que la lengua extranjera no ha sido un obstáculo para el aprendizaje de la asignatura y creen haber aprendido el contenido tal como si lo hubieran estudiado en italiano. Sin embargo, algunos alumnos piensan que habrían aprendido mejor la asignatura si la hubieran estudiado en italiano. Otros, como *Alessandro* y *Valerio*, consideran que tuvieron dificultades al comienzo de la experiencia, pero que con posterioridad fueron tomando el ritmo adecuado y superaron los problemas de aprendizaje.

A continuación se presentan unos extractos de las entrevistas que se refieren a esta subcategoría:

<p><i>Nivel de aprendizaje del contenido de la asignatura impartida en lengua extranjera.</i></p>	<p>No he aprendido completamente, pero sí en grandes líneas. En italiano habría aprendido más, en inglés es otra cosa, más difícil. (Paolo).</p> <p>El inglés no ha sido un obstáculo para el aprendizaje del contenido. Creo que he aprendido como si hubiera estudiado en italiano. (Andrea).</p> <p>El inglés no ha sido un obstáculo para el aprendizaje del contenido. Creo que he aprendido tal como si hubiera estudiado en italiano. No he tenido dificultad para entender. (Teresa).</p> <p>No, pero ha sido más difícil que en italiano. (Laura).</p> <p>Al comienzo fue difícil, después fue haciéndose más fácil. (Alessandro).</p> <p>La lengua no ha sido un obstáculo para el aprendizaje. (Francesca).</p> <p>Hemos aprendido bien. (Giuliana).</p> <p>Sí, ningún problema, hemos aprendido bien. (Ilaria).</p>
---	--

Mejora de las competencias lingüísticas

Todos los estudiantes entrevistados piensan que la experiencia CLIL ha ejercido una influencia positiva en sus competencias lingüísticas, desde distintos puntos de vista: una ampliación del léxico específico y básico, una mejora en nuestra capacidad de exposición, de comunicación y de pronunciación y una mayor capacidad de expresión. Estas mejoras dependen de distintos factores, pero sobre todo del hecho de que los estudiantes tuvieron la posibilidad de confrontarse más en clase, de discutir en los grupos y con sus compañeros, de interactuar también a distancia con otros alumnos. De hecho, tal como destaca *Giuliana*, *explicar a otros estudiantes lo aprendido indudablemente ha mejorado nuestra capacidad para exponer*.

A continuación se presentan unos extractos de las entrevistas que se refieren a esta subcategoría:

<i>Mejora de las competencias lingüísticas.</i>	<p>Sí, la fluidez en el habla. He aprendido palabras nuevas. (Francesco).</p> <p>Sí, he mejorado mis capacidades expresivas y he aprendido nuevo léxico. (Alberto 2).</p> <p>Sí, la manera de expresarme, creo que he mejorado. (Ilaria).</p> <p>Sí, hemos aprendido palabras nuevas y además hemos mejorado nuestra capacidad para exponer porque hemos tenido que explicar a los otros estudiantes qué habíamos aprendido. (Giuliana).</p> <p>Hemos aprendido palabras y léxico específico. (Paolo).</p> <p>Hemos aprendido mucho, no sólo a nivel de gramática sino también para interactuar y discutir. (Teresa).</p> <p>Sí, un poquito, en particular el lenguaje específico. (Laura).</p> <p>Sí, a mí siempre me ha costado bastante, sin embargo este año me está yendo mejor. (Alessandro).</p> <p>Sí, mucho. Estudiamos términos que normalmente no aprendemos. Además discutimos y hablamos mucho en clase. El profesor nos motiva mucho. (Francesca).</p> <p>Ya no es una clase dirigida, ahora hablamos mucho y procuramos mejorar la pronunciación. (Aurora).</p>
---	--

Herramientas utilizadas en la experiencia CLIL

Durante las clases CLIL se han utilizado las herramientas habitualmente usadas por los docentes para realizar sus clases “tradicionales”: vídeos, imágenes, películas, Internet, sitios y web links y en algunos casos también la pizarra interactiva. Eso sí, los estudiantes destacan el hecho de haber tenido la posibilidad de experimentar nuevas herramientas y técnicas didácticas. Se refieren en especial a los trabajos de grupo y a la utilización de softwares como Google Docs y WebQuests, que son ideales para estimular la colaboración entre los estudiantes y el compartir. Asimismo el uso de Skype ha permitido a los alumnos organizar videoconferencias con estudiantes de otros cursos, interactuar a distancia e intercambiar información, lo que, tal como explica *Ilaria, en las clases normales nunca ocurre.*

A continuación se presentan unos extractos de las entrevistas que se refieren a esta subcategoría:

<i>Herramientas utilizadas en la experiencia CLIL.</i>	<p>La pizarra interactiva, vídeos y PPT. (Andrea).</p> <p>Imágenes, los Vídeos, Internet. (Alessandro).</p> <p>Imágenes, los Vídeos, Internet, sitios web. (Francesca).</p> <p>Vídeos, Internet y Google Docs, para introducir datos y confrontarnos al interior del grupo para elegir los más adecuados para presentar al otro curso. (Giuliana).</p> <p>Skype para la videoconferencia con la otra escuela y explicar el tema que habíamos estudiado. (Giuliana).</p> <p>Vídeos, Internet y Google Docs, para el trabajo de grupo. Skype para interactuar con el otro curso. (Ilaria).</p> <p>Es bonito usar Skype, nos ha permitido confrontarnos con los otros chicos y esto normalmente no ocurre. (Ilaria).</p> <p>Vídeos, Internet y Google Docs, para colaborar en grupo y compartir documentos. Skype para la conexión entre dos escuelas. (Alberto 2).</p> <p>Ha sido agradable usar Skype, útil para evaluar nuestra capacidad para explicar a estudiantes que saben menos que nosotros sobre esta asignatura. (Alberto 2).</p> <p>Vídeos, Internet y Google Docs, para intercambiarnos información y trabajar en grupo, no lo conocía, me parece muy útil. Las videoconferencias con Skype son muy útiles para intercambiar información con los estudiantes del otro curso. (Francesco).</p>
--	---

	Hemos utilizado las WebQuests y los archivos online Beazley y Perseus. (Maria).
--	--

Relación con los profesores durante las actividades CLIL

En lo que respecta a la manera de relacionarse con los docentes, la muestra de los estudiantes entrevistados no responde en forma homogénea. La mayoría, de todas maneras, sostiene que durante las clases CLIL hay un clima más relajado, menos formal, menos autoritario. Los profesores están más dispuestos a ayudar a los alumnos, más abiertos al diálogo, hay mayor colaboración e interacción. Otros, sin embargo, consideran que la relación con los docentes no ha cambiado mucho o, por lo menos, no de manera significativa. Por último, hay quienes -como *Francesco* y *Valerio*- que creen que la relación no ha cambiado porque los docentes eran muy colaborativos también antes de la experiencia CLIL.

A continuación se presentan unos extractos de las entrevistas que se refieren a esta subcategoría:

<i>Relación con los profesores durante las actividades CLIL</i>	<p>Tener dos profesores que te dan clases contemporáneamente es distinto a lo habitual. El clima es más distendido. (Paolo).</p> <p>No he tenido la impresión de haber modificado las relaciones de manera alguna. (Andrea).</p> <p>Ha cambiado la relación, me parecía mejor en el sentido de que era un poco más paritaria, ponerse al mismo nivel. Menos formal y autoritario. (Teresa).</p> <p>Sí, en el sentido de que era una relación un poco más amigable, un clima más relajado. Se estudia más de buena gana. (Laura).</p> <p>Sí, los profesores me parecen más abiertos y tratan de ayudarte, hay mayor colaboración. (Alessandro).</p> <p>Sí, la relación es un poco distinta, interactuamos mucho, nos hemos conocido mejor, una relación un poco menos formal, no hacemos la clásica clase dirigida, interactuamos mucho. (Francesca).</p> <p>Personalmente veo a los docentes igual que antes, nos siguen hablando en francés. (Dana).</p> <p>No en forma significativa. (Maria).</p> <p>Sí, en el sentido de que comunicamos más, hay más</p>
---	--

	<p>interacción. (Giuliana).</p> <p>Sí, en el sentido de que ha habido una mayor comunicación y un mayor diálogo. (Ilaria).</p> <p>No mucho. (Alberto 2).</p> <p>No mucho. Los docentes ya eran colaborativos antes. (Francesco).</p> <p>El profesor nos ayudó mucho, pero manteniendo su rol como tal. (Gabriela)</p>
--	--

Utilización de las TICs

Utilización de Internet para fines personales.

Tal como se desprende de los cuestionarios, los estudiantes entrevistados utilizan regularmente Internet, en promedio dos horas al día. Buscan información sobre distintos temas que les interesan, música, vídeos (YouTube), contactan amigos y hacen nuevas amistades a través de las redes sociales. Estos estudiantes, con respecto a Internet, se comportan como todos los jóvenes de su edad.

<i>Utilización de Internet para fines personales</i>	<p>Sí, busco información y busco música, vídeos de distinto tipo en YouTube. (Andrea).</p> <p>Uso bastante Internet, 3-4 horas al día para la música, los vídeos, contactar a amigos que todavía tengo en Rumanía. (Dana).</p> <p>Uso Internet 2 horas al día para buscar información sobre un tema que me interesa, en especial la música, los vídeos o las redes sociales. (Ilaria).</p> <p>Uso bastante Internet, 2 horas al día para mantenerme en contacto con mis amigos, buscar información, algunos juegos, música. (Alberto 2).</p> <p>Uso Internet un par de horas al día para mantenerme en contacto con mis amigos, buscar información, algunos juegos, música, tiempo libre. (Francesco).</p> <p>Uso Internet una o dos horas al día para buscar información, vídeos en YouTube, en especial documentales en inglés. (Valentina).</p>
--	--

Utilización de Internet para la didáctica y para el CLIL.

Internet es utilizada con regularidad por todos los estudiantes entrevistados, tanto para la didáctica en general como para el CLIL en particular. Antes de nada utilizan los motores de búsqueda para conseguir información y materiales sobre temas que están estudiando y también para descargar imágenes, animaciones y vídeos que integran lo que han aprendido en clase. Algunos alumnos se conectan a la plataforma de su escuela para descargar las clases o interactuar con los profesores. Internet también sirve para profundizar temáticas, para llevar a cabo tareas y realizar búsquedas.

<i>Utilización de Internet para la didáctica y para el CLIL.</i>	<p>Si tengo alguna duda me conecto a Internet y encuentro una respuesta. (Teresa).</p> <p>Para las investigaciones en general y para agregar o integrar algo más a lo que estoy estudiando. (Laura).</p> <p>Uso Internet para conectarme a la plataforma de la escuela, donde podemos hablar con los docentes. Personalmente realizo búsquedas sobre temas que me interesan, también para la escuela. (Giuliana).</p> <p>Realizo búsquedas sobre temas que me interesan y para hacer tareas y también para conectarme a la plataforma de la escuela. (Ilaria).</p> <p>Para buscar información para tareas o investigaciones: documentos e imágenes, vídeos, lo que se necesite para terminar la entrega. (Valerio).</p> <p>Para buscar información y documentos que necesito para estudiar. (Valentina).</p> <p>Para buscar información que necesito para las tareas y las investigaciones. (Anna).</p> <p>Para realizar búsquedas y hallar material didáctico para profundizar el tema que estamos estudiando. (Aurora).</p>
--	---

Utilización de las redes sociales y de las herramientas Web 2.0.

Todos los estudiantes tienen página de FaceBook, excepto dos, Andrea y Teresa, pero Teresa tiene una cuenta en Twitter. Utilizan estas redes sociales para comunicarse con sus compañeros, hacer nuevas amistades y “hablar” con los amigos en lugar de usar el teléfono. Al investigador asombró mucho el hecho de que dos tercios de los estudiantes entrevistados afirmaran tener una página de FaceBook de su propio curso. Esta página es muy visitada y muy utilizada. Los estudiantes la utilizan para mantenerse en contacto entre

sí, confrontar sus tareas, aclarar dudas, compartir opiniones, intercambiar apuntes e información, pedir explicaciones sobre temas no muy claros. Tal como dice Valerio: *si alguien no ha entendido un tema, hace preguntas y quien ha entendido lo explica*. Valentina agrega: *los mejores ayudan a los que tienen dificultad*. La página se utiliza también para organizar las asambleas del curso y para concordar los temas a discutir.

Los docentes de estas clases son indudablemente buenos profesores, han aprovechado una herramienta online de gran atractivo para los jóvenes para lograr que los estudiantes se confronten e interactúen entre sí, no por diversión, sino para profundizar y reflexionar sobre lo que han hecho y aprendido en clase.

<p><i>Utilización de las redes sociales y de las herramientas Web 2.0</i></p>	<p>No tengo página de Facebook y no utilizo esta red social para comunicarme con mis amigos. (Paolo).</p> <p>No tengo página de Facebook sino Twitter. (Teresa).</p> <p>Tengo una página de Facebook, contacto a menudo a mis amigos. Tenemos también un grupo del curso en Facebook, nos confrontamos en las tareas y nos ayudamos unos a otros. (Alessandro).</p> <p>Tenemos también un grupo del curso en Facebook, es muy útil porque si se tienen dudas se puede preguntar, nos mantenemos en contacto. (Francesca).</p> <p>Tenemos una página del curso en Facebook, compartimos las opiniones, también las tareas, hablamos de la jornada en el colegio, nos ayudamos unos a otros. (Dana).</p> <p>Tengo una página de Facebook y tenemos también un grupo del curso en Facebook, hablamos de las tareas y de las clases y los mejores ayudan a los que tienen dificultad. (Giuliana).</p> <p>Tenemos también un grupo del curso en Facebook, hablamos de las tareas y de las clases y logramos ayudarnos unos a otros, incluso cuando estamos lejos. (Ilaria).</p> <p>Tengo una página de Facebook para contactar a mis amigos y conocer personas nuevas y tenemos también un grupo del curso en Facebook, que nos sirve para confrontar nuestros trabajos y para aclaraciones nos intercambiamos información. (Alberto 2).</p> <p>Tengo una página de Facebook para hablar con mis amigos. La página de Facebook del curso para intercambiar información con respecto a las clases y para explicarnos cosas que no se han entendido. (Francesco).</p> <p>Tengo una página de Facebook para hablar con mis amigos y contactar personas. Tenemos una página de Facebook del curso,</p>
---	---

	<p>la utilizamos para las tareas, para intercambiarnos información con respecto a las clases, y si alguien no ha entendido un tema, hace preguntas y quien ha entendido lo explica. (Valerio).</p> <p>Tengo una página de Facebook para hablar con mis amigos y conocer algún compañero nuevo. Tenemos una página de Facebook del curso, la utilizamos a menudo para ponernos de acuerdo con respecto a las interrogaciones y para aclarar dudas y problemas al interior del curso. Me ayuda mucho confrontarme con mis compañeros. (Valentina).</p> <p>Tengo una página de Facebook para hablar con mis amigos en lugar de usar el teléfono. Tenemos una página de Facebook del curso, la utilizamos para preparar las asambleas del curso, para las tareas, nos pasamos informaciones y apuntes. (Aurora).</p>
--	---

Cómo Internet y las herramientas de la red han cambiado la manera de estudiar.

Tal como hemos visto, Internet y sus aplicaciones son muy utilizadas por los estudiantes. Es una ayuda para conseguir información, profundizar conocimientos, facilita la traducción y agiliza el aprendizaje. No obstante, la mitad de los estudiantes entrevistados sostiene que Internet no ha cambiado mucho su manera de estudiar. *Alberto* sigue prefiriendo los libros e incluso *Valentina* ve Internet de manera negativa: *sí, pero en sentido negativo. Me distraigo mucho utilizando Internet.* Quizá los *nativos digitales* siguen apreciando la manera tradicional de estudiar.

<p><i>Cómo Internet y las herramientas de la red han cambiado la manera de estudiar.</i></p>	<p>Sin duda. Es una manera rápida de hallar información sin tener que pasar horas en los libros. (Andrea).</p> <p>Sin duda. Hallamos información que en la escuela no nos dan, profundizo mis conocimientos. (Laura).</p> <p>Sí, bastante, Internet ha cambiado la manera de hacer investigación y te da una mano con las traducciones. (Alessandro).</p> <p>Se ha vuelto todo mucho más fácil. Las traducciones son más rápidas, nos facilita mucho. (Francesca).</p> <p>No particularmente, pero han ayudado a obtener información. (Ilaria).</p> <p>No particularmente, es más simple hallar información, pero yo estudio principalmente con los libros. (Alberto2).</p> <p>No mucho, quizá ayuda, pero mi manera de estudiar sigue siendo</p>
--	--

	<p>la misma. (Francesco).</p> <p>Sí, pero en sentido negativo. Me distraigo mucho utilizando Internet. (Valentina).</p> <p>Sí, me ayuda mucho para los deberes. (Anna).</p>
--	--

Evaluación de las experiencias.

Todos los estudiantes entrevistados expresan un parecer positivo con respecto a su experiencia de aprendizaje de una asignatura en lengua extranjera, incluso aquellos que obtienen resultados menos brillantes, sobre todo en L2. Todos, sin excepción, estarían dispuestos sin ninguna reserva a repetir la experiencia, porque la consideran realmente útil para mejorar su competencia en lengua extranjera y contemporáneamente aprender bien el contenido de la asignatura.

<p><i>¿Te gustó la experiencia CLIL?</i></p> <p><i>¿La repetirías?</i></p>	<p>Seguro, repetiría esta experiencia aunque para mí los resultados no fueron brillantes. (Paolo).</p> <p>Me gustó mucho esta experiencia CLIL. La repetiría ciertamente. (Francesca).</p> <p>Sí, me gustó, además creo que es útil obtener un diploma de francés para el trabajo futuro. (Dana).</p> <p>Sí, la repetiría pero no por mucho tiempo. (Alberto 1).</p> <p>En conclusión, la experiencia CLIL me gustó, estoy agradablemente impresionada y sumamente contenta de poder repetirla durante este año escolar. (Giulia 1).</p> <p>Encuentro todo útil, tanto desde el punto de vista de la lengua como de la historia. Estoy a favor de esta experiencia. (Valerio).</p> <p>Con los compañeros se creó un lazo mucho más fuerte. Una nueva forma de estar juntos. (Lucrezia).</p>
--	---

Conclusiones

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas, resulta evidente que los estudiantes aprecian las actividades CLIL porque permiten estudiar y aprender en una situación didáctica distinta a la tradicional. Ponen en evidencia que el clima en clase es más

distendido, relajado, menos formal, la clase dirigida deja espacio a los trabajos de grupo y a la cooperación y colaboración y, al parecer, los profesores están más dispuestos a ayudar a los alumnos casi poniéndose a su mismo nivel. Los estudiantes participan de buena gana porque se sienten un poco protagonistas y la utilización de las tecnologías y herramientas de Internet enfatiza esta participación.

En las entrevistas aparece también claramente que los docentes desempeñan un papel fundamental para el éxito de las experiencias CLIL. Son profesores motivados que estimulan a sus alumnos y crean condiciones educativas en donde los estudiantes parecen reconocerse más y trabajar con más ganas.

Mención especial merece la *Riforma della Scuola Superiore* (de que se ha hablado en los dos capítulos anteriores). De hecho, mientras los docentes en las entrevistas y grupos focales formulan muchas objeciones cuando no expresan opiniones negativas, los cuatro estudiantes entrevistados de tercero de *Liceo lingüístico* (el tipo de escuela en la cual partió la *Riforma* este año escolar) opinan lo contrario. Están a favor y aprecian este primer intento de bilingüismo, aunque proponen ampliar la experiencia a otras lenguas y no apuntar solo al inglés y piden una mayor competencia lingüística de los docentes de asignatura.

Capítulo 11

Los grupos focales - El cuaderno de bitácora

11.1 Introducción

Además de las entrevistas a los docentes DNL y de LE, se realizaron cuatro grupos de discusión, dos en España y dos en Italia.

Los grupos focales españoles se realizaron en Zaragoza (Centro Juan de Lanuza) y en Granada (Centro del Profesorado de Granada - Centro Santa Juliana). Los dos grupos focales italianos tuvieron lugar en Brescia y en Pavía. Estas dos capitales provinciales no fueron elegidas al azar, sino debido a que desde hace algunos años en ambas ciudades existe una importante y muy activa Red CLIL, tal como se ha evidenciado en el capítulo anterior.

El investigador quiere poner en evidencia que en este capítulo no se describirá en detalle (como sucedió en los capítulos referidos a las entrevistas) todo el itinerario de preguntas y respuestas desarrollado en los cuatro grupos focales, porque esto podría resultar redundante con respecto a lo escrito en los dos capítulos anteriores. Sin embargo, se enfatizarán los nuevos aspectos aparecidos que puedan dar un aporte adicional al logro del objetivo de esta investigación.

11.2 La descripción de los cuatro grupos focales.

En el grupo focal que tuvo lugar en Zaragoza participaron cuatro docentes mujeres que trabajan en cursos de ESO y de Bachillerato, con una antigüedad en sus cargos que fluctúa entre 7 y 20 años y de una edad comprendida entre 30 y 40 años, de las siguientes disciplinas:

- 1: Administración de empresas
- 2: Inglés
- 3: Física y tecnología
- 4: Ciencias naturales

En el grupo focal que tuvo lugar en Granada participaron 3 docentes (una mujer y dos hombres) que trabajan en cursos de ESO y de Bachillerato con una antigüedad en sus cargos entre 15 y 25 años y de una edad comprendida entre los 40 y los 50 años, de las siguientes disciplinas:

- 1: Inglés

- 2: Tecnología
- 3: Economía y comercio

En total, por tanto, en los grupos focales españoles participaron siete docentes, dos hombres y cinco mujeres, dos de LE y cinco DNL. Todos enseñan desde hace años en cursos bilingües y por ello poseen una considerable experiencia en el campo objeto de esta investigación.

En el grupo focal desarrollado en Brescia participaron cuatro docentes DNL (dos mujeres y dos hombres) de *Scuola Superiore* con una antigüedad en sus cargos de entre 15 y 25 años y edades entre 35 y 50 años, de las siguientes disciplinas:

- 1: Historia y latín;
- 1: Italiano, historia y geografía;
- 1: Electrónica y tecnología;
- 1: Economía y Comercio.

En el grupo focal realizado en Pavía participaron cuatro docentes DNL (dos mujeres y dos hombres) de *Scuola Superiore* con una antigüedad en sus cargos de entre 25 y 30 años y edades entre 50 y 55 años, de las siguientes disciplinas:

- 1: Química;
- 1: Ciencias naturales;
- 1: Biología;
- 1: Electrotécnica y tecnología.

En total, por tanto, en los grupos focales italianos participaron ocho docentes, cuatro hombres y cuatro mujeres, todos profesores DNL de *Scuola Superiore*. Una muestra homogénea desde el punto de vista del género y muy articulada, compuesta por docentes expertos que trabajan en el CLIL desde hace al menos cinco años, con una considerable experiencia y conocimientos metodológicos como para permitir una verificación de la situación CLIL italiana, al menos en la región objeto de la presente investigación.

En los cuatro grupos se siguió el mismo esquema de discusión, un protocolo semiestructurado que partía de los elementos más significativos de las entrevistas. Por lo tanto el análisis llevó en parte a definir categorías similares a las de las entrevistas, profundizando aspectos que habían quedado inexplorados o no suficientemente tratados. Tratándose de grupos de discusión, las citas no se transcriben nominalmente, sino como pensamiento elaborado por el grupo aunque sin restarles su autenticidad.

En este esquema se evidencian las categorías que fueron objeto de discusión en los grupos focales:

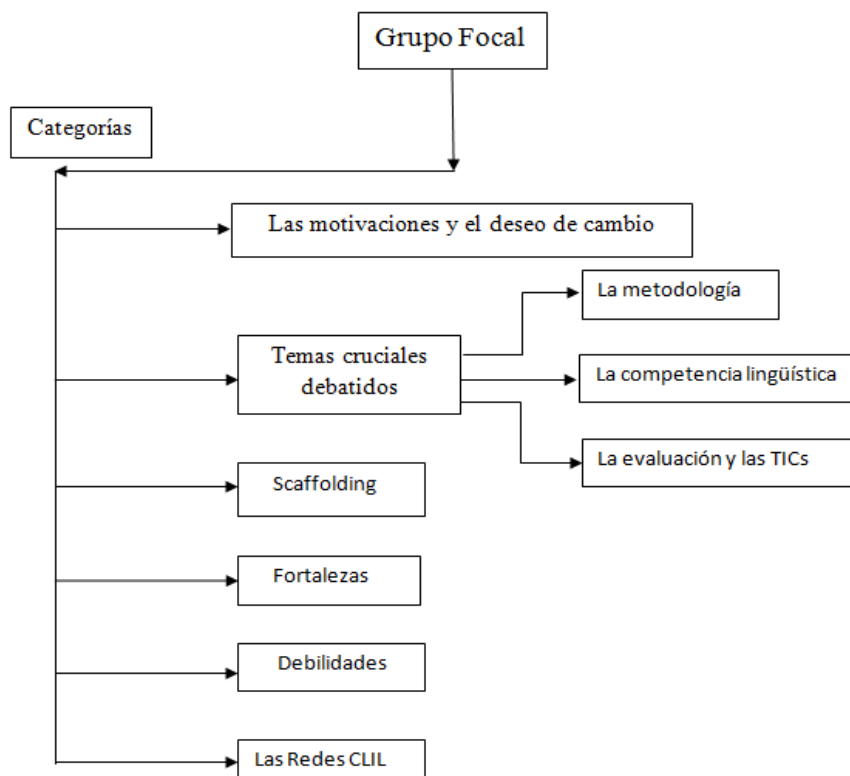


Figura n. 18.
Categorías de los
grupos focales

11.3 Reflexiones y comentarios

El primer dato común que surge de los cuatro grupos es la motivación que ha impulsado a los docentes participantes para comenzar a interesarse en el CLIL. Se trata de una fuerte tendencia al cambio, a superar sus propias limitaciones, a traspasar las barreras y por lo tanto a aprender las lenguas. Este hecho no era tan evidente en las entrevistas y nos lleva a considerar que este deseo de cambio es no sólo una exigencia profesional sino también, o sobre todo, una necesidad personal de mejorar que no se satisface con la enseñanza normal y formal. Esta necesidad impulsa a estos docentes a ponerse en juego, a experimentar algo nuevo, a comprometerse en un itinerario ciertamente nada simple pero que puede abrirles nuevas perspectivas de enseñanza. De hecho:

Muchas investigaciones nos dicen que a los de origen mediterráneo nos cuesta más aprender las lenguas extranjeras en comparación con la gente del norte de Europa. Este hecho me impulsó a estudiar inglés. (GF Granada).

Me he dedicado al CLIL para salir de las clases normales de todos los días, para utilizar mis conocimientos de inglés, un poco como ponerme a prueba. Creo que el CLIL es una nueva manera de enseñar. (GF Pavía).

Nosotros somos profesores y procuramos siempre ofrecer algo más, dar lo mejor a nuestros alumnos. (GF Pavía).

Tal como se ve, estos docentes están preparados para aceptar un desafío consigo mismos, motivados por la curiosidad de intentar algo nuevo, de salir de la “normalidad” de la rutina diaria. Una necesidad personal e interior que se abre hacia el exterior, no importa la disciplina que se enseñe, importa hacer algo distinto para enriquecerse profesional y personalmente. En esta óptica hay que enfocar la adhesión a las experiencias y actividades CLIL. Ponerse a disposición, adherir al CLIL no deriva, como podría pensarse, solamente de enseñar una cierta disciplina, sino que depende también de una predisposición interior personal, aunque esta opción implique trabajar más, pasar más tiempo en la escuela, empeñarse mucho, encontrar recursos. Estos puntos fueron discutidos al interior de los grupos focales y llevaron a una serie de observaciones y a la detección de algunos temas fundamentales con respecto a las características, la sostenibilidad, la aplicación y el futuro del CLIL.

La metodología.

Uno de los aspectos observados que ha sorprendido al investigador es el relativo a la metodología, cuán importante es el conocimiento teórico para implementar un CLIL exitoso. En los dos grupos focales italianos el intercambio de ideas sobre este tema fue un poco disputado. Todos consideran esencial e imprescindible un buen conocimiento teórico y metodológico con respecto al CLIL, pero no están seguros de si es más importante la metodología o la competencia lingüística. La muestra se divide:

Por ejemplo en Brescia dicen lo siguiente:

Me da miedo el aspecto lingüístico. Metodología CLIL sé bastante, mándenme a un curso de inglés. Pero:

Me da menos miedo la lengua que la metodología porque se corre el riesgo de causar un daño. Seguí un máster de un año sobre metodología antes de comenzar a enseñar CLIL.

En Pavía están más de acuerdo:

Ciertamente lengua y metodología juntas.

En cambio, en el grupo focal de Zaragoza el concepto de competencia metodológica al parecer causa algunas perplejidades:

Creo que lo que preguntas sobre la metodología es muy interesante. Nosotros estamos acostumbrados a enseñar en inglés y nunca he pensado en esto. Nosotros

enseñamos en inglés, nunca he pensado en cómo enseño en inglés... nuestros estudiantes tienen 17-18 años, cuando llegan aquí ya son bilingües, por ende su participación es buena ya que se sienten cómodos con la lengua, entonces nosotros pensamos más en el contenido, algo práctico, quizá un poco de teoría y de actividad práctica...

El investigador está convencido de que se encuentra frente a una situación particular, límite, tal vez de privilegio, ciertamente no común a todos los centros escolares españoles. A este instituto llegan estudiantes ya muy preparados, que poseen una buena competencia lingüística y la preocupación de los docentes parece ser la de utilizar la lengua extranjera, que los alumnos ya conocen bien, para enseñar lo mejor posible los contenidos de las distintas disciplinas.

Enseñamos el contenido por medio de la lengua sin prestar atención a la lengua porque los estudiantes son competentes. (Zaragoza).

El investigador, por tanto, cree que lo expresado por los docentes de este grupo focal no es generalizable sino que se circunscribe a esta experiencia. Esta suposición es confirmada por los docentes de Granada, quienes por su parte han profundizado la metodología CLIL:

Este centro ha organizado numerosos cursos de actualización también sobre la metodología CLIL. Han tenido mucha aceptación.

La competencia lingüística de los docentes CLIL

Es un problema muy serio y determinante para la calidad de la enseñanza CLIL. Triangulando y confrontando los datos de los cuestionarios y de las entrevistas se descubre que para los docentes DNL tener una competencia lingüística más que buena es un hecho de suma importancia. En España el British Council desde hace años califica a los docentes de acuerdo a una convención con el Estado que ha llevado a organizar el *MEC-Bilingual Education Project*⁷⁰. Lamentablemente ahora, al parecer por motivos financieros, el BC tendría la intención de redimensionar esta experiencia, aunque sin ponerle término. Con el pasar del tiempo se han formado miles de docentes que obtienen una certificación de competencia que les permite enseñar también en centros bilingües.

En la realidad de las comunidades autónomas la situación es un poco compleja. Por ejemplo, en el grupo focal realizado en un instituto privado de Zaragoza se dijo:

No hay ninguna formación especial. La estrategia de esta escuela es la de poner a un profesor experto con uno nuevo. Durante un período los dos profesores comparten los

⁷⁰ http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/pdfs/press_release_bilingual_project.pdf

cursos y después proporcionan un feedback. El nuevo profesor recibe indicaciones de parte del más experto y pueden dividir al curso o mezclar a los estudiantes. (Zaragoza).

Por lo tanto, ¿cómo es posible llegar a ser profesor bilingüe en esta escuela?

Cuando están contratados tienen que enseñar inglés. El primer objetivo es disponer de un madrelingua. Si no es posible, son entrevistados por el departamento de inglés, deben superar un nivel específico. Una cosa es hablar, otra enseñar. (Zaragoza)

Más compleja y en ciertos aspectos preocupante es la situación en Italia. Pese a las buenas intenciones (nivel C1 para docentes DNL) y aunque la Reforma lo contempla expresamente, ningún curso de formación ha sido financiado hasta el momento por el Ministerio de Educación y (tal como vimos en el capítulo anterior y como veremos un poco más adelante) esto plantea no pocos problemas a los docentes, incluso a los más motivados.

No existe todavía la preparación lingüística para los docentes de asignatura. No han sido impartidos los cursos de que se hablaba. Personalmente quisiera asistir a algún curso. (Pavía).

Es un poco raro, el hecho de que una asignatura de especialidad del último año tenga que ser impartida en inglés, no se entiende quién podría hacerlo, no tenemos las competencias lingüísticas suficientes. (Brescia).

Mientras la Reforma no se aplique en forma íntegra y los docentes DNL no estén en condiciones de alcanzar realmente el nivel C1, el CLIL en Italia estará siempre envuelto en un clima de incertidumbre y abandonado, tal como se ha dicho más de una vez, a la buena voluntad de los docentes y de cada escuela.

Las Redes CLIL

Precisamente para garantizar la sustentabilidad del CLIL y hacer frente a las promesas incumplidas del Ministerio, en Italia desde hace algunos años se han ido desarrollando Redes CLIL (ya se ha hablado también en el capítulo anterior). Gracias a la autonomía, las escuelas se organizan y garantizan unos servicios esenciales, haciendo frente a las carencias del Estado, autofinanciándose y sobre todo compartiendo conocimientos y experiencia. El compartir buenas prácticas parece ser un factor de éxito común a estas redes. Lamentablemente se advierte también una debilidad considerable, mientras al interior de las redes hay gran colaboración y ayuda recíproca, por fuera las redes no se comunican entre sí, actúan como entidades independientes. Este hecho al parecer atenta contra muchas de las potencialidades que dichas redes podrían expresar. De cualquier manera:

Menos mal que existe la Red CLIL. Asisto al curso de inglés y también al de español. (Pavía). En el sitio de las Redes encuentro muchos materiales, módulos y

unidades. Hay también muchas informaciones acerca de proyectos italianos y europeos, además de muchas sugerencias prácticas sobre cómo integrar las TICs en la didáctica. (Pavía).

Hemos organizado cursos de inglés, con el tiempo la oferta se ha ido diversificando. Ahora hemos ampliado la Red, hay 27 escuelas, todas superiores, hay cursos en distintos niveles, todos destinados a la obtención de un certificado de inglés, francés, alemán y español. Es una Red nacida desde abajo, nos esforzamos por dar respuesta a todos los requerimientos que se originan en el territorio. (Brescia).

Las redes CLIL no son sólo un fenómeno italiano. También en España tenemos ejemplos muy significativos. **LinguaRed**, por ejemplo. La Red del profesorado bilingüe de Granada, es una Red profesional de formación para el profesorado implicado en el Plan de Fomento del Bilingüismo en la provincia de Granada. Organiza un considerable número de cursos y *Jornadas Provinciales para el profesorado de lengua castellana y profesorado de centros bilingües*. El sitio⁷¹ es muy rico en materiales e informaciones. Para promover el español como segunda lengua se creó la **ISAs**, *La International Spanish Academies* constituyen una red de centros de excelencia académica de educación infantil, primaria y secundaria que utilizan un programa de aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE) en español. Las "International Spanish Academies" son centros educativos de cualquiera de los niveles de enseñanza no universitaria, de reconocido prestigio a nivel académico, que siguen (con la totalidad o parte de su alumnado) un programa de currículum integrado de lengua y contenidos en los que el español se utiliza como lengua vehicular. Por último, se puede citar la **Red de Buena Prácticas 2.0** que es la red colaborativa del profesorado de la Escuela del s. XXI y se gestiona desde el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación. Con el fin de apoyar y facilitar la labor del profesorado en el aula, se ponen a disposición de los centros bilingües secuencias didácticas en alemán, francés e inglés, con enfoque CLIL, de áreas y materias no lingüísticas de cada curso de educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Podemos concluir este párrafo expresando una gran admiración por el trabajo valioso y capilar que estas redes realizan, tanto en España como en Italia, para organizar y difundir la formación y actualización CLIL y, tal como hemos visto, también de las nuevas tecnologías.

⁷¹ <http://ulises.cepgranada.org/moodle/course/view.php?id=937>

La evaluación, el scaffolding y las TICs

Además de todo lo expresado en los dos capítulos anteriores, la discusión acerca de la evaluación ha puesto de manifiesto un par de novedades con respecto a lo que se había obtenido en las entrevistas.

De manera especial la atención que se pone en las pruebas de laboratorio. Los docentes DNL de asignaturas científicas o técnicas, tras haber explicado la teoría en lengua extranjera, someten a los alumnos a pruebas prácticas; los estudiantes deben ser capaces de aplicar lo aprendido en las clases teóricas. Lógicamente las instrucciones de laboratorio se dan todas en lengua extranjera.

Otro punto discutido, interesante y también muy controvertido, se refiere a los errores de lengua cometidos por los alumnos durante las evaluaciones sobre el contenido. Aquí las tendencias aparecidas son diferentes:

No lo tomo en cuenta para la evaluación, pero abordamos el tema y reflexionamos sobre el error cometido. (Brescia).

Yo también corrijo el error y no lo evalúo. Le pido después a mi colega de inglés que intervenga. (Brescia).

Anoto los errores gramaticales, pero no influyen en la nota. (Granada).

Esencialmente evaluamos el contenido y no corregimos la gramática. No bajamos sus notas a causa de errores gramaticales... hay un docente de lenguas en todo caso... (Zaragoza).

Los docentes DNL concuerdan en que los errores de lengua deben ser evidenciados, pero no influyen en la evaluación. Sin embargo advertimos dos actitudes diferentes, un docente hace reflexionar a sus estudiantes acerca de los errores cometidos y evidentemente estos últimos son corregidos; los demás confían esta tarea al colega de lenguas extranjeras.

En los capítulos anteriores hemos visto el peso del *scaffolding* y del trabajo colaborativo en las actividades CLIL. Este hecho se manifiesta también en los grupos de discusión. Para evaluar la calidad de la colaboración los grupos proponen parrillas de observación tanto individuales como de grupo. Además en lo que respecta al *scaffolding*, del grupo de Zaragoza surge una consideración interesante:

Siempre hay algunos estudiantes a quienes les cuesta entender por problemas de competencia en lengua extranjera. Entonces instamos a los alumnos a ayudarse recíprocamente: explicando algo a otro consolidas y mejoras tu preparación. (Zaragoza).

Esta es realmente una idea ganadora: ayudar a los demás no sólo te mejora como persona sino que consolida considerablemente tu conocimiento y competencia. Si es bien asimilado, este concepto puede convertirse en una verdadera lección de vida.

También las tecnologías cumplen una función en la evaluación. Resulta interesante la experiencia descrita en el grupo de Pavía. La evaluación a distancia efectuada por estudiantes de “*superiori*” (*Segundo Ciclo de la ESO en adelante*) con respecto a alumnos de “*inferiori*” (*hasta el primer ciclo de la ESO*) llevadas a cabo por medio de Google Docs y Cloud computing. Además los estudiantes “grandes” dan explicaciones y corrigen los errores en una videoconferencia por Skype a través de la pizarra interactiva.

El siguiente párrafo es una confirmación de lo expuesto unas pocas líneas más arriba:

Veo que la videoconferencia les interesa mucho. Se esfuerzan para prepararla, hacen ensayos, asumen roles, tratan de explicar lo mejor que pueden. Entienden la importancia de lo que están haciendo, el hecho también de tener que expresarse en inglés los lleva a prestar la mayor atención. (Pavía).

La evaluación no es un fin en sí mismo cuando se entrelazan el CLIL y las tecnologías, se convierte en una herramienta importante de conciencia para el estudiante, que no apunta sólo a obtener una nota, sino a entender, aprender y en su caso a transmitir lo aprendido en plena autonomía.

Puntos de fuerza y de debilidad

La discusión a este respecto fue muy acalorada en los cuatro grupos. En general los docentes que intervinieron concuerdan en definir los puntos de fuerza y los de debilidad.

Fortalezas:

- Los estudiantes que asisten a cursos CLIL parecen estar más motivados y estimulados para seguir con atención las clases. Teniendo que aprender en lengua extranjera los alumnos aumentan su concentración y participación en el diálogo educativo.
- *Mi colega de inglés dice que cuando ve una clase mía de electrónica en inglés, encuentra a los chicos muy distintos con respecto a como se encuentran cuando ella da clases en inglés, más atentos, comprometidos.* (Brescia).
- También la competencia lingüística de los alumnos parece verse beneficiada, tal como ya se había detectado en las entrevistas. Los estudiantes adquieren mayor seguridad en la exposición, en la fluidez, no tienen miedo a equivocarse ni a hablar e interactuar en público.

No tienen miedo a hablar en inglés ni a cometer errores. (Zaragoza).

En lo que respecta a la lengua, puedo decir que el estudiante tiene menos miedo, logra expresarse más libremente. (Brescia).

Un estudiante, ya en la universidad, vino a verme ayer y me dijo: “Lo siento por mis compañeros porque los textos y apuntes que nos dan los profesores están en inglés.

Entonces tienen que perder tiempo traduciendo el texto por no ser bilingües.” Entonces haber asistido a cursos bilingües les ayuda.” (Zaragoza).

- El nivel cognitivo se estimula más. Parece como si se pasara de la BICS (lenguaje social) al CALP (lenguaje académico) de LOTS a HOTS. Todo lo anterior en beneficio de las capacidades críticas del estudiante, por lo tanto no sólo un progreso a nivel lingüístico sino también y especialmente a nivel de persona que piensa y se organiza.

***Practicar unas habilidades de pensamiento altas por parte de los estudiantes: razonar, deducir, formular hipótesis y confirmarlas, organizar lo aprendido para transmitirlo a otros, los hace crecer a nivel escolar y humano.** (Pavía).*

***Aprenden más y mejor si los comparamos con los estudiantes que asisten a cursos normales, pero por sobre todo desarrollan estrategias, formas distintas de aprender.** (Zaragoza).*

- Experimentar técnicas nuevas, implicar a los estudiantes, transformarlos realmente en protagonistas de la clase. Esto parece ser realmente un gran mérito del CLIL. En lugar de la lección frontal se privilegian trabajos de grupo, interacción, intercambios entre chicos, enseñanza y evaluación entre pares. Todas estas actividades involucran mucho más a los estudiantes y es algo que los gratifica mucho.

La mayor novedad está en el proponer en otros cursos el trabajo realizado y experimentado en el laboratorio. El peer teaching entusiasma a los chicos, aumenta su atención porque influye la parte emotiva que entra en el proceso del aprendizaje de manera sustancial. Los estudiantes aprenden un tema en inglés y transmiten lo que han aprendido a otros estudiantes, también en inglés. (Pavía).

- El CLIL y las discapacidades ha sido otro de los temas abordados con mucha seriedad y profesionalismo por parte de los docentes que participaron en los grupos focales. Todos ellos están de acuerdo en afirmar que los estudiantes con dificultades (no particularmente graves) se ven beneficiados al asistir a actividades CLIL. Esto puede ser considerado uno de los mejores aspectos del CLIL.

*Descubres que algunos alumnos a quienes a lo mejor normalmente les cuesta más que a los otros, que tienen más dificultades, **en general adquieren mayor seguridad, mostrando capacidades especiales** que luego pueden traducirse en competencias si son cultivadas. Tengo que decir también que se genera un clima muy favorable, logras implicarlos un poco a todos. (Brescia).*

***Los más débiles lo logran y son apoyados por los demás.** (Zaragoza).*

*Si el estudiante tiene problemas, una discapacidad de aprendizaje, entonces se va a hablar al departamento. **Ellos te dicen qué estrategias seguir.** (Zaragoza).*

Hoy la tecnología ofrece muchas oportunidades, apoyo, ayuda a los estudiantes más débiles, pueden grabar su voz, escucharse, hacer ejercicios con inmediato feedback, trabajar en casa, En fin, muchas oportunidades para adquirir mayor confianza en sí mismos. (Granada).

- El aprendizaje del contenido, sin embargo, no encuentra a todos de acuerdo. Hay quienes dicen que aprenden un poco menos a causa de las dificultades lingüísticas, otros afirman que la calidad del aprendizaje es igual y en un tercer grupo aseguran que aprenden más y mejor. Con respecto a este punto no se ha encontrado una posición homogénea.

Aprenden el contenido mucho mejor ... Zaragoza

*Entonces diría que resulta un dato **para mí equivalente**.* (Brescia).

*Según mi opinión, a nivel de contenidos **aprenden un poco menos**, pero el aprendizaje se enriquece con el valor agregado a que hemos hecho referencia.* (Pavía).

*Para mí el nivel **no es más bajo**.* (Brescia).

De una monitorización⁷² efectuada por la Oficina Escolar Regional de Lombardía (*Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia*) con relación a las experiencias CLIL llevadas a cabo en la región desde 2001 hasta 2006, consta que el nivel de conocimientos del contenido explicado en L2 puede considerarse equivalente al de los contenidos enseñados en italiano. Hay que precisar que las experiencias CLIL tomadas en consideración se basaban en módulos CLIL de una duración promedio de 20 horas y no en la enseñanza anual de una disciplina no lingüística. De todas maneras, estos datos son bastante confortantes en el sentido de que se puede aventurar la hipótesis de que el aprendizaje en L2 y el aprendizaje en L1 se equiparan en términos de calidad.

Los docentes de los cuatro grupos pusieron en evidencia que lamentablemente el CLIL supone también situaciones nada simples ni fáciles de manejar. Y surgen una serie de problemas ligados a la organización y a relaciones entre los profesores.

Puntos de debilidad

- El aspecto más desafortunado y también el más abordado en las entrevistas es el de la competencia lingüística del docente DNL. No viene al caso repetir lo dicho con anterioridad, aquí importa referir que los docentes están muy conscientes:

Como debilidad mía veo mi competencia lingüística, con respecto a mis colegas de lengua. (Brescia).

⁷² <http://www.progettolingue.net/aliclil/wp-content/uploads/2008/07/rapporto-monitoraggio-clil-2007.pdf>

- Las relaciones entre docentes DNL y de LE. Sería oportuno definir cuáles son los niveles de colaboración ideal entre los dos docentes. Hemos visto también que en las entrevistas se da mucha importancia a la utilidad de la colaboración, pero a menudo se pide al docente de lengua extranjera una disponibilidad excesiva de tiempo y de recursos. A veces sucede que el docente de lengua extranjera se siente de alguna manera subordinado al colega DNL.

*Yo doy siempre las clases con el profesor de inglés, siento esta exigencia, la colaboración es **necesaria e indispensable**. Personalmente doy clases CLIL, estoy en presencia de la colega. (Pavía).*

Nunca podré suplir mis carencias en formación lingüística con respecto a un colega de lengua extranjera. (Brescia).

- El tema del “monolingüismo” ha sido mencionado también en los capítulos anteriores, pero es indudable que la lengua del bilingüismo y del CLIL es el inglés. El investigador ya ha destacado el hecho de que las tendencias hegemónicas del inglés pueden marginalizar o anular la diversidad existente en las distintas comunidades, impidiendo de esta manera un verdadero discurso intercultural (Candlin C.N., Gotti M. (eds) 2004). Pero el proceso de internacionalización de la lengua inglesa, que se despliega como lengua libre de la comunicación internacional, especialmente en la red, parece imparable. De hecho la situación en el ámbito educacional parece no dejar espacio a dudas:

El bilingüismo es sólo en inglés. Los estudiantes pueden elegir a los 10 años de edad entre el alemán y el francés, para aprender una segunda lengua. (Zaragoza).

Para confirmar este hecho podemos citar de nuevo la monitorización realizada por la USR de Lombardía: de 250 experiencias CLIL lombardas tomadas en consideración, 228 eran en inglés.

- Un punto en el cual todos están de acuerdo es el relativo a la dificultad para conseguir materiales. No existen textos CLIL científicamente testeados. La adopción de textos escolares escritos en inglés ha resultado extremadamente inadecuada, cuando no reductiva. Por lo tanto hay que hallarlos, seleccionarlos, adaptarlos y organizarlos:

Buscamos en la red para conseguir materiales adecuados, especialmente vídeos. Cuando encuentras materiales que son interesantes, a lo mejor el nivel de inglés es muy alto y, por lo tanto, tienes que adaptarlos. (Zaragoza).

Estas operaciones no son simples y nos llevan a una consideración adicional con relación a los puntos de debilidad.

- El tiempo. El factor tiempo ha surgido prepotentemente durante las entrevistas y ha sido reafirmado con fuerza también en los grupos de discusión. En primer lugar hay que programar las actividades en forma precisa y escrupulosa, luego conseguir y adaptar los materiales (idealmente auténticos), buscar vídeos y evaluar su utilización, preparar las clases, organizar los trabajos de laboratorio y tal vez las eventuales compresencias, evaluar los trabajos de los estudiantes. Todo este trabajo sin ningún reconocimiento económico.

Enseñar en inglés requiere de tiempo, las explicaciones se hacen con más calma, se dedica mucho más tiempo al desarrollo de cada tema específico, por ende, se dedica más tiempo a la escuela. (Brescia).

El tiempo de trabajo de los alumnos se dilata con respecto a las clases tradicionales. (Pavía).

Afortunadamente a los docentes les gusta su trabajo, les interesa brindar las mejores posibilidades de aprendizaje a sus estudiantes. No obstante, basarse exclusivamente en la buena voluntad de los profesores no puede ser la solución. Como dice Lucetto (2008):

La complejidad operativa ínsita en el CLIL debe ser reconocida, se requiere de mucho tiempo para la planificación, los tiempos para la programación de un modulo CLIL son bastante difíciles ... hay que explorar modalidades de reconocimiento institucional, profesional y también económico de los docentes empeñados en las actividades CLIL.

El investigador desea, por último, subrayar el hecho de que no ha querido referir, en modo analítico ni sintético, los informes de lo que se trató en los grupos focales con relación al uso de las tecnologías, la colaboración entre estudiantes y las expectativas de los padres, ya que ello ha sido ampliamente expuesto en los capítulos dedicados a las entrevistas y nada importante o significativo habrían podido agregar.

En cualquier caso también a partir de los grupos focales aflora un contexto muy dinámico, de docentes extremadamente motivados, listos para ponerse en juego a experimentar y aprender nuevas modalidades educativas, dispuestos a emplear su tiempo libre para mejorar las condiciones didácticas y dar más posibilidades de aprender a sus estudiantes.

11.4 El cuaderno de bitácora

Tal como había sido mencionado en el capítulo siete de la segunda sección, el investigador ha llevado un cuaderno de bitácora, una verdadera recopilación de apuntes, observaciones, sensaciones, reflexiones, reacciones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones, convicciones, percepciones, no estructurada, pero muy útil para recoger las ideas. El investigador considera su cuaderno de bitácora una herramienta de reflexión que

permite poner por escrito sus propias vivencias y experiencias con la finalidad de comprender mejor una determinada realidad que está indagando.

Los apuntes pueden ser substancialmente divididos según los siguientes criterios:

1. Notas útiles para llevar adelante el trabajo de investigación;
2. Reflexiones sobre el itinerario y sobre el proceso de la investigación;
3. Reflexiones sobre cómo ha influido la investigación en las convicciones del investigador favoreciendo un cambio.

Notas útiles

El investigador tomó apuntes muy prácticos con la intención de fijar no sólo ideas sino también indicaciones precisas, a saber:

- nombres, domicilios, cargos de personas para contactar;
- notas para no olvidar algo importante que preguntar a los entrevistados;
- sitios Internet para consultar (también Blogs, Wikis, Slideshares y otros);
- notas bibliográficas

Estos apuntes sirvieron al investigador como punto de referencia para organizar el trabajo de investigación, evitando repeticiones y también pérdida de tiempo. De manera especial las notas fueron importantes para organizar las entrevistas y los grupos de discusión.

Reflexiones sobre el itinerario y sobre el proceso de la investigación

Los apuntes tomados sirvieron para confrontarse con la experiencia del investigador mismo acumulada durante años de trabajo como docente CLIL y formador de docentes CLIL. La participación en encuentros internacionales, seminarios, cursos de formación han dado la posibilidad al investigador de relacionarse con expertos e investigadores nacionales y europeos que han ofrecido numerosos motivos de reflexión, ideas y sugerencias que han permitido al investigador evaluar con atención el itinerario de su investigación y aportar modificaciones incluso sustanciales tales como, en la redacción de los cuestionarios, ampliar la platea de encuestados a los docentes de lengua extranjera y europeos. Tal como sostiene Smith (1994):

Reflexionar mientras actuamos nos ayuda a completar una actividad. Es el proceso que nos permite remodelar aquello sobre lo cual estamos trabajando, mientras trabajamos en ello. Es esta experimentación en curso lo que nos ayuda a hallar una solución practicable. La reflexión requiere de espacio en el presente y la promesa de espacio para el futuro.

Reflexiones en torno a cómo la investigación ha influido en las convicciones del investigador favoreciendo un cambio.

El cuaderno de bitácora se revela también una valiosa herramienta para detectar las repercusiones que el itinerario de investigación ha tenido en el investigador mismo:

- Primero que nada la conciencia de una insuficiente competencia lingüística al comienzo del itinerario. El investigador había estudiado español hace 35 años en la universidad. Tuvo que retomar el estudio, asistir a cursos de lengua, estudiar y aprobar exámenes DELE. La evolución queda testimoniada por las notas en el cuaderno, al comienzo sólo en italiano o quizás en inglés, lenguas que poco a poco fueron dejando su lugar al español, al investigador le resultaba natural tomar apuntes en español;
- el investigador ha tenido que superar una crisis de incomodidad, un sentido de aislamiento, el miedo a no lograrlo, debido en parte a la escasa bibliografía disponible para el particular tema de investigación, en parte por las dificultades para hacer completar los cuestionarios y para organizar las entrevistas;
- una serie de complicados problemas familiares que impidieron al investigador trabajar con serenidad en la investigación.

Al final fue posible superar estas dificultades gracias a un considerable esfuerzo de buena voluntad, a la ayuda de los dos codirectores de tesis y al deseo de no claudicar ante el desafío consigo mismo que había impulsado al investigador a emprender este itinerario de investigación.

Ciertamente la confrontación con muchos colegas, con sus puntos de vista, a veces divergentes, cuando no contrastantes con los suyos, las variadas lecturas, los resultados de los cuestionarios, los datos de las entrevistas, han llevado al investigador a revisar -aunque fuera en parte-, de manera crítica su actitud y su visión del enfoque CLIL asociado al uso de las tecnologías. Ahora el investigador es más consciente de los problemas, dificultades e implicaciones que una mayor difusión del CLIL asociado a las nuevas y avanzadas TICS (tablets ...) lleva consigo sin un plan orgánico de desarrollo y formación de todos los *stakeholders* que operan en el campo de la educación.

Capítulo 12

Estudios de casos e interpretación de resultados

12.1 Introducción

Más que estudios de casos entendidos de manera tradicional, el investigador ha querido presentar unas experiencias propiamente tales, concretas, italianas y españolas acerca de cómo es posible integrar el CLIL y las tecnologías en la didáctica escolar sin ser expertos informáticos, logrando, de cualquier manera, el objetivo de implicar a los estudiantes en un itinerario de aprendizaje dinámico y motivador. Para decirlo como Barkley, Cross, y Major (2005, p.182):

tender un puente para cubrir la brecha entre teoría y práctica, entre academia y lugar de trabajo

Estos ejemplos proporcionan situaciones didácticas realistas, complejas y dentro del contexto escolar. No tienen la pretensión de ser generalizables a todo nivel, sino sólo la de ofrecer herramientas concretas y válidas para confrontar ideas susceptibles de ser tomadas en cuenta a la hora de programar actividades CLIL futuras.

Indudablemente se puede criticar el hecho de que el bajo número de casos presentados no es garantía de científicidad, pero esta no es la intención de este capítulo, que pretende sólo proporcionar unos elementos e informaciones clave sobre los cuales construir eventuales actividades similares.

12.2 Dos casos italianos

12.2.1 Primer caso. Diseño y experiencias didácticas con el uso de la PI y la Web 2.0

*Istituto di Istruzione “M. Martini”,
Piazza Vittoria 3, 38017 Mezzolombardo (Trento).*

Introducción

El proyecto CLIL que aquí se presenta se encuentra en fase de realización en el Instituto de Ciencias sociales del I.I. “Martino Martini” de Mezzolombardo y comprende la enseñanza de las materias curriculares en lengua inglesa (CLIL), mediante el uso integrado de la PI (o PIM, Pizarra Interactiva Multimedial) y la Web 2.0. Las lecciones son impartidas conjuntamente por un docente de lengua madre experto en didáctica multimedia y por un docente de materia curricular. El proyecto responde a la necesidad de

experimentar las oportunidades didácticas ofrecidas por las nuevas herramientas destinadas a transformar la manera tradicional de enseñar en la escuela. Para los estudiantes del Instituto de ciencias sociales en particular, tales herramientas representan también un importante objeto “en torno al” cual llevar a cabo investigaciones para determinar el alcance de las mismas precisamente en paralelo a la progresiva adquisición de conocimientos sobre los procesos psicocognitivos, sobre las condiciones psicosociales de aprendizaje, sobre las lógicas de la comunicación que constituyen el núcleo temático característico de sus orientaciones de estudio. Sin olvidar que las herramientas empleadas incitan a las clases a transformarse en pequeñas comunidades científicas que “construyen conocimiento”, con arreglo a los principios pedagógicos de la *knowledge building community* (Cacciamani, 2002).

Objetivos del proyecto didáctico

En la presente propuesta se identifican dos núcleos temáticos susceptibles de estimular el interés y la reflexión de los estudiantes (y de los docentes). En primer lugar, la eventualidad de que –gracias al uso de la PI y la Web 2.0- se produzca una reestructuración positiva de las relaciones internas e interclases orientada a una mayor participación e interactividad de los actores implicados. En segundo lugar, la posibilidad de comprender mejor, a partir del rico panorama teórico proporcionado por las “ciencias cognitivas”, las características operativas de las herramientas empleadas, ya sea como mediadoras de una transición de época –de la “abstracción” propia del libro de texto a la “inmersión” propia del hipertexto multimedia- o como depositarias de “lógicas” e inspiradoras de “prácticas” innovadoras para la determinación de los propios objetivos didácticos.

A partir de estas premisas, el proyecto se configura como explícitamente dirigido a la formación de los estudiantes en las prácticas y lógicas del *e-learning* y a proporcionarles conocimientos y competencias orientados a la producción de material didáctico multimedia.

Objetivos para el primer ciclo de la escuela secundaria (“biennio”)

En el “biennio” se cumple un proceso de progresiva “familiarización” con la PI y la Web 2.0, de adquisición de sus funcionalidades y, simultáneamente, de aprendizaje de las primeras nociones relativas a los procesos cognitivos básicos implicados en la explotación y producción de material multimedia. Los estudiantes empiezan a establecer una relación cada vez más consciente y productiva, tanto con la Web 2.0 para la profundización e intercambio de información y conocimientos, como con la PI, al ser los destinatarios de las lecciones en el aula y los usuarios de la misma para la exposición de breves trabajos en lengua inglesa.

Objetivos para el segundo ciclo de la educación secundaria (“triennio”)

La programación didáctica del primer año del “triennio” prevé, en el ámbito de las ciencias sociales, la profundización de algunos temas relativos a las actividades psicológicas y cognitivas básicas (percepción, atención, memoria), al pensamiento y a la inteligencia, con referencia también a las implicaciones emocionales y de motivación al *problem solving*. Llegando así a la toma de conciencia acerca de la centralidad de los procesos de “negociación social”, que deben efectuarse también en la experiencia didáctica cotidiana, mientras que el conjunto de los conocimientos y competencias tanto comunicativos como relacionales que van de este modo adquiriéndose, pasarán a constituir los prerequisites (así como los estimulantes temas de estudio) que permiten el uso de la PI y la Web 2.0 con vistas al diseño y producción –críticos y conscientes- de material didáctico. Sin olvidar que esta invitación a la “productividad” dirigida a los alumnos determina las condiciones en las que se realizan más fácilmente los muy deseables “aprendizajes profundos”, orientando el ejercicio “creativo”, a la producción de breves filmaciones, grabaciones musicales u otros materiales, que deberán integrarse en las lecciones, con la consiguiente adquisición de competencias comunicativas de todo tipo. Para el 2º y 3er año del “triennio”, las competencias adquiridas se van consolidando y generalizando progresivamente, desarrollándolas en el marco de las otras materias curriculares.

Experiencias didácticas

Al comienzo del curso se creó un **wiki** (<http://martini.wetpaint.com>) que ha servido como recordatorio digital de las actividades realizadas en clase. Este *wiki* ha permitido alcanzar dos importantes objetivos:

- Proporcionar a los estudiantes la posibilidad de sentirse “dueños” de sus propios espacios de aprendizaje;
- Proporcionar a los docentes un útil punto de observación para construir las lecciones, a partir de la programación general, dando vida a una verdadera comunidad de aprendizaje.

A continuación se presentan dos unidades didácticas realizadas durante el año escolar.

Un experimento de ciencias naturales

Con los estudiantes de Segundo se ha desarrollado y filmado un experimento de Ciencias naturales, realizado en lengua inglesa y más tarde publicado en Internet. Se ha utilizado la **PI Smart Notebook 10** (<http://www2.smarttech.com>), con el fin de estudiar las distintas fases del experimento junto a las palabras clave empleadas

(http://martini.digitalang.com/Materials/Plant_Cells_By_Microscope.pdf). El experimento ha consistido en una atenta observación mediante el microscopio de algunas muestras vegetales de la cual se ha realizado más tarde el *editing*. Usando *Audacity* (<http://audacity.sourceforge.net/>), los estudiantes han grabado el audio en inglés.

<http://martini.wetpaint.com/page/Science+Video+and+Podcast>). A continuación, trabajando en pequeños grupos, han preparado *Glogs* sobre algunas formas de vida microscópicas. El *Glog* (<http://www.glogster.com>) es una especie de póster digital, una término medio entre *blog* y *MySpace*, muy fácil de usar y muy popular entre los adolescentes. El material empleado se ha extraído de un sitio web indicado por los docentes (<http://www.microscopy-uk.org.uk/pondip/index.html>). Para concluir la unidad didáctica, después de haber realizado sus trabajos por medio de la PI, los diversos grupos han publicado sus *Glogs* en el *wiki* (<http://martini.wetpaint.com/page/Our+Biology+Glogs>).

Una encuesta de ciencias sociales

En el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales, los estudiantes de Tercero han efectuado –online- algunas encuestas que tenían como objetivo mostrar las diversas actitudes observadas en relación a la didáctica multimedia, pero también respecto al racismo, al abuso de drogas o de alcohol por parte de los jóvenes, la violencia en los recintos deportivos, etc. Los trabajos han sido realizados por grupos de 3-4 estudiantes. Previamente se ha desarrollado un debate sobre las cuestiones más relevantes en relación a las temáticas estudiadas y se han definido las modalidades que se consideraban científicamente más adecuadas para llevar a cabo este tipo de encuesta, y se ha optado por el “cuestionario Likert”. Los grupos han preparado un cierto número de listas de enunciados y, mediante *Survey Monkey* (<http://www.surveymonkey.com>), los han publicado *online*, recurriendo al mismo sitio web también para la elaboración automática de los datos (<http://martini.wetpaint.com/page/3LSS+Surveys>). Por último, han presentado mediante *Power Point* los resultados de sus investigaciones, publicando todo ello en el *wiki* (<http://martini.wetpaint.com/page/3+LSS+Results>).

Conclusiones

En general se han obtenido resultados prometedores en relación con las competencias adquiridas por los estudiantes respecto al uso productivo de las herramientas informáticas propuestas. Se ha observado igualmente la esperada repercusión positiva en cuanto a la reestructuración de las relaciones al interior de la clase (intra-clase). En lo que se refiere a los objetivos más concretamente psicocognitivos y comunicativos, tales como el diseño y la realización de productos multimedia a partir de una reflexión teórica en sintonía con las aportaciones de las “ciencias cognitivas” y susceptible de “optimizar” los

aprendizajes, cabe decir que este es un aspecto en el que será necesario insistir en un futuro próximo. También se han advertido progresos notorios en la lengua extranjera y un buen conocimiento del contenido de las asignaturas objeto del presente proyecto.

12.2.2 Segundo caso.

Blanco Rojo y Verde – “people making a nation”

Gente que construye un país

Sitio Web <http://new-twinspace.etwinning.net/web/p44039>

Italia. Casole d'Elsa (SI) - Toscana

Scuola Secondaria di 1° Grado "Arnolfo di Cambio"

Estudiantes de Italia, Turquía y Hungría se confrontan sobre los orígenes de su propia identidad nacional, desde los "padres de la patria" hasta los tiempos del Web 2.0.

Resumen del proyecto:

Blanco Rojo y Verde es un proyecto de *eTwinning* iniciado en noviembre de 2010 y nacido de la colaboración entre Italia, Turquía y Hungría. La idea del itinerario nació de la confrontación y colaboración entre los docentes Laura Maffei, Nimet Kucuk y Monika Kiss, que ya habían participado juntas en sus respectivos cursos en iniciativas para la celebración de los 150 años de la Unidad de Italia. Luego de estas experiencias nació la idea de confrontar los orígenes de las identidades nacionales de estos tres países, aparentemente tan distintos por lengua, cultura y tradiciones (Turquía parece a los estudiantes europeos realmente "otro mundo", Hungría está en Europa pero allí se habla una lengua no indoeuropea, la historia de la unidad nacional en los tres países tiene tiempos y modalidades muy distintos...). Se seleccionaron tres grupos de chicos, organizados en equipos nacionales: blanco (Italia) rojo (Turquía) y verde (Hungría). El título naturalmente está referido a los colores de las banderas, iguales las de Italia y Hungría, roja la de Turquía. Pero, más allá de los colores, ¿tenemos algo que nos una? Descubrirlo fue la misión de los tres equipos, que aprendieron a describirse y a interrogarse online, por medio del uso de las nuevas tecnologías (aunque también las antiguas... alguna comunicación también se realizó a través de correo electrónico y fax). Los grupos son poco numerosos porque este proyecto es experimental: se trata en efecto de alumnos que deben realizar este año un examen de Estado y que han decidido enfocarlo en una dimensión internacional por medio de las ICTs. El proyecto constituye entonces una perspectiva diferente en la lectura del currículo (de historia en especial, aunque también de lenguas extranjeras y tecnologías), en lo sucesivo susceptible de ser implementado en cursos completos.

Objetivos y elementos de innovación

El proyecto está dirigido al ámbito de la educación para la convivencia civil, naturalmente ligada a la historia. Aborda los problemas del conocimiento de sí mismo, como individuo y como ciudadano, y de los demás, superando los prejuicios. La asociación Italia-Turquía-Hungría fue pensada precisamente para reconocer y eliminar los prejuicios étnicos, por desgracia todavía presentes en los tres países. Para entender el presente partimos por la recuperación del pasado: el pasado nacional es necesario, pero no basta, hay que leer la historia de una manera más amplia, poniendo en discusión la identidad propia por medio de la confrontación. Y para confrontarse es necesario expresarse correctamente en una lengua de comunicación (para nosotros el inglés) y utilizar de manera adecuada las tecnologías. El objetivo educativo general es dar a entender a los chicos que la identidad, personal y nacional, no se construye con la exclusión (del otro, del enemigo) sino con la inclusión, no con el no-ser sino con el ser; no con la división sino con la unión (y muchas veces el proceso de independencia es también un proceso de unificación). Los objetivos disciplinarios vinculados a la historia, a las lenguas y a la tecnología son los siguientes: saber identificar las características significativas de una época; saber confrontar épocas distintas; saber plantear confrontaciones entre eventos distantes en el tiempo y en el espacio; saber establecer relaciones de causa-efecto; saber captar el valor de la colaboración entre los pueblos; conocer las instituciones nacionales e internacionales y su función; saber leer un documento histórico; utilizar correctamente el inglés como lengua de comunicación; saber sintetizar un mensaje; utilizar de manera autónoma y personal algunas simples herramientas informáticas.

Herramientas utilizadas para alcanzar los objetivos

El camino más adecuado para superar los prejuicios es el conocimiento: por lo tanto, hemos aprovechado las potencialidades de la Web 2.0 y del mayor nivel de interacción entre sitio web y usuario que permite, para promover el conocimiento real entre los participantes. Tratamos de hacer percibir la realidad del otro, para favorecer la comunicación y la confrontación. Para ello, las herramientas ideales fueron las redes sociales: eTwinning en primer lugar, luego Facebook y Twitter. Naturalmente, la base de todo itinerario histórico es siempre una investigación, e investigaciones se hicieron, pero integradas por medio de la confrontación real con el otro, es decir por la interacción entre los distintos equipos. El itinerario intentó, en efecto, estimular el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje por vía informática. Etapas del itinerario: - compartir online; - búsqueda; - equipo de trabajo; - realización del producto; - compartir/reflexionar. Al trabajo en equipo de los alumnos se agregó el de los docentes, con los primeros experimentos de enseñanza en equipo en la escuela.

Particularidades del proyecto

El proyecto es especial porque no es la tradicional investigación sobre los personajes históricos: la historia se torna real y viva gracias al contacto directo entre los alumnos. Difícilmente los chicos perciben la historia como algo que les afecta, y de seguro no la relacionan con el mundo de las nuevas tecnologías. Nuestro proyecto conjuga con éxito web, historia, identidad y amistad. En BLANCO ROJO Y VERDE el aprendizaje no es sólo conocer los hechos, sino también conocer a los demás. Y el medio para conocerse es la red social.

Resultados

El proyecto, simple y no ambicioso, se puso en marcha de manera experimental durante un semestre, pero los resultados han sido tan buenos que se proyecta aplicarlo a todos los cursos de tercer año del centro, naturalmente adaptando los contenidos disciplinarios a las distintas necesidades e intereses de los alumnos. En el ámbito disciplinario, los resultados principales fueron, en los alumnos, el aumento del interés y de la participación, el mayor compromiso en las actividades propuestas, la aparición de talentos (probablemente por la posibilidad, nunca antes experimentada, de poner a prueba habilidades distintas de las requeridas para la "interrogación" tradicional), una mejor utilización del lenguaje específico, un claro enriquecimiento de las competencias informáticas y de expresión oral (tanto en lengua madre como en lengua extranjera). Entre los resultados educativos hubo un mejoramiento en las relaciones interpersonales, la construcción de un "estar en la escuela" más sereno y más auténtico, y una reducción visible de la timidez y de la incomodidad. En particular nos sorprendieron estos últimos resultados, relacionados con el ámbito de la convivencia, en cuanto a que se ven en general más a largo plazo con respecto a los del ámbito cognitivo. Fueron también óptimos los resultados entre los profesores, quienes experimentaron itinerarios CLIL (*Content and Language Integrated Learning*: actividades de disciplinas no lingüísticas desarrolladas en lengua extranjera) y actividades de enseñanza cooperativa, satisfactorias para todos. Aumentó la curiosidad por el método de enseñanza y varios docentes se apuntaron a cursos de formación sobre el CLIL y sobre la enseñanza en equipo.

Los usuarios

Participan en las tres escuelas los profesores de historia, lengua madre, inglés y tecnología. En el instituto húngaro la docente Monika Kiss es profesora principal, por tanto desempeña todos estos roles. Los tres equipos del grupo-piloto han incluido a unos treinta alumnos. Estos son los usuarios que interactúan día a día con las actividades del proyecto.

También participan los últimos cursos del ciclo en los tres institutos (unos 60 alumnos) para la implementación a partir de septiembre de 2011.

Aportes adicionales

El proyecto mejora la educación y la formación de los jóvenes ya que los pone en condiciones de leer la historia y de usar las tecnologías con espíritu crítico y verdadera autonomía. Basta mirar cualquier telediario para percibir la actualidad del proyecto: la realidad es intercultural, pero el racismo existe; la afirmación de sí mismo a menudo se basa en la violencia; aún hay pueblos forzados a conquistar su libertad por medio de la guerra; las tecnologías se convierten en una herramienta de poder que puede tanto difundir como manipular la comunicación. Los jóvenes tienen que poder comprender (la historia, las tecnologías... a sí mismos) para saber elegir.

La participación

El proyecto optimiza la participación de los profesores porque se desarrolla durante las horas curriculares, por tanto no tiene costos. Además, está pensado para los requerimientos de un determinado nivel de estudiantes (en Italia la *Terza Media*). Se trata de chicos que abordan el primer examen de Estado - en cierta medida una forma de dar ritualidad al crecimiento. Un enfoque de la historia que une pasado y presente, también con el uso crítico de las ICT, es para ellos particularmente significativo y motivador. En el proyecto están también implicadas las asociaciones culturales locales, las que participan sin cargo para la escuela. Se instauraron relaciones entre las administraciones de las ciudades asociadas. No ha habido necesidad de ningún material o equipamiento especial más allá de la normal dotación informática de la escuela. Los alumnos de los distintos equipos son para sus compañeros los expertos de su propia historia y del propio punto de vista sobre la Historia. El itinerario optimiza la participación de todos porque se basa en compartir.

Criterios utilizados para medir los resultados obtenidos por el proyecto.

La escuela, que tiene una larga tradición en el ámbito de los proyectos europeos, ha estructurado a lo largo de los años criterios precisos de evaluación de los resultados, a corto y a largo plazo: en concreto, se mide la participación y la aprobación de todos los usuarios por medio de controles cuatrimestrales. En este caso, la evaluación también es disciplinaria: se mide la evolución de las habilidades con respecto a los niveles de inicio y al índice de éxito escolar (en especial en relación con los exámenes).

Qué aprenden los docentes.

Pueden aprender a usar las ICT en un ámbito -la historia-, que parece a primera vista muy lejano de las nuevas tecnologías; a despojar a la Historia de lo "sagrado" y a releerla a través de la confrontación entre estudiantes de distintas partes de Europa; a construir itinerarios interdisciplinarios; a estructurar itinerarios CLIL flexibles y eficaces. Y sobre todo a crear grupos de trabajo entre docentes, donde cada cual dé lo mejor de sí, aprenda de los demás y reciba inmediatamente una retroalimentación profesional. Trabajar juntos permite crecer de verdad (también los docentes).

Obstáculos y soluciones

Tratándose de un proyecto piloto, con un número limitado de estudiantes, el trabajo ha sido cómodo y sin grandes problemas. No obstante, ha habido dos problemas significativos:

- a) falta de tiempo: al aproximarse el examen es cada vez más difícil hallar el tiempo para trabajar en equipo (tanto alumnos como docentes) porque cada uno tiene su propio ritmo. Además aparece la obsesión de algunos docentes por "terminar el libro", con obvia repercusión en el estrés de los alumnos. Posible solución: planificar bien las etapas de trabajo desde el comienzo, bajando el ritmo hacia el final del año escolar.
- b) dificultades para trabajar en grupo, tanto para los alumnos como para los profesores: el aprendizaje y la enseñanza en equipo no se improvisan, deben madurar con el tiempo. Posibles soluciones encontradas: crear grupos electivos; no obligar a nadie a trabajar en grupo (algunas personas trabajan bien por sí solas); valorizar el aporte, grande o pequeño, de todos. Para otros problemas, sentido común y flexibilidad son normalmente suficiente solución.

El futuro

El proyecto, de experimental pasará a ser curricular y este tipo de itinerarios se propondrá a todos los cursos del tercer año, naturalmente con la libertad de cada curso y de los profesores para adaptarlo a sus propias exigencias. En la escuela se estructurará un itinerario CLIL estable, eTwinning parece ser el vehículo ideal para realizarlo, porque conjuga ICT y dimensión europea (por lo tanto uso real de la lengua). Se ha pensado también en crear equipos estables de profesores para maximizar los resultados de su experiencia. Por último, también este proyecto responde, tal como todos los otros proyectos de asociación online realizados por nosotros, a la exigencia de familiarizar a los docentes con el uso diario de las tecnologías y de las lenguas. La idea de fondo es hacerse (y formar) mejores profesores, también por medio de la cooperación.

12.3 Dos casos españoles.

12.3.1 Tercer caso

Comunicación sin fronteras

Un proyecto Comenius bilateral entre España y Suecia

Introducción

Boundless Communication es un proyecto Comenius Bilateral entre dos centros educativos: el Instituto Guillem de Berguedà (Berga, de la provincia de Barcelona, España) y el Ellen Key Skolan (Västervik, Suecia).

Es un trabajo colaborativo que empezó en septiembre de 2009 y terminó en abril de 2011. En este proyecto participan alumnos y alumnas de ambas escuelas que en septiembre de 2009 estaban cursando 3º de ESO en España y el 8º curso en Suecia. Uno de los objetivos principales del proyecto era que los estudiantes fueran capaces de usar el idioma extranjero (inglés o español), tanto hablado como escrito, para comunicarse y conocer a compañeros de su misma edad. También se pretendía que los alumnos conocieran las diferencias entre ambos países y que trabajaran de manera colaborativa usando herramientas de la Web 2.0. La intención del profesorado coordinador era guiar a los alumnos e intentar establecer una nueva manera de enseñar una lengua extranjera usando las nuevas tecnologías.

Los profesores coordinadores de ambos centros ya habíamos trabajado juntos en otras experiencias de intercambio, pero esta vez queríamos que los alumnos hicieran un trabajo antes y durante dicha experiencia para poder conseguir los objetivos marcados anteriormente. Cada 15 días los coordinadores nos reunimos mediante Skype para decidir, guiar las actividades que nuestros estudiantes podrían realizar, solucionar problemas y evaluar las actividades.

Desarrollo

La primera actividad fue crear un blog personal donde cada alumno publicó todas las tareas que les pedimos durante el proyecto: fue una forma de empezar a conocerse a través de la web. Inicialmente se presentaron dichas tareas oralmente y por escrito en el blog. Después empezamos a realizar distintas actividades en grupos, de modo que el alumnado catalán daría a conocer las tradiciones y costumbres de la ciudad de Berga (Cataluña) y el sueco haría lo propio sobre la ciudad de Västervik (Suecia).

Fue en la siguiente etapa cuando empezaron a trabajar alumnos catalanes y suecos en grupo; realizaron proyectos juntos muy interesantes, tales como un diccionario,

haciendo uso de las cuatro lenguas empleadas en el proyecto, o revistas monotemáticas, para comparar ambos países usando las herramientas de la Web 2.0 mientras se reunían, comunicaban y realizaban el trabajo juntos.

En junio de 2010 el alumnado de Berga viajó a Västervik para estar en casa de sus compañeros y compañeras. Allí también preparamos una obra de teatro conjuntamente para presentar todos los productos que se habían realizado. Por último, en octubre de 2010 los alumnos de Västervik vinieron a Berga, donde realizaron también la obra de teatro y grabaron un doblaje (*lipdub*) con todos los estudiantes de ESO del instituto.

Productos

Los productos realizados durante el proyecto son los siguientes y se encuentran en línea todos ellos:

1. **Blog personal:** blog de cada alumno con sus actividades orales y escritas.
2. **Libro digital** de recetas: compendio de recetas típicas de ambos países.
3. **Diccionario digital:** diccionario comparativo de palabras y expresiones en las cuatro lenguas (catalán, inglés, castellano, sueco).
4. **Revista digital:** ocho revistas sobre diversos temas (física y química, educación física, lenguas modernas, lenguas clásicas, tecnología, ciencias sociales, música, ciencias naturales) comparando ambos países.
5. Performance: preparada en Suecia y en España, pequeña representación teatral donde se presentaba todo el trabajo realizado en el proyecto Comenius.
6. Doblaje (*Lipdub*): los alumnos catalanes y suecos colaborativamente con todo el alumnado de ESO del instituto Guillem de Berguedà prepararon un *lipdub* para mostrar el instituto de Berga.
7. Diario del intercambio real en Suecia y en España. Durante los viajes en Suecia y en España, los estudiantes explicaban en inglés y español las actividades realizadas cada día de forma que los padres, familiares y compañeros estaban constantemente informados.
8. **Blog y página web.** Profesores y alumnos han colgado todas las noticias, actividades y productos en la web y el blog.

Dificultades

Las dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo el proyecto que destacaríamos son básicamente dos: la primera fue que el alumnado no estaba acostumbrado a trabajar con compañeros extranjeros y a veces había malentendidos porque los alumnos no se comunicaban bien. Esto era debido a que realizaban mensajes tan cortos que no se entendían entre ellos, como consecuencia de la falta de práctica y la necesidad de

mejorar en sus competencias comunicativas. La segunda dificultad fue que muchos alumnos estaban acostumbrados a usar herramientas Web 2.0, pero sólo para gozar de su tiempo libre y les era muy difícil hacer las actividades.

Les faltaba mejorar sus competencias digitales y necesitaban que alguien les explicara paso a paso lo que debían hacer, pero si se les daba una actividad concreta y una guía no había ningún problema. Es de suponer que aún es necesario trabajar un poco más para que los estudiantes amplíen sus competencias digitales y comunicativas; además, han de ser guiados para que aprendan a ser más autónomos.

Aspectos positivos

Esta experiencia ha sido muy positiva para los alumnos, profesores y padres de ambos centros escolares. El alumnado ha mejorado mucho sus competencias digitales y comunicativas en ambas lenguas. Además, ha experimentado un importante crecimiento personal al viajar a otro país mientras compartían y vivían con otra familia. Muchos de ellos continúan comunicándose con sus compañeros y algunos ya están preparando su segundo viaje a Västervik.

En el caso de los profesores, esta experiencia nos ha ayudado a reflexionar y a enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia proyectos con escuelas de otros países, ya que compartiendo conocimientos los alumnos aprenden mucho más. Hemos comprobado también la importancia de seguir trabajando con las competencias digitales y comunicativas.

Por otro lado, los padres han valorado este proyecto de manera muy positiva porque han visto que sus hijos disfrutaban aprendiendo. Cabe mencionar que incluso algunos de estos últimos, después de la obra de teatro, se sorprendieron de que estudiantes de 16 años hubieran actuado de forma tan lograda usando las cuatro lenguas relacionadas en el proyecto: inglés, castellano, catalán y sueco.

Conclusiones

En conclusión, siempre hay propuestas para mejorar un proyecto, y en nuestro caso creemos que es importante que muchos más profesores colaboren en una de estas dimensiones, donde haya una comunicación semanal entre el profesorado de cada centro y donde los alumnos que hagan intercambio lo efectúen por iniciativa propia: los resultados más positivos se han experimentado con todos aquellos alumnos que estaban muy motivados y llenos de ilusión por viajar y aprender. Es un hecho acreditado el de que casi todos los estudiantes han progresado, quien más quien menos, su dominio de la lengua extranjera.

12.3.2 Cuarto caso.

Hagamos CLIL Juntos

Proyecto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

IES Puerto del Rosario de Fuerteventura

CURSO 2010-2011 2

Introducción

Comunicarse en una o varias lenguas extranjeras constituye una necesidad en la sociedad actual. En este sentido, los centros educativos debemos dedicar un creciente esfuerzo a mejorar su enseñanza. Como parte de esa mejora, reconocemos que la labor de proyectos como el CLIL, que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado mediante el aprendizaje integrado de contenidos o materias curriculares en lengua inglesa, tiene una gran importancia en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, así como de las propias áreas no lingüísticas, porque despierta no sólo en el alumnado, sino también en toda la comunidad educativa, la curiosidad y la motivación por la lengua y áreas de estudio.

Por otro lado, hemos pretendido el proceso de enseñanza a partir de la puesta en práctica de cambios metodológicos mediante los cuales hemos fomentado el trabajo colaborativo entre el alumnado, entre el profesorado y los equipos educativos. Hemos tenido la oportunidad de vivir una experiencia de trabajo conjunto que nos ha permitido profundizar en el conocimiento de otras materias, a la vez que hemos podido aprender de la buena coordinación del trabajo en equipo, clave de gran parte del éxito de este proyecto. Asimismo, hemos contado con el apoyo de un auxiliar de conversación que nos ha brindado no sólo sus conocimientos lingüísticos, sirviendo de modelo para su uso en situaciones comunicativas, sino también aportando una visión directa y fresca de la cultura y la vida actual de su país.

Según lo estipulado en la [Orden de 11 de junio de 2010](#), por la que se establecen los requisitos para la solicitud y autorización de la modalidad de aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos de otras áreas o materias (*Content and Language Integrated Learning*) en centros públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias, el Claustro y Consejo Escolar del IES Puerto del Rosario aprobó la presentación de este proyecto al objeto de fomentar acciones educativas que ayudaran a conseguir los objetivos expuestos en la mencionada convocatoria.

Además, hemos contado con los recursos materiales y humanos necesarios para poner en marcha el proyecto y darle continuidad.

Con el objetivo de adaptar nuestra labor educativa a las necesidades actuales de la sociedad en que vivimos, facilitar la preparación de nuestro alumnado para que puedan

acceder a un futuro con más garantías de éxito y mejorar el proceso de aprendizaje del inglés y áreas implicadas, es decir, mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela pública, el IES Puerto del Rosario, teniendo en cuenta los objetivos planteados en su Proyecto Educativo, actualmente en revisión, ha presentado este Proyecto CLIL.

Objetivos del proyecto

1. Aumentar la competencia lingüística de nuestro alumnado y profesorado.
2. Hacer del inglés un instrumento de aprendizaje de contenido de otras áreas e introducir otros contenidos en la clase de inglés.
3. Introducir aspectos metodológicos innovadores que contribuyan a motivar y despertar el interés del alumnado y profesorado, y mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Fomentar el trabajo colaborativo entre diferentes departamentos, áreas, profesorado y alumnado.
5. Favorecer la interdisciplinariedad y el carácter globalizador de la enseñanza.
6. Diseñar y elaborar el material didáctico necesario para desarrollar los contenidos interdisciplinarios.
7. Familiarizarnos con el uso de las TICs como fuente de recursos y herramientas, como medio motivador para despertar la curiosidad y el interés del alumnado y como plataforma de comunicación y de difusión de los resultados de nuestras tareas.
8. Desarrollar en nuestro alumnado las competencias básicas más afines con cada área implicada y, de manera conjunta, priorizar la competencia lingüística, la digital, la de aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.
9. Profundizar en la formación del profesorado en estrategias metodológicas motivadoras en el trabajo colaborativo, en el uso didáctico de las TICs y en la práctica lingüística.

Áreas o materias objeto del proyecto. Niveles y grupos.

Inglés, Música, Matemáticas, Tecnología, Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología.

Nivel: 1º ESO, 2º ESO, 3º ESO

Nº de grupos: 1 grupo de cada nivel.

Para la selección de los grupos y niveles se han tenido en cuenta las condiciones particulares del Centro en cuanto a plantilla orgánica y medios materiales, y la disponibilidad de profesorado con el perfil y el interés personal de participar.

Criterios aplicados a la coordinación.

Entre el profesorado de inglés y el de las materias no lingüísticas se han adaptado los currículos de las áreas implicadas, según los siguientes criterios:

- Unificar criterios metodológicos.
- Establecer plan de actuación conjunta en el aula.
- Favorecer la fusión de las áreas.
- **Evaluar de forma periódica.**
- Intercambiar ideas, planificar.
- Hacer balance de los logros obtenidos.
- Realizar actividades conjuntamente desde las materias implicadas para dar a conocer el Proyecto al resto de la comunidad educativa.
- **Creación de un blog o wiki** con un foro para dar lugar a la posibilidad de discusión-coordinación-participación online.
- Creación de un aula virtual en **la plataforma Moodle** para trabajo colaborativo entre los miembros del equipo de profesores.
- Selección de **contenidos a desarrollar en inglés en las áreas no lingüísticas** y cómo se pueden apoyar en la clase de inglés, introduciendo no sólo el vocabulario y las estructuras, sino también los propios contenidos.
- Decisiones sobre qué, cómo y cuándo **evaluar los contenidos impartidos en inglés.**

La coordinación es la clave para que cualquier proyecto tenga mayores posibilidades de éxito. Para ello es totalmente indispensable contar con el tiempo suficiente para poder programar conjuntamente, adaptar los currículos de las áreas implicadas y decidir, diseñar y elaborar los materiales necesarios para poder llevar a cabo las tareas planteadas. También es tarea de la coordinación el unificar criterios metodológicos, establecer un plan de actuación conjunta en el aula que favorezca la fusión de las áreas. Y, por último, es necesario evaluar de forma periódica, intercambiando ideas, haciendo balance de los logros obtenidos, de las dificultades encontradas y planificando los cambios necesarios para mejorar los resultados.

Criterios metodológicos.

Los criterios que han acompañado todo el itinerario del proyecto son los siguientes:

- Aplicación de algunos de los **principios básicos de la práctica del AICLE / CLIL** en el aula, con especial referencia a las denominadas 4Cs del currículo: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. (Coyle 1999).

- Enseñanza centrada en el alumno, lo que supone promover la implicación de los aprendices y a la vez este aprendizaje debe promover la cooperación de todas las partes.
- Enseñanza flexible y facilitadora, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje. Esto implica en primer lugar facilitar la comprensión del contenido y del contexto por medio de la lengua extranjera.
- **Aprendizaje más interactivo y autónomo, que implica el trabajo por parejas y por grupos**, el desarrollo de trabajo por descubrimiento e investigación, el uso de estrategias de autoevaluación y evaluación por pares.
- Uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las TICs, que promueven también la interactividad y la autonomía del alumno, sobre todo por el empleo de recursos digitales y en **especial de la Web: textos, podcasts, vídeos, etc. Y por el uso de herramientas y espacios de la Web 2.0, blogs, Wikis, plataformas...**
- Aprendizaje enfocado a proyectos y tareas. Las mejores tareas son aquellas que promueven tanto el aprendizaje de los contenidos de la materia como el uso comunicativo de la L2.

El nivel inicial de conocimiento del inglés del alumnado ha orientado el ritmo de aprendizaje y el nivel de profundización del profesorado en los contenidos de cada materia curricular en inglés, así como la necesaria flexibilidad en la implantación de este proyecto. A medida que el alumnado ha ido mejorando su comprensión de la lengua y asumiendo mejor el proyecto, el profesorado ha ido aumentando el grado de dificultad y la cantidad de contenidos.

Por ello nuestra práctica docente ha tenido que adaptarse al grupo de alumnos y sus características particulares, entre ellas, de manera especial, su nivel competencial en inglés, y ha comportado las siguientes acciones:

Desarrollo de las tareas

El enfoque metodológico ha sido por tareas:

1. Se ha elegido el tema o área de interés.
2. Se han programado la(s) tarea(s) final(es), teniendo como objetivo la participación del mayor número de áreas.
3. Los contenidos de un área han podido ser el eje central del resto de las áreas.
4. Cada área ha decidido las actividades a realizar en función del tema y de la tarea final.
5. Hemos acordado la temporalización y evaluación de las actividades capacitadoras y de la tarea final.
6. El área de inglés ha actuado siempre reforzando los contenidos impartidos desde las otras áreas.

7. Comenzamos con tareas que implicaban poca dificultad y hemos ido ampliando, según el desarrollo cognitivo del alumnado.

Normalmente, las destrezas más practicadas en todas las áreas son la lectura y la comprensión oral, sin embargo el resto de destrezas son igualmente importantes. La lengua se contempla desde un punto de vista más léxico que gramatical, haciendo más hincapié en el aprendizaje de vocabulario que en el uso de estructuras gramaticales, de modo que la gramática ha sido tratada en la clase de inglés.

La utilización de materiales auténticos, así como las actividades interactivas son un recurso metodológico de primera clase. Por un lado, refuerzan la motivación y, por otro, permiten un tipo de actividades más reales. Por ejemplo el uso de: carteles, películas o documentales, fotografías, powerpoint, vídeos, cómics, dibujos, etc., noticias, impresos, canciones, juegos, etc. Afortunadamente, la web ofrece todo tipo de recursos y las herramientas de las TICs están a nuestro alcance.

Plan de Formación del profesorado.

La formación necesaria para llevar a cabo con éxito nuestro proyecto ha supuesto recibir formación en:

- El uso de recursos digitales de la Web: textos, podcasts, vídeos, etc. Y en el uso de herramientas y espacios de la Web 2.0: blogs, Wikis, plataformas...
- Competencia lingüística, incidiendo en aquel vocabulario y expresiones específicas del área, para lo que hemos contado con la ayuda de la auxiliar de conversación.
- Metodología en trabajo colaborativo.
- Evaluación de actividades en proyectos CLIL, así como el propio proyecto.

Plan de Información a las familias.

Informamos a las familias acerca de las características de esta modalidad, de su incidencia en la organización del centro y del compromiso de colaboración que debían asumir.

Las convocamos a una reunión, separadas por nivel. Les hicimos una presentación en power point sencilla y atractiva con las ventajas que suponía el proyecto, así como les comunicamos el mayor esfuerzo que suponía para el alumnado, y el compromiso que esperábamos obtener de las familias a la hora de ayudar, animar a su hijo y de informar al Centro de cualquier cuestión que afectara al desarrollo del proyecto. Asimismo, les entregamos una cuartilla o folleto informativo a las familias y, en general, para toda la comunidad educativa para difundir la existencia del proyecto, su finalidad y las expectativas futuras.

A lo largo del curso, les fuimos informando a través del tutor de cómo iba su hijo en el desarrollo del proyecto. Establecimos un modo de comunicarnos a través de correo electrónico para informarles de la marcha del proyecto en general, y en particular de su hijo. También pudimos ofrecerles práctica de conversación o algún encuentro puntual, digamos mensual, con la auxiliar de conversación o con miembros de equipo de profesores, y/o participar en la formación que nosotros habíamos recibido, así como ofrecerles el apoyo del equipo de profesores CLIL para resolver cualquier duda. Esta fue una forma de implicarlas en el proyecto.

Al final de cada trimestre y en Junio les pedimos que valoraran los resultados del proyecto en relación con el aprendizaje de su hijo para lo cual elaboramos una hoja de evaluación para las familias, también para el alumnado y para el equipo de profesores CLIL.

Expectativas futuras.

El CEIP Puerto del Rosario está próximo a finalizar su segundo año de desarrollo del proyecto CLIL.

El CER, al que pertenecen los Centros de Casillas del Ángel y Tesjuate, adscritos también a nuestro Centro, está desarrollando el proyecto CLL.

Con ello, el futuro del proyecto en nuestro Instituto se ve favorecido al llegar a nuestro Centro alumnado y familias con una experiencia previa en CLIL. De modo que prevemos un porvenir esperanzador de crecimiento en el número de alumnos, grupos, niveles, profesorado y áreas. Quizás llegará el día en que todo el alumnado del Centro participe en el proyecto CLIL.

12.4 Conclusiones.

El investigador ha seleccionado estos cuatro casos, cuatro experiencias que estima particularmente significativas en la óptica de esta investigación. Dos casos italianos y dos españoles; de estos, dos son experiencias que se refieren a proyectos de escuelas, es decir ideados, organizados y realizados al interior de las respectivas instituciones escolares. Los otros dos casos se refieren a proyectos europeos que, por tanto, incluyen a varias escuelas de distintos países. La elección no ha sido casual sino cuidadosamente realizada por el investigador porque se pretende demostrar que ambos modelos al parecer llevan al mismo resultado con respecto a la utilización del CLIL y de las TICs. De hecho estos cuatro proyectos utilizan la metodología CLIL y las herramientas tecnológicas, incluidas las del Web 2.0, y la PDI para alcanzar objetivos educativos comunes. De manera especial, examinando con detención estos proyectos surgen los siguientes aspectos que parecen confirmar, de hecho, lo aparecido en los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión:

Aspectos positivos:

- la integración de las actividades CLIL y TICs han favorecido una mayor motivación e implicación de los estudiantes, una mejora de las competencias de expresión y creatividad, la participación en trabajos colaborativos, el desarrollo del espíritu crítico, el aprendizaje autónomo y adaptado a la diversidad del alumnado y, en consecuencia, una alfabetización digital a través de los contenidos curriculares y de la lengua extranjera;
- La experiencia ha disfrutado más del proceso de aprendizaje y también ha aumentado la motivación tanto de los alumnos como de los profesores. Lo más importante de esta experiencia son las ilusiones renovadas, la satisfacción de compartir, aprender, enseñar y ayudar, la emoción de sentirse acompañado y valorado;
- Es evidente que las TICs representan una ventana al mundo, un conocimiento compartido y unas posibilidades de trabajo creativo con un claro efecto positivo en el desarrollo educativo del alumnado;
- La metodología seguida para realizar el trabajo, aprendizaje cooperativo y significativo, ha permitido que los alumnos trabajen en grupos mixtos y heterogéneos fomentando sus habilidades sociales, distribuyéndose el protagonismo e incrementando su responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje. Además, el planteamiento del trabajo toma al alumno como un sujeto activo del conocimiento, siendo él mismo el que interpreta la información obtenida mayoritariamente de Internet e incorporándola a las ideas que ya poseía.
- Este último punto es particularmente importante: los alumnos pueden y deben tomar decisiones, pues deben ser los protagonistas de su aprendizaje, porque son quienes más que nadie pueden llegar a conocer qué les interesa y les apasiona, qué les preocupa y les inquieta, qué les motiva y les anima. En resumen, en qué consisten su talento y sus intereses, estrictamente ligados a su pleno desarrollo como personas y como ciudadanos.
- Ha mejorado la relación con las familias, más constante y provechoso y ha aumentado el compromiso de los padres en cuanto a compartir las prácticas educativas.

Dificultades:

- El alumnado no está acostumbrado a trabajar de manera colaborativa, rara vez en las clases frontales se favorece el trabajo en parejas y en grupo. El CLIL, en cambio, se basa precisamente en la utilización interactiva de las actividades en clase y, por ende, es necesario que los docentes acostumbren a los estudiantes a esta manera de trabajar juntos, hay que enseñárselo.

- El riesgo de basarse demasiado en las TICs, corremos el peligro de hacernos demasiado dependientes de las mismas. Los estudiantes están acostumbrados a usar las tecnologías para divertirse, los docentes pueden dar a entender a los alumnos cómo utilizar estas habilidades informáticas de los alumnos como apoyo a su aprendizaje, basándose no en las habilidades técnicas sino en las cognitivas.
- Los grupos eran dispares ya que algunos de los integrantes no cursaban la optativa de Tecnologías de la Información, por lo que en ocasiones el ritmo de trabajo era muy diferente entre unos y otros.
- Al ser un número elevado de alumnos se hacía difícil la corrección inmediata de las publicaciones de los diferentes grupos.
- La integración entre el CLIL y las TICs requiere de mucha inversión de tiempo y energías, más actividades de coordinación, más trabajo en casa y en la escuela para los docentes (pero el resultado final y los beneficios que sacan los alumnos compensa con creces el trabajo realizado por el docente).
- Una dificultad considerable es ciertamente el proceso de evaluación. Concordar con los colegas los criterios de evaluación, concordar las pruebas y calibrar el peso de la lengua y del contenido no siempre es una tarea fácil de lograr.

Como última observación sobre el uso de las tecnologías, podemos decir que no se trata de olvidar el papel y el lápiz, la pizarra y la tiza, la pregunta oral en clase y el examen escrito, sino de entender que hay muchas otras formas de enseñar y ser capaces de integrarlas sacando el máximo provecho a cada una de ellas.

En todo caso, el papel del docente es un eje indispensable y fundamental en la consecución de este proceso, tanto en su faceta de tutorización, orientación y guía de las distintas herramientas que están a disposición de la comunicación y producción, como también en la de educador para saber transmitir no sólo los aspectos curriculares, sino la seguridad y convivencia con las distintas herramientas multimedia que están a disposición del alumnado.

Capítulo 13

Conclusiones

13.1 Introducción

Este capítulo recoge las conclusiones a las que llegamos tras la recogida de datos y su respectivo análisis. Para ello comenzaremos deteniéndonos en cada una de las hipótesis de investigación postuladas al comienzo de este estudio. En cada una analizaremos los resultados obtenidos y trataremos de darles una interpretación, contrastando en todo momento con investigaciones previas y avaladas por el marco teórico desarrollado en la investigación.

Una vez interpretados los datos obtenidos pasaremos a enumerar las limitaciones observadas durante el desarrollo de esta investigación, para posteriormente indicar posibles líneas de investigación futuras que puedan seguir desarrollando el enfoque planteado en este estudio. Esta sección integra y profundiza los resultados descritos en el capítulo cuarto de la primera parte.

13.2 Conclusiones relacionadas con las hipótesis de investigación

El uso de herramientas Web 2.0 en las lecciones CLIL contribuye a desarrollar la competencia lingüística en L2 y al mismo tiempo el conocimiento de la materia objeto de estudio

Comparando y triangulando los datos extraídos de los cuestionarios de los docentes, de los estudiantes, de las entrevistas y de los grupos focales, al parecer surge una tendencia significativa. Los docentes (españoles, italianos y europeos) en su mayoría expresan, aunque con algunas reservas, un parecer homogéneo y positivo con respecto a la idea de que las TICs pueden ser para los alumnos un recurso para la implementación de experiencias CLIL. Incluso podemos afirmar que tanto los colegas españoles como los italianos concuerdan en relación con la calidad de la competencia lingüística de los estudiantes que siguen el CLIL o el bilingüismo. Tal vez porque tienen la posibilidad de estar más expuestos a la lengua extranjera, estos estudiantes alcanzan una buena destreza, son mucho más flexibles, tienen una actitud desenvuelta con respecto a la L2, no tienen miedo a equivocarse ni se avergüenzan.

Por otra parte se constata que casi todos los docentes encuestados o entrevistados tienen familiaridad con Internet y encuentran en la Red materiales e informaciones de distinto tipo para utilizar en sus clases CLIL. Ellos opinan que Internet se ha convertido en una herramienta fundamental para el CLIL porque en la Red se encuentran vídeos, animaciones, simulaciones, mapas y gráficos indispensables para las disciplinas científicas y técnicas, como asimismo para las humanistas; se encuentran también interesantes actividades y ejercicios interactivos que llevan al estudiante a trabajar de manera autónoma con la lengua extranjera.

Los docentes al parecer afirman que la asociación entre Web 2.0 y CLIL ha cambiado su manera de enseñar, permitiendo a los estudiantes mejorar su competencia lingüística, sobre todo porque las TICs y el CLIL permiten mejorar el estilo de enseñanza, pasando de una clase dirigida a una más interactiva e interesante para los alumnos, estimulando la motivación y la creatividad de los estudiantes. Gracias a las herramientas Web 2.0 los estudiantes están más activamente implicados, en vez de asistir pasivamente a la clase, son más activos y participativos y tienen un mayor protagonismo. Por otra parte, tal como Burns y Richards (2009) sugieren, los progresos de la tecnología han creado nuevas oportunidades para el aprendizaje de las lenguas, ya sea utilizando los recursos de la Red para el estudio de las disciplinas, o por medio del aprendizaje de las lenguas online. Los estudiantes manejan Internet y conocen muchos sitios web como Facebook o Twitter. Por lo tanto, no se sienten para nada incómodos cuando se les pide desarrollar actividades y tareas que integran sus destrezas informáticas con las actividades escolares. Entonces el Web 2.0 -Blogging, wikis, podcasting y las redes sociales- pueden convertirse en una fuente de oportunidades para los docentes, para ayudar a los alumnos a aprender las lenguas. El CLIL y el aprendizaje online de las lenguas pueden apoyar (*scaffold*) a los estudiantes y guiarlos hacia el aprendizaje de la lengua extranjera mientras aprenden otros tipos de contenidos.

Podemos agregar que los ambientes online tales como los blogs y los wikis son muy utilizados para incrementar la competencia de los alumnos en las lenguas extranjeras; pero dado que ambos recursos son fundamentalmente ambientes para la escritura, se prestan, por lo tanto, para la adquisición de destrezas de lectura y escritura, estimulando estudiantes también de escuela primaria para publicar sus trabajos escritos en la Red. Por ejemplo, el *Departament d'Ensenyament de Catalunya* ha puesto en marcha el proyecto "La Prestatgeria"⁷³ (The Bookshelf), basado en el proyecto open-source "OurScrapBook"⁷⁴, que permite a las escuelas crear "libros virtuales" e insta a los alumnos a escribir páginas

⁷³ <http://apliense.xtec.cat/prestatgeria/prestatgeria/>

⁷⁴ <http://sourceforge.net/projects/ourscrapbook>

en ellos. Las páginas pueden tener contenidos ricos y elementos multimedia. La plataforma proporciona la conexión entre los libros por medio de marcadores. Libros con marcadores comunes (como poesía, historia, cuentos...) están agrupados en la misma estantería virtual. El proyecto “*Wikis for writing*”⁷⁵ de una escuela secundaria austriaca (“Hauptsschule”) insta a los alumnos a escribir de manera colaborativa un hecho de crónica por medio de wiki. A cada grupo o autor individual se asigna una sub-historia que se incorpora por medio de una conexión hipertextual en la historia principal. Partiendo de una premisa común, el lector puede elegir a lo largo de los distintos capítulos y descubrir distintas variantes de la historia. Por lo tanto, algunas herramientas web 2.0 pueden favorecer y desarrollar la escritura creativa en lengua extranjera.

Un poco más dudosa parece la opinión de los docentes con respecto a la calidad del aprendizaje de contenidos de la asignatura objeto del CLIL.

En lo que respecta al aprendizaje de contenidos la muestra, tanto de los cuestionarios como de las entrevistas y grupos focales, se divide en dos mitades. Algunos sostienen que los estudiantes CLIL aprenden la asignatura exactamente de la misma manera que los estudiantes de cursos normales, sin que existan diferencias particulares a nivel de conocimiento. Otros, en cambio, piensan que tal vez los alumnos CLIL aprenden un poco menos a nivel de nociones. Esto sin duda marca la diferencia. Los estudiantes CLIL y bilingües quizás aprenden un poco menos de nociones y contenidos, pero mejoran mucho sus cualidades intelectuales y lingüísticas, porque interiorizan herramientas de búsqueda, de reflexión, aprenden a ser culturalmente capaces de autoadministrarse y a hacerse autónomos. Tienen algunas estrategias de aprendizaje que luego podrán aplicar en otras áreas o disciplinas.

Sin embargo, los estudiantes tienen menos dudas con respecto a los profesores. En efecto, del análisis de los resultados de los cuestionarios se desprende que la mayoría de los estudiantes expresa un parecer positivo acerca del aprendizaje de las lenguas extranjeras en las clases CLIL con la utilización de las TICs. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes que completaron el cuestionario cree que la actividad CLIL en que ha participado ha potenciado su competencia en lengua extranjera.

Lo mismo ocurre en relación con la percepción del alumno acerca de su propio proceso de aprendizaje en el modelo CLIL, es decir la calidad del aprendizaje de la materia estudiada en lengua extranjera. También en este caso la gran mayoría de los estudiantes

⁷⁵ <http://wiki.storage-space.org/wiki/index.php/Hauptseite>.

(más del 70%) expresa un parecer positivo. Los estudiantes parecen no tener dudas, estudiar una asignatura en lengua extranjera es un hecho indudablemente positivo.

No faltan, en todo caso, algunas dudas entre los docentes, sobre todo en lo que respecta a la utilización de los recursos de la Red. El motivo principal es que algunos profesores no se consideran suficientemente expertos como para sentirse autónomos y además los escasos conocimientos metodológicos sobre la utilización de las herramientas Web 2.0 podrían llevarlos a cometer errores de tipo didáctico.

Pero hay también algunos que dan vuelta el problema. Se trata de aquellos profesores que normalmente usan las TICs en las actividades habituales en clase. De hecho para ellos es verdad lo contrario: el uso constante del Web 2.0 en la praxis didáctica cotidiana lo ha convertido en la opción favorita, incluso en el caso del CLIL.

Por lo tanto, aparentemente habría una actitud positiva con respecto al uso de las TICs en la práctica CLIL y para la enseñanza de las lenguas extranjeras en general. Por ejemplo Pop (2010) afirma que la utilización de las herramientas Web 2.0 en la enseñanza de las lenguas extranjeras, además de aumentar la exposición a las lenguas y al uso, aumenta el nivel de satisfacción de los estudiantes, la motivación, la confianza y la disposición, que son esenciales para el aprendizaje comunicativo de las lenguas extranjeras a lo largo de toda la vida. (communicative life-long foreign language learning).

Por otra parte Lanzat (2012) sostiene que el potencial educativo de las herramientas Web 2.0 en la enseñanza CLIL es incalculable. El profesor pone a disposición del alumnado una serie de materiales y contenidos multimedia que sirven de apoyo al trabajo en clase, con lo cual se están potenciando claramente las destrezas receptivas y productivas de los estudiantes con un input rico y variado de áreas no lingüísticas.

Podemos entonces concluir sosteniendo que la mayoría de los docentes que han participado en esta investigación está de acuerdo en afirmar que la integración de las actividades CLIL y TICs ha generado una mayor motivación e implicación de los estudiantes, una mejora en las competencias de expresión y creatividad, en último análisis, los estudiantes al parecer utilizan más y mejor la lengua extranjera, también de manera autónoma.

La Web 2.0 permite el uso y desarrollo de herramientas colaborativas de aprendizaje mediante recursos tales como los blogs, wikis y webquests para manejar y administrar información.

Tal como hemos visto en la primera parte de esta investigación, el aprendizaje colaborativo o cooperativo, usado sistemáticamente, puede resultar un óptimo sistema para mejorar la autoestima de los estudiantes, su comprensión con respecto a las actividades

propuestas, como asimismo sus destrezas de aprendizaje. Por otra parte, al parecer estimula también la cohesión social al interior del grupo, permitiendo a los estudiantes superar el miedo a hablar frente a los demás estudiantes y a los profesores. Tal como afirma Sonia Casal (2008), con su enfoque en el trabajo de grupo estructurado, el aprendizaje cooperativo puede ayudar a ampliar los contextos CLIL. El concepto de fondo es que la comunicación entre los estudiantes que trabajan en grupo se incrementa, ya que necesitan intercambiar información. El resultado es una participación más intensa, menor nivel de inhibición y mayores posibilidades para la práctica oral. Tal como se ha dicho anteriormente, mediante la realización del aprendizaje cooperativo en contextos CLIL, se tiende a mejorar no sólo la competencia en L2 y el nivel de aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo del individuo en su totalidad. Partiendo de esta base, el investigador ha querido explorar las potencialidades del aprendizaje colaborativo y cooperativo en contextos CLIL con la ayuda de las herramientas Web 2.0. El investigador es igualmente consciente de que el solo hecho de poner a disposición de los estudiantes las herramientas 2.0 no garantiza que ellos puedan utilizarlas para el aprendizaje colaborativo. Por esta razón se introdujeron preguntas específicas en los cuestionarios, entrevistas y grupos focales.

Del análisis de los datos, aparece con claridad que los profesores han comprendido que la principal característica de las herramientas Web 2.0 es su capacidad para hacer trabajar a los estudiantes en forma colaborativa y cooperativa. Gracias a la metodología CLIL y a la utilización de las herramientas Web 2.0, los profesores han cambiado la organización de la clase, han favorecido una mayor interacción con y entre los estudiantes, un mayor trabajo de grupo. De la clase dirigida se pasa al trabajo colaborativo, los chicos están más interesados y motivados. De hecho, los profesores han encontrado que el uso específico de las herramientas web permite un trabajo cooperativo en parejas o en grupos y se puede involucrar a los estudiantes en actividades de peer to peer teaching and tutoring. Los estudiantes ven a los profesores desde una perspectiva diferente, hay un mayor intercambio, colaboración e interacción que no se verifican en una lección normal.

Prácticamente todas las herramientas del web enumeradas en los capítulos anteriores (blog, wiki, Google Docs, WebQuets ...) son utilizadas, pero siempre de manera colaborativa y cooperativa, a los estudiantes se les proporciona explicaciones claras del itinerario didáctico, se experimentan actividades de peer tutoring y peer teaching. Se han utilizado técnicas de scaffolding. Los alumnos aprenden a organizar su proceso de aprendizaje, a colaborar, a entender que en grupo se aprende mejor y más rápido, y a través del scaffolding y de la ayuda de las herramientas web se dan cuenta de que pueden al final alcanzar el nivel de autonomía.

Los datos relativos a los cuestionarios de los estudiantes revelan situaciones muy variadas; los estudiantes son al parecer más selectivos respecto a los docentes y parecen apreciar mucho Google Docs y los Wikis, aunque también los blogs y las webquests, pero estas últimas en menor medida. En todo caso consideran muy útiles las herramientas web 2.0 porque enseñan a ayudarse mutuamente y a interactuar con los docentes y con los compañeros.

Tal como hemos visto en la sección 9.2.1, no faltan algunas dificultades por parte de los docentes. Muchos prefieren enseñar CLIL sin utilizar las herramientas de la Red; otros utilizan estas herramientas solo parcialmente. Pero quienes las usan son totalmente conscientes de que la web 2.0 puede constituir una ayuda muy válida para hacer trabajar a los estudiantes de manera colaborativa y llevarles a alcanzar un nivel de autonomía, en el aprendizaje tanto de la lengua extranjera como de los contenidos.

El investigador está convencido de que todavía es necesaria una profunda conceptualización de la relación entre las herramientas Web 2.0 y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carsten y otros, 2008) para aclarar cómo y por qué mecanismos las herramientas web 2.0 pueden sustentar el aprendizaje. Por otra parte, se requiere de un marco totalmente conceptualizado para reorientar la investigación hacia los componentes y las características de una actividad de aprendizaje y para profundizar aspectos tales como las interacciones sociales y sus relaciones, la interacción en el grupo y la negociación social del significado.

No hay que olvidar otro aspecto, indudablemente de primer orden. Según el Informe de la Comisión Europea⁷⁶ (2009) Learning 2.0: The impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe, el potencial colaborativo de las herramientas de la Red es de particular importancia para la práctica didáctica y para la formación de los docentes. En los últimos años muchas redes se han creado con el fin de incrementar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los profesores, quienes a su vez mejoran sus capacidades de enseñanza, enriquecen sus competencias didácticas, metodológicas y pedagógicas y, posteriormente, promocionan la innovación al interior del sistema escolar. Por ejemplo, EUN eCLIL Community⁷⁷ es una comunidad europea virtual de profesores de ciencias que comparten ideas y materiales, intercambian experiencias y promocionan el uso del inglés como lengua común. El fin de esta comunidad es el de intercambiar experiencias relacionadas con la enseñanza de asignaturas científicas que utilizan el inglés

⁷⁶ Learning 2.0: The impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. European Commission 2009. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>

⁷⁷ http://community.eun.org/entry_page.cfm?area=1912.

como lengua de trabajo, o lengua de enseñanza. Los profesores elaboran materiales CLIL y programas de clase, compartiéndolos con los demás colegas, y después los aplican y ponen a prueba con sus propios estudiantes.

El uso de Internet y de la metodología CLIL en la escuela permiten desarrollar habilidades cognitivas tales como la creatividad, el autocontrol y la toma de decisiones.

Tal como hemos visto, el aprendizaje por medio de Internet y de las herramientas Web 2.0 no sólo atrae a los estudiantes sino que también les brinda la posibilidad de expresar sus preferencias, construir sus propios conocimientos, mejorar sus habilidades de aprendizaje, interactuar con mayor competencia comunicativa. Si a estos beneficios agregamos también la enseñanza impartida con metodología CLIL, parece que los estudiantes adquieren un método de trabajo más eficaz, una mentalidad distinta, están más motivados e involucrados, siguen con más atención y, sobre todo, desarrollan de un modo especial la capacidad de pensar por problemas (problem solving), por ende habilidades de pensamiento altas (HOTS: Higher Order Thinking Skills) como analizar, argumentar, explicar, sacar conclusiones, tomar decisiones. Al parecer, por lo tanto, el CLIL y el Web 2.0 proporcionan técnicas y estrategias que los estudiantes, con ganas de aplicarse, pueden aprovechar para mejorar sus propias capacidades, ampliar sus conocimientos, potenciar las capacidades expresivas en lengua extranjera y utilizar estas habilidades también fuera del contexto escolar. Los ambientes didácticos innovadores basados en la Web 2.0 implican a los estudiantes, haciéndoles pasar de “lectores de contenidos” a “creadores de contenidos” que participan en la construcción del saber. El enfoque pedagógico está dirigido y focalizado tanto hacia el proceso como hacia sus resultados. Permitir a los alumnos intervenir y participar activamente en el proceso de aprendizaje es un método eficaz para hacerles reflexionar sobre lo que están construyendo y aprendiendo (Di Marco y otros 2011).

De la triangulación de los datos (cuestionarios, entrevistas, grupos focales) se obtiene que la mayoría (aunque no la gran mayoría) de los docentes considera que el uso de las TICs ha supuesto un cambio para el profesor y el alumno, introduciendo más creatividad en el trabajo del alumnado. La asociación entre CLIL y Web 2.0 parece estimular la motivación y creatividad de los estudiantes. En particular, herramientas como Google Docs y Webquests no sólo favorecen el trabajo colaborativo sino que también acrecientan la creatividad de los estudiantes y también el nivel comunicativo. De este modo, los procesos cognitivos se basan en habilidades de pensamiento mayores y se confía casi completamente al estudiante y a su creatividad la tarea de organizar conocimientos y

competencias, eligiendo de manera autónoma las formas lingüísticas necesarias para estructurarlos.

En todo caso, hay que tener presente que un discreto porcentaje (19%) de docentes expresa serias dudas con relación a que las herramientas Web 2.0 y las redes sociales puedan favorecer la creatividad. Sobre todo porque consideran el uso de estas herramientas por parte de los estudiantes una moda y no una oportunidad didáctica.

De las respuestas dadas por los estudiantes en el cuestionario se desprende que los alumnos utilizan o consultan normalmente las herramientas Web 2.0 o las redes sociales, pero no expresan opiniones decididas sobre el uso de estas últimas para desarrollar la creatividad en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Más aún, se puede decir que solo el 30% expresa una opinión favorable. Distinta es la situación en lo que respecta a la utilización de herramientas tales como los blogs, wikis, webquests y Google Docs. Casi la mitad de los estudiantes (45,5%) cree que estas herramientas favorecen la reflexión y también la creatividad, sobre todo en relación con la utilización de la lengua escrita. El hecho de tener que escribir y compartir con otros sus producciones induce a los estudiantes a reflexionar mucho sobre lo que producen y a revisar la calidad de lo que escriben, aunque sin por esto tener que limitar su fantasía e inventiva.

De Laat y otros (2007) sostienen que los resultados de las investigaciones realizadas indican que la colaboración online, los blogs y herramientas similares online se han revelado eficaces en cuanto a promocionar con éxito la reflexión y favorecer el desarrollo de conocimientos y competencias metacognitivas en los estudiantes. Del mismo modo Barth (2007) ha demostrado que el ambiente wiki favorece la adquisición de competencias, estimulando y mejorando los procesos de reflexión de los estudiantes y asimismo que los niveles del pensamiento reflexivo de los alumnos han aumentado considerablemente. Estos resultados sugieren que el trabajo colaborativo online favorece el compromiso, la participación activa, la metacognición y el pensamiento crítico.

Catherine McLoughlin (2010) confirma que las herramientas y las tecnologías de la Web 2.0 están en condiciones de favorecer una conversación informal, el diálogo reflexivo y la generación de contenidos colaborativos, permitiendo a los estudiantes acceder a una amplia gama de ideas y sugerencias. Usadas de manera adecuada, estas herramientas pueden traspasar el control del aprendizaje al alumno, promoviendo la autonomía, el compromiso y el autocontrol de los estudiantes mismos. Para que este aprendizaje autorregulado llegue a buen fin, los estudiantes no deben solo estar en condiciones de elegir y personalizar las herramientas y contenidos que están disponibles, sino también tener acceso al apoyo (*scaffolding*) necesario para ayudar a su aprendizaje. El desafío para los educadores, por lo tanto, es el de permitir la *autogestión*, la construcción de

conocimiento y la autonomía, ofreciendo opciones y posibilidades de elección y al mismo tiempo proporcionando el apoyo (*scaffolding*) necesario.

Internet y la Web 2.0, se caracterizan por propiciar la interactividad entre sus usuarios, la inmediatez en la comunicación y el acceso a la información. Las herramientas de comunicación digital ofrecen beneficios y ventajas útiles para su utilización didáctica en el aula y la implementación del CLIL.

Ya en el lejano año 1996 Chiapparini, en su tesis de licenciatura, hablaba de Internet poniendo en evidencia las potencialidades de comunicación e interacción ínsitas en las herramientas de Red entonces disponibles y destacaba la relación entre comunicación y lenguaje que el uso de Internet implicaba. Desde entonces los progresos tecnológicos han puesto a disposición del usuario, y por ende también de educadores y estudiantes, un considerable número de herramientas que facilitan la interacción, desde el simple correo electrónico hasta las redes sociales.

En las secciones anteriores se ha destacado el hecho de que las herramientas Web 2.0 pueden facilitar la colaboración, la cooperación, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la creatividad y aumentar las habilidades cognitivas de los alumnos. Nada de esto sería posible sin las características de interactividad, inmediatez de comunicación y búsqueda de información que las herramientas de Internet ponen a disposición de la escuela.

Los datos extraídos de los cuestionarios, entrevistas y grupos focales indican que la mayoría de los docentes (69%) usa los servicios de Internet cotidianamente para buscar información, para comunicarse, para interactuar con colegas y otras personas. Utilizan también algunos softwares sociales principalmente para uso privado y en algunos casos para uso profesional. Por otra parte, los datos parecen confirmar que los profesores están convencidos de que las herramientas Web 2.0 aumentan la posibilidad de compartir los conocimientos, estimulan la creatividad de los estudiantes y son un recurso importante para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la implementación de experiencias CLIL. En particular los docentes utilizan las herramientas que facilitan la interactividad y el aprendizaje colaborativo y cooperativo, tales como Wikis, Blogs, Google Docs y Webquests. Gracias a estas herramientas los profesores han cambiado su estilo de enseñanza, pasando de una clase dirigida al involucramiento de los estudiantes en la práctica didáctica. Algunos profesores creen que a través de estos medios se puede establecer un contacto innovador con los alumnos, aumentando su participación. Se puede afirmar que, más que de un cambio, se trata de una evolución, las tecnologías se integran bien con las demás actividades de la clase, haciendo, entonces a los alumnos mucho más

activos. Lo mismo se puede inferir a partir del estudio de los casos considerados en los capítulos anteriores: los profesores utilizan la metodología CLIL y las herramientas tecnológicas, incluidas las del Web 2.0 y la PDI para alcanzar objetivos educativos comunes, es decir que la integración de las actividades CLIL y TICs ha favorecido una mayor motivación e implicación de los estudiantes.

También la mayoría de los estudiantes (71%) utiliza Internet todos los días, para obtener e intercambiar información, para socializar y contactar personas. Los estudiantes al parecer aprecian mucho algunos servicios de la Web 2.0, como por ejemplo los Wikis, Google docs, los blogs y las Webquests, que consideran muy útiles para trabajar con los compañeros y para producir textos y materiales en colaboración. Otras herramientas mencionadas por los estudiantes son YouTube y Skype. Este último, en especial, parece ser la herramienta más utilizada por los alumnos para comunicarse a distancia, junto con la plataforma Moodle.

A partir de lo dicho anteriormente podemos intentar individualizar algunos conceptos de aprendizaje básicos del Web 2.0. Cada práctica educativa que se refiera a los aspectos expresivos, reflexivos y explorativos de la construcción del conocimiento, puede hallar en las herramientas de la Web 2.0 un recurso de suma eficacia, tanto con respecto a la dimensión cognitiva como al aspecto social.

Los servicios Web 2.0 pueden convertirse en un válido apoyo para la comunicación. Ellos permiten a los estudiantes coordinar sus actividades en varios niveles de profundidad. En efecto, pueden ir desde una simple chat hasta niveles más intensos de debate y relaciones interpersonales y verbales. La Web 2.0 puede proporcionar a los educadores y a los profesores una serie de herramientas de apoyo a las formas de aprendizaje, que pueden ser en gran medida colaborativas y orientarse a la construcción de comunidades de clase (Crook, 2012).

Las tecnologías Web 2.0 ofrecen a los estudiantes nuevas maneras de realizar búsquedas personales. Ellas crean nuevas estructuras para la organización de los datos, nuevas fuentes de información a las cuales hacer referencia y nuevas herramientas para investigar este espacio tan rico en informaciones. Todo ello tiene el potencial para guiar al estudiante hacia un aprendizaje independiente, pero conlleva también desafíos, tanto para el estudiante como para el profesor.

Las herramientas Web 2.0 parecen reforzar algunos aspectos fundamentales del aprendizaje, que pueden ser difíciles de estimular en los alumnos en una clase normal y que aparentemente marcan un cambio en la manera en que los estudiantes pueden interactuar con y en la Web.

La Web 2.0 marca un quiebre entre las aplicaciones internet de los años 90 y las de los primeros años de 2000 (Shirky, 2010), facilitando la dimensión interactiva, con respecto a formas de intercambio monodireccionales, en las cuales las informaciones se intercambian 'muchos-a-muchos' en lugar de ser transmitidas de uno a muchos. Las aplicaciones Web 2.0 se construyen en torno a la apropiación de contenidos y a su intercambio entre las comunidades de usuarios, apropiación e intercambio que se manifiestan en varias formas de comunicación realizadas por el usuario, en la colaboración y en la creación y reelaboración de contenidos. Precisamente por esto se habla de "read/write web", en donde los usuarios pueden generar fácilmente sus propios contenidos, como asimismo ver los contenidos producidos por otros.

Por todos estos motivos, muchos comentaristas (Selwyn, 2007) están afirmando que las aplicaciones Web 2.0 tienen la misma importancia educativa respecto a las aplicaciones didácticas formales de las TICs en las actividades normales de clase y, como tales, merecen atención y reconocimiento por parte de la comunidad educativa.

Las herramientas de comunicación digital y la Web 2.0 ofrecen beneficios y ventajas útiles para su utilización didáctica en el aula, facilitan la evaluación de los resultados y la autoevaluación del aprendizaje;

En la primera parte de esta tesis se ha informado ampliamente acerca de las teorías, como asimismo de las prácticas y aplicaciones didácticas de las herramientas de la Web 2.0, sobre todo en los capítulos 2 y 4. Por otra parte, los 4 casos ilustrados han aportado ejemplos concretos de utilización de estas herramientas online para implicar a los estudiantes en actividades colaborativas que permitan el desarrollo de las competencias comunicativas, estimulen la interacción en L2, el afianzamiento intercultural y la adquisición de los contenidos. Se han destacado, de manera especial, los conceptos de *peer tutoring* y *peer learning* y el apoyo (scaffolding) al aprendizaje. Se ha dado también importancia al problema de que la utilización de la Web 2.0 plantea a los docentes y a la organización escolar en general.

Estas conclusiones son la ocasión para reafirmar el concepto de que la evolución de la Web 2.0, una significativa evolución social más que una revolución técnica (Rosen y otros, 2008), se verificó a mediados de la década pasada, creciendo de manera significativa, tal como hemos visto, desde las aplicaciones de simple lectura de la Web 1.0 hasta las aplicaciones de lectoescritura del Web 2.0. Las tecnologías Web 2.0 y el *social software* han proporcionado a los profesores nuevas formas de implicar a los estudiantes de manera significativa - estas aplicaciones tienen el potencial para representar una parte

importante de la educación e instrucción de la denominada '*net generation*' y de las generaciones futuras y, sobre todo, en la manera en que aprendemos.

Tal como hemos dicho, el uso de las herramientas Web 2.0 para el aprendizaje de los estudiantes y del proyecto educativo está en creciente evolución (Vaughan, 2010), pero la adopción por parte de las instituciones escolares, de los profesores y de los estudiantes mismos en el contexto educativo ha sido lenta (Conole, 2010) y en parte no va a la par con la evolución tecnológica. Los profesores ya están bastante ocupados en su trabajo cotidiano y, por este motivo, sus problemas pedagógicos y organizativos deben ser profundizados, abordados y resueltos (Conole, 2010).

Aquí queremos resumir los resultados de nuestra investigación y lo que aparece en la literatura del sector (Murphy et al., 2008), (Odom, 2010), (Vaughan, 2010), (Williams y otros, 2010) con respecto a los papeles clave que las herramientas Web 2.0 pueden jugar, en el aprendizaje en general y en las lenguas en particular:

- mejor producción por parte del estudiante
- procesos de trabajo más eficientes
- mayor variedad de actividades en el aula
- aumento de la motivación y de la confianza de los estudiantes
- el apoyo y la evaluación entre pares
- desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel (HOTs)
- potenciación del aprendizaje colaborativo y cooperativo
- potenciación de las competencias comunicativas en L2
- utilización de distintos medios de comunicación para expresarse
- utilización de la L2 en distintos contextos
- utilización de la L2 para conseguir informaciones de distinto tipo
- realización de comunidades online (enriquecimiento de experiencia / conocimientos técnicos)

Por lo tanto podemos concluir afirmando que las tecnologías digitales al parecer permiten el acceso a la denominada '*net generation*' a una vasta gama de actividades y experiencias. Este aprendizaje informal por medio de las aplicaciones Web 2.0 está reconocido actualmente como un elemento esencial en la formación de la *net generation* y tiene el potencial de mejorar los resultados de aprendizaje (Selwyn, 2007). Por lo tanto, las tecnologías Web 2.0 están haciendo un gran aporte al incremento de las competencias lingüísticas y culturales del estudiante y seguirán desempeñando un papel significativo en la formación de los alumnos, tanto de manera informal como formal, más aún, parecen

estar destinadas a ampliar su influencia en el ámbito educativo con la consecuencia de volver variables las “relaciones de fuerza” entre docentes y estudiantes.

El tema de la evaluación en CLIL (que ha sido principalmente abordado en el capítulo 7 de la segunda parte de esta tesis), sigue siendo una cuestión bastante complicada y delicada que debe ser abordada en forma profesional por parte de los docentes y educadores. Es necesario evaluar las competencias y conocimientos adquiridos por los estudiantes, pero también considerar el proceso, vale decir cómo han alcanzado los estudiantes determinados resultados. Analizar el proceso significa recopilar información importante y útil para que los docentes reflexionen sobre el itinerario propuesto y aporten los cambios necesarios a futuro, para eliminar o al menos disminuir eventuales distorsiones detectadas que obstaculicen el aprendizaje.

Conviene recordar que la evaluación tiene que tomar en consideración tanto los contenidos de la disciplina como la lengua extranjera utilizada en la experiencia CLIL. Algunos autores y también proyectos europeos (Serragiotto, 2006; Bertoux, 2009; Lorenzo, 2009: 4-5; www.aeclil.net) han profundizado el tema de la evaluación, aunque hasta el momento muy pocos han escrito acerca del uso de las herramientas Web 2.0 en el campo de la evaluación CLIL.

Del análisis de los datos de los cuestionarios, de las entrevistas y sobre todo de la investigación de campo, el investigador puede afirmar que algunas herramientas Web 2.0 pueden resultar interesantes para favorecer la autoevaluación y la evaluación entre pares. Algunos docentes e incluso algunos estudiantes han puesto en evidencia de qué manera Google Docs, por ejemplo, tal vez asociado a herramientas para videoconferencias como Google Plus o Skype, pueden convertirse en herramientas importantes para la comunicación entre los alumnos, facilitando una praxis de peer evaluation y de autoevaluación. Ellas contribuyen a hacer más independientes a los estudiantes, en cuanto les proporcionan las herramientas para monitorizar su propio progreso, volviéndoles más conscientes de la calidad de su trabajo, tanto oral como escrito. Esto es particularmente importante en el CLIL, ya que puede contribuir a mejorar tanto las competencias lingüísticas como las disciplinarias de los estudiantes. Experimentando ellos mismos el efecto negativo del lenguaje poco claro, de los errores de léxico o de ideas confusas, los estudiantes se sienten motivados para usar la lengua con mayor cuidado y expresar con mayor claridad sus ideas. Los estudiantes son, por lo tanto, más conscientes de los objetivos de aprendizaje, tanto en lo que respecta al conocimiento de la asignatura como en lo concerniente a los aspectos lingüísticos, mejorando sus prestaciones. Aprenden a distinguir entre varios registros, se vuelven sensibles a los matices de significado léxico y gramatical (Poisel 2009).

Hay una serie de ventajas en la evaluación entre pares (Maggi, 2012):

- favorecer la autonomía de los estudiantes
- desarrollar el juicio crítico evaluando el trabajo de los demás, para que los estudiantes conozcan mejor sus propias prestaciones
- aprender a evaluar sus propias producciones y las de sus compañeros en forma realista (formación permanente)
- mejorar el desarrollo de las competencias clave (pensamiento crítico, comunicación, automotivación, manejo del tiempo, etc.)

Pero también hay algunos problemas:

- Resistencia de uno o más a participar en el proceso
- Aversión general hacia la evaluación / calificación a amigos
- Conflictos de carácter
- En términos de tiempo
- Falta de competencias en materia de evaluación
- Falta de precisión en las evaluaciones entre pares

El investigador está de todos modos convencido de que los beneficios de la evaluación entre pares son más que sus desventajas, también porque permite a los estudiantes adquirir conciencia en cuanto a sus fortalezas y áreas de mejoramiento. Por último, los estudiantes desarrollan estrategias comunicativas y relacionales útiles para dar respuestas de calidad a sus coetáneos y adquieren asimismo la competencia intercultural mediante el análisis y reflexión en torno a diversos usos y costumbres, en especial en una clase multicultural, lo que representa un hecho cada vez más frecuente en nuestros cursos.

13.3 Primera Definición de un perfil del docente “W-CLIL”

Teniendo en cuenta los datos y los resultados de los cuestionarios, entrevistas, grupos focales y las indicaciones que surgieron del estudio de casos en el capítulo 8, podemos procurar dar una forma al perfil de los docentes CLIL que usan las herramientas Web 2.0 y que participaron en esta investigación. Se evidencian las siguientes características.

El docente CLIL que utiliza herramientas Web 2.0 es principalmente mujer, es profesor a tiempo indeterminado y tiene una edad que fluctúa entre los 36 y los 45 años (los italianos tienen una edad comprendida entre los 46 y los 55). Enseña en la escuela pública y tiene una antigüedad en el cargo de entre 15 y 20 años. La lengua que usa para la enseñanza CLIL es el inglés, seguido a distancia por el español, el francés y el alemán. Las asignaturas que imparte en lengua extranjera son esencialmente las humanistas y, después,

ciencias, biología y matemáticas. Se desempeña principalmente en la enseñanza superior y posee un nivel lingüístico entre B1 y C1. Aprendió la lengua extranjera en la escuela, en la universidad, en cursos de lengua en el extranjero y en experiencias de estudio en el extranjero (Erasmus, Intercultura ...). Usa regularmente Internet para fines personales y educativos. A nivel personal usa a veces las redes sociales, aunque muy raramente a nivel escolar. Con los estudiantes usa a menudo algunas herramientas web 2.0 que favorecen el aprendizaje colaborativo y el uso compartido de conocimientos, y asimismo herramientas que favorecen la comunicación (Skype). Utiliza en forma regular la pizarra interactiva y es partidario convencido de la enseñanza CLIL. Trabaja a gusto con sus compañeros y utiliza sobre todo artículos y textos sacados de sitios internet. Está seguro de poseer una casi óptima competencia metodológica en ámbito CLIL, aunque un poco escasa en lo que concierne a la Web 2.0. Para mejorar como docente querría profundizar sus competencias y conocimiento de metodologías sobre el uso de las herramientas Web, luego una formación en evaluación CLIL y (solo los italianos) seguir un curso de lengua extranjera. Además, tomando en consideración otros indicadores, especialmente de los cuestionarios (secciones 4.2; y 4.3), y de las entrevistas (párrafo 6.5.3: *CLIL y cultura*; párrafo 6.5.6: *El CLIL y la integración: La ciudadanía europea*), podemos decir que el docente CLIL entiende que la enseñanza de las lenguas y culturas es importante para el desarrollo de Europa en su conjunto, así como el desarrollo económico, social, político y cultural del país o la zona en la que enseña, así como el desarrollo personal de sus alumnos, también entiende la importancia que tienen, para los idiomas europeos y no europeos, las culturas y la diversidad de valores que aportan.

13.4 Propuestas para futuras investigaciones

Esta investigación ha querido ilustrar el potencial que las herramientas Web 2.0 pueden tener para apoyar el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes en el campo del estudio de las lenguas extranjeras, con especial referencia a la metodología CLIL. Tal como hemos visto en las páginas anteriores, se ha dedicado un amplio espacio a los estudios teóricos que dan consistencia al uso de las TICs en el contexto escolar. Estos estudios teóricos han sido acompañados de un trabajo de campo profundizado que ha permitido recopilar datos significativos y reales sobre la manera en que docentes y estudiantes utilizan las nuevas tecnologías para mejorar su propia enseñanza por una parte y su propio aprendizaje por otra.

Se ha dado mucha relevancia a las buenas prácticas que demuestran la aplicación concreta y eficaz de las teorías y se han destacado los estímulos, sugerencias, opiniones y críticas aparecidas en los cuestionarios, en las entrevistas y en los grupos focales.

El investigador está convencido de que los resultados de esta investigación no pueden considerarse definitivos, vale decir un punto de llegada, sino más bien una especie de sólida base desde la cual partir para profundizar algunos aspectos que el investigador no ha podido abordar o examinar con plenitud, no por descuido, sino por no haber estado previsto en el contexto de la investigación. Detectada la indudable eficacia educativa de la Web 2.0 también para el aprendizaje de la L2 y para la implementación de experiencias y actividades CLIL, se podría afirmar que corresponde a los educadores buscar formas para reducir la brecha existente entre las prácticas informales de aprendizaje y los procesos formales de enseñanza, y promocionar y proyectar usos más extendidos, expansivos, fantasiosos y de potenciación de la Web 2.0 por parte de alumnos y profesores. Es probable que la escuela siga constituyendo la forma dominante de aprendizaje en la sociedad, por lo menos a corto y mediano plazo. Tenemos que tratar de conciliar la escuela con los desafíos de la Web 2.0, y explorar las oportunidades de reprojectación del sistema escuela antes que experimentar la desescolarización. El debate ha de desplazarse hacia la mejor manera de reimaginar la naturaleza de las tecnologías Web 2.0 y los enfoques educativos en los cuales son utilizadas. El investigador piensa individualizar los siguientes ámbitos de profundización:

El papel del docente:

La utilización de la Web 2.0 a menudo se asocia a la noción de “autonomía del estudiante”, lo que podría sugerir un papel cada vez menos importante del profesor con respecto al alumno. Pero la Web 2.0 no constituye una manera de simplificar la construcción del conocimiento y su complejidad conlleva significativos desafíos. La riqueza de Internet y el perfeccionamiento de las herramientas de la web 2.0 no deben esconder las significativas distracciones y los obstáculos que el estudiante debe enfrentar, sobre todo con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. Los profesores deberían tener la capacitación necesaria para desenvolver un rol crucial en la gestión de esta experiencia. Es necesario también manejar algunos “miedos” y dudas de los docentes. Los profesores tienen una preocupación fundada con respecto al crecido desinterés, enajenación y desconexión de los estudiantes que usan la Web 2.0 con respecto a la educación formal y tradicional (Brabazon, 2007). Asimismo las herramientas de la Web 2.0 podrían contribuir a la creación de una “generación de estudiantes Google”, incapaces de desarrollar un pensamiento crítico independiente y podrían distraer a los estudiantes de sus estudios. Acelerar, por tanto, el comento de lo que Ziegler (2007: 69) definió “la miseducación de la generación M”. Todos estos problemas requieren de ajustes con respecto al rol del profesor.

Nuevas formas de evaluación

Esta investigación ha dado amplio espacio a la práctica de la evaluación en ámbito CLIL, demostrando también de qué manera las herramientas Web 2.0 pueden facilitar prácticas de *peer evaluation* y *self-evaluation*. Pero la Web 2.0 introduce también la posibilidad de diseñar nuevas formas de evaluación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Estas herramientas, de hecho, requieren nuevas formas de evaluación en sectores tales como el proceso de decisión, la adaptabilidad y la cooperación. También los profesores necesitan herramientas que les permitan construir las oportunas evaluaciones y elaborarlas de manera eficiente. Estas formas de evaluación podrían también contribuir a la eliminación de la compartimentación de las prácticas de aprendizaje, de los exámenes y de la evaluación formal en la escuela y llevar a la convalidación del aprendizaje informal. Ello podría facilitar el aprendizaje durante toda la vida, y las transiciones entre aprendizaje formal e informal.

Un nuevo currículum

Por último, también puede haber oportunidades para diseñar nuevos tipos de planes de estudios, en particular para aprovechar la potencialidad constructivista de la Web 2.0 y la posibilidad para los estudiantes de construir y compartir propuestas e ideas. Las herramientas Web 2.0 pueden introducir la posibilidad de desarrollar currículos centrados en el alumno, en sus necesidades y en las herramientas más adecuadas para aprender una lengua extranjera. En todo caso hay una evidente necesidad de rediseñar los programas para impulsar la creación de conocimiento por parte del alumno, apoyar la creatividad, la casualidad buscada (*serendipity*) y la exploración, aunque también la adquisición de informaciones y su intercambio. El currículum formal podría ayudar a los alumnos a saber utilizar con destreza las herramientas web 2.0, pero también a someter a discusión crítica las mismas tecnologías web 2.0.

Por último, la investigación acerca del papel de las herramientas Web 2.0 en el campo del aprendizaje de los estudiantes relativo a las lenguas extranjeras, aunque no esté en un estadio preliminar, no puede tampoco considerarse concluida. En esta investigación se ha destacado el potencial de estas herramientas y asimismo el entusiasmo que suscita en muchos educadores, profesores y estudiantes, pero una investigación más detallada se hace necesaria, para estudiar metodologías que puedan ayudar a descubrir por qué estas nuevas tecnologías Web 2.0, aun siendo muy apreciadas, todavía no se utilizan de manera extensiva y sistemática en el campo de la educación en general y en el de la enseñanza de las L2 en particular (Lin et al., 2011). Muchos expertos en pedagogía sugieren que, re proyectando sus programas e integrando las tecnologías Web 2.0 en su currículum, los profesores podrían desplazar de manera significativa la enseñanza y el aprendizaje, desde

una clase tradicional hacia un enfoque en el cual los estudiantes estén dedicados a aprender por medio de la colaboración, valorando la creatividad y el intercambio de información. El aprendizaje de los estudiantes se desplazará hacia las competencias necesarias para la generación de la web para trabajar y desempeñar un papel propositivo y activo en el siglo XXI (Murphy et al. 2008).

Con todo, el investigador está convencido de que no se puede hacer didáctica sin la utilización de las tecnologías, aunque esta es una condición necesaria pero no suficiente, ya que la tecnología por sí sola no agota las tareas de la didáctica. Del activismo pedagógico de Dewey y Montessori aprendimos que el estudiante aprende por medio de la experiencia y las herramientas Web 2.0 favorecen precisamente la multiplicación de las relaciones didácticas, pasándose de clases frontales a situaciones educativas en las que los estudiantes se vuelven protagonistas responsables (Rivoltella, 2013). Al final de esta investigación podemos afirmar que, si son utilizadas correctamente por profesores preparados y motivados, las herramientas Web 2.0 pueden ayudar a evitar que ocurra lo que sostuvo Einstein en 1936⁷⁸:

“la cultura es lo que queda luego de que se ha olvidado todo lo aprendido en la escuela”.

⁷⁸ Aforismo extraído de Albert Einstein, *Pensieri degli anni difficili*, Boringhieri. Torino. 1990.

Referencias

Alvira, F. (1996): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, pp. 87-109.

Abrantes, J. (2002): Os jovens e a internet. Representação, utilização, apropriação. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/abrantes-jose-carlos-jovens-internet.html> (Último acceso: 23-12-2012)

Albert Gómez, M. J. (2007): *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill

Baldry, A.P. & Thibault, P. (2006): *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Equinox. London.

Ball, P. (2009): What is CLIL? <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-lil/500453.article> (Último acceso: 22-11-2012)

Barbero, T. y Maggi F. (2012): Assessment and Evaluation in CLIL. En Marsh D. & Mayer O. (Eds) *Quality Interfaces. Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstaett Academic Press. Eichstaett. Pp. 265 – 278.

Barchini G. E. (2005): *Métodos “I + D” de la Informática*. Disponible en el sitio web: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020205/A2ago2005.pdf> (Último acceso: 07-01-13)

Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2005): *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Barrett B. & Sharma P. (2009): Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom. En *Language Learning & Technology*. February 2009, Volume 13, Number 1 pp. 33-39 <http://llt.msu.edu/vol13num1/review3.pdf> (Último acceso: 07-01-13).

Barth, M. (2007): *From e-Learning to the Acquirement of Competencies: Wiki-based Knowledge Management and Complex Problem Solving*. Proceedings of the EDEN Annual Conference, 2007, Naples, Italy.

Bennett, E. (2009): Virtual HRD: The intersection of knowledge management, culture, and intranets. *Advances in Developing Human Resources*, 11(3), 362-374.

Berners-Lee, T., Hendler, J. y Lassila O. (2001): The semantic web. *Scientific American*. May 2001, p. 29-37.

Bertaux P., Coonan C., Frigols-Martín M.J., Mehisto P., (2009). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3857> (Último acceso: 07-01-13).

Bevort. E. & De Smedt, T. (2003): Les jeunes et l'internet. Représentations, usages, et appropriations.

http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf (Último acceso: 23-12-2012)

Bialystok E. (2007): Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. En *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10 (3) 210

Bichi R., (2002): L'intervista biografica. Disponible en el sitio web: <http://www.edurete.org/testi/sa.asp?idp=46&ida=280> (Último acceso: 07-01-13).

Bloom, B. S. (ed.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. *Handbook I, Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bonaiuti G. (2009), *Didattica attiva con la LIM. Metodologie, strumenti e materiali per la Lavagna Interattiva Multimediale*, Erickson, Trento.

Bonaiuti, G. (2006) *Elearning 2.0, Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*, Trento, Erickson.

Booth, T. (1996): Sounds of still voices: issues in the use of narrative methods with people who have learning difficulties. En Barton, L. (ed.): *Disability and Society. Emerging Issues and Insights*. New York, Logman Publishing; 237-255.

Boyd D.. (2010): Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. En *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (ed. Zizi Papacharissi), pp. 39-58.
<http://www.danah.org/papers/2010/SNSasNetworkedPublics.pdf> (Último acceso: 07-01-13).

Brabazon, T. (2007): *The University of Google: Education in the (post) information age*. Aldershot, Ashgate.

Bradburn N.M, Sudman S., Wansink B. (2004). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design*. San Francisco: John Wiley and Sons

Brancati, D. & Rivoltella P.C. (2009): *Guinzaglio elettronico*. Donzelli. Roma.

Braun A. (2007): Immersion et compréhension en lecture. En Puren L. Babault S. (eds): *L'Éducation au-delà des frontières*. L'Harmattan. Paris. Pp. 215-257.

Brian A.(2006): *Web 2.0. A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?* Educause Review, vol.41, no.2, pp.32-44.

Bruffee K.A. (1995), Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning. En *Change*, January/February, pp.12- 18

Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, trad.it., Bollati Boringhieri, Torino.

- Bruner J., (1988), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Bari.
- Brusati E. (2003). Come si fanno i sondaggi. Induzioni 26. <http://matematica-old.unibocconi.it/statistica/SONDAGGI.htm> (Último acceso: 30-12-12)
- Bruton A. (2011) *Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research*. International Journal of Educational Development. System, 39 (4) 523-532.
- Buckingham, D. (2009): The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practices. En Veniers, P. (Ed.) Euromeduc. *Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*. Média Animation, Bruxelles, pp.13-24.
- Cacciamani S. (2002). *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- Callegari D. (2007): *Apprendimento cooperativo nella scuola primaria: iniziare bene per proseguire meglio*. *SeLM*, 4-5, XLV, pp.16-17.
- Calvani, A. (2004): *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Utet libreria, Torino.
- Campbell, A. P. (2003): *Weblogs for Use with ESL Classes*. The Internet TESL Journal, Vol. IX, No. 2, February 2003
- Candlin C.N. y Gotti M. (eds) (2004): *Intercultural Discourse in Domain-Specific English*. Special issue of Textus. 17/1. Genoa: Tilgher.
- Cano, E. y Imberon, F. (2003): *La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen 17 (2), 43-51.
- Carsten, U., Kerstin, B., Heng, L., Xiaohong, T., Liping, S., & Ruimin, S. (2008). *Why web 2.0 is good for learning and for research: principles and prototypes*. Paper presented at the 17th International Conference on World Wide Web. <http://www2008.org/papers/pdf/p705-ullrichA.pdf> (Último acceso: 07-01-13).
- Casal, S. (2008). Cooperative Learning in CLIL contexts: Ways to improve students' competences in the foreign language classroom. *Cooperative Learning in multicultural societies: Critical reflections*. IAIE Conference January 21 – 22, 2008. Turin, Italy.
- Cassen B. (2005). *Un mundo políglota para escapar a la dictadura del inglés*. LE MONDE Diplomatique. Enero 22-23
- Castillo, E; Vásquez, ML. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. En Colombia Médica. Vol.34: 164-167. Cali: Universidad del Valle.
- Cecccherelli, A. (2012): Proyecto E-LOCAL - Electronically Learning Other Cultures and Languages. Universidad de Bolonia, Italia. En <https://www.academic-projects.eu/elocal/Pages/default.aspx> (Último acceso, 18/11/2012)

- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: How to implement the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Chapelle C. (1998): *Lessons to be learned from Research on Instructed SLA*. Language Learning & Technology Vol. 2, No. 1, July 1998, pp. 22-34
- Charmaz, K. (2005). *Grounded theory in the 21st Century*. En Denzin, N.K. & Lincoln Y. S. (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd edn: 507-535.
- Charmaz, K. (2005): *Grounded theory for the 21st Century*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *The Sage handbook of qualitative Research* (3rd ed.), pp. 507-535. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chiapparini, A. (1996): *Interattività e nuove tecnologie: il caso di Internet*. <http://www.tesionline.it/default/tesi.asp?id=8995> (Último acceso: 30-12-12)
- Chiari G., 1994, *Climi di classe e apprendimento*, Milano, Franco Angeli.
- Chiari G., (1997): *Gruppi ed apprendimento cooperativo: un'alternativa al recupero*. En *Scuola Democratica*, 1, Firenze, Le Monnier, pp. 22-34.
- Clandinin D.J., Connelly F.M., (2000), *Narrative Inquiry. Experience and Story*. En *Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco.
- Clandinin, D.J., Connelly, F.M. (1995): *Relatos de experiencia e Investigación narrativa*. En J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Coleman G., O'Connor R. (2007): *Using grounded theory to understand software process improvement: A study of Irish software product companies*. *Information and Software Technology* 49 (2007) 654–667
- Conole, G., (2010): *Facilitating new forms of discourse for learning and teaching: harnessing the power of Web 2.0 practices*. *Open Learning*, Vol 25. No 2, p141-151
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata
- Coonan, C.M.(2002): *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET
- Corredera, A. (2010): *Uso de la lengua extranjera en tareas para aprender ciencias en inglés: ¿hablan inglés?* AESLA 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges. <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/corredera.pdf> (Último acceso: 30-12-12)
- Coyle, D (1999): *Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts*. En Masih, J (Ed): *Learning Through a Foreign Language* London: CILT

Coyle, D. (2006): *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. En Monograph 6, APAC, Barcelona.

Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Coyne I. (1997). *Sampling in qualitative research: purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?* Journal of Advanced Nursing. Vol. 26. Pp. 623-630.

Cram, A., Kuswara, A. & Richards, D. (2008) Web 2.0 supported collaborative learning activities: Towards an affordance perspective In L. Cameron & J. Dalziel (Eds), Proceedings of the 3rd International LAMS & Learning Design Conference 2008: Perspectives on Learning Design. (p.p. 70-80). Sydney: LAMS Foundation <http://lams2008sydney.lamsfoundation.org/pdfs/04e.pdf> (último acceso 01-12-12)

Cresson, E. (1995): Livre blanc sur l'éducation et la formation: ENSEIGNER ET APPRENDRE. VERS LA SOCIÉTÉ COGNITIVE.
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

Creswell, J.W. (2003): *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crobach, L (1980): *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco. Jossey Brass.

Crook, C. (2012): What are web 2.0 technologies, and why do they matter?
<http://www.tlrp.org/pub/documents/TELcomm.pdf> (Último acceso 26-12-12)

Cummings, J., Fisher, T., Graber, R., Harrison, C., & Lewin, C. (2008): *Web 2.0 technologies for learning: The current landscape – opportunities, challenges and tensions*. Learning Science Research Institute, University of Nottingham

Cummins, J. (1981): *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cunningham, S. and Moor, P (2011): *Cutting Edge Intermediate*. Longman. Cambridge

Cunningham W. y Leuf B. (2001): *The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web*. Addison-Wesley, New York.

Cutrim Schmid, E. (2008): *Facilitating wholeclass collaborative learning in the English language classroom: the potential of interactive whiteboard technology*. En A. Müller-Hartmann & Ditzfurth, M. v-Schocker (Eds.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*.

D'ANGELO, Lauro. (2011) *El perfil del profesor de disciplina en el marco de la metodología CLIL*. Tesis doctoral. Directores: Proff. Enrique García Pascual, Marco Dallari. Universidad de Zaragoza

Dalton-Puffer, C. (2007): Discourse in Content and Language Integrated Classrooms. En C. Dalton-Puffer and U. Smit (eds) *Critical Perspectives in CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang.

Demetrio D. (1995): *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*. Roma. Carrocci

Demetrio D. (2000): *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. La Nuova Italia. Firenze

Denzin N. K. (1989) *Interpretative Biography*. Sage Publications, Qualitative Research Methods, Vol. 17.

Denzin, N. K. (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds.) (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third Edition, Sage, Thousand Oaks.

Dettori G. (2007): *Towards a classification of Narrative Learning Environments*. ITD-CNR Report 05/07(Genova, Italy).

Di Marco, D., Fasciani, M., Fedele, F., Mascitti, I. (2011): *Contenuti e creatività nel web 2.0 e nel mondo virtuale: il progetto ST.ART*. DIDAMATICA. (ISBN 9788890540622)

Dillenbourg P. y Hong F. (2008): *The mechanics of CSCL macro scripts*. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. Vol. 3, n. 1, pp. 5-23.

Dodge, B. (1995): Some Thoughts About WebQuests. Disponible en: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (Último acceso: 22-12-2012)

Doolittle, P. (2002): *Multimedia Learning: Empirical Results and Practical Applications*: <http://scr.csc.noctrl.edu/courses/edn509/resources/readings/multimediaLearningEmpericalResults.pdf> (Último acceso: 30-12-2012)

Drudy, S., 2008. Professionalism, performativity and care: Whither teacher education for a gendered profession in Europe. In B. Hudson & P. Zgaga, eds. *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, pp. 43-62.

Dudeney G. & Hockly N. (2007) *How to... teach English with technology*. Pearson Education Limited

Escobar Urmeneta, C. & Nussbaum, L. (2008): Tareas de intercambio de información y procesos de aprendizaje en el aula AICLE. En Camps A. & Milian M. (Eds.): *Miradas y voces. Investigaciones sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 159-178). Barcelona: Editorial Graó.

Esteves M. (2011): *Learning by Collaboratively Writing in Wikis: a Strategy for the Development of Learners' Autonomy*.

<http://www.wideminds.eu/cms/index.php/magazine09/teachers-articles/421-learning-by-collaboratively> (Último acceso 26-12-12)

Faggioli, M. (2010). *Tecnologie per la didattica*. Apogeo. Milano

Felix, U. (2005): *E-learning pedagogy in the third millenium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches*. ReCALL, 17.1, 85-100.

Fernández Fontecha A. (2008): CLIL in Spanish education proposal of a framework for implementing a technology-enhanced model of content and language integrated learning . Tesis doctoral. Directora: Rosa María Jiménez Catalán . Universidad de La Rioja

Fischman, G., (2000). *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York: Rowman & Littlefield.

Fodeman, D. y Monroe, M. (2010): The impact of Facebook on our Students. *Teacher Librarian*, 36 (5), 36-40.

Francomacaro, Maria Rosa. (2011): *English as a Medium of Instruction at an Italian Engineering Faculty: an Investigation of Structural Features and Pragmatic Functions*. Tesis doctoral. Director: Prof.ssa Gabriella Di Martino. Universidad de Napoli, Italia.

Freeman E. y Sawyer H. (2009): *Collaborative Learning Using Web 2.0 Tools*. Wesley Fryer. Oklahoma City

Frigols M. J. (2008): CLIL implementation in Spain: an approach to different models and Scenarios. En Coonan C. M. (Ed) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Cafoscarina Venezia.

Fuchs, C. (2005). CMC-based model learning in language teacher education: A German-American telecollaboration. En Thompson, I., & Hiple, D. (Eds.). *Selected papers from the 2004 NFLRC symposium: Distance Education, Distributed Learning and Language Instruction* (pp. 141-156). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center. <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW44/Fuchs.htm> (Último acceso: 08-01-13)

Fuentes M. À., Hernández E. (2011). *"This is impossible" to "I will make the standard higher": A close look at interaction in the CLIL classroom*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 4(2), May-June 2011, 17-36

García Pascual E., Pac Salas D., Navarrete M. y Sabirón F. (2002): *Motivación del profesorado universitario para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.) en el acto didáctico*. Zaragoza, Informe Final

García R., Lubián P., Moreno A. (2004): *La Investigación biográfico narrativa en educación*.

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf (último acceso 07-01-2013)

Gerlach, J. M. (1994). Is this collaboration? En Bosworth, K. and Hamilton, S. J. (Eds.), *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques*, New Directions for Teaching and Learning No. 59.

Gillies, R., Boyle, M., (2010): *Teachers' reflections on cooperative learning: issues of implementation*. *Teaching and Teacher Education* 26, 933–940.

Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: C. A. Sociology Press.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.

Glover, D. and Miller, D. (2009): *Optimising the use of interactive whiteboards: and application of developmental work research (DWR)*. En the UK Professional Development in Education, 35 (3), 469-484

Glover, D., Miller, D., Averis, D., y Door, V.,(2007): The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sectors. *Learning, Media and Technology* 32 (1), pp. 5–20

Godwin-Jones, R. (2003) Emerging Technologies. Blogs and Wikis. Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology* 7 (2), 12-16.

González Arroyo, C. (2011): *On-Line Social Networks: Innovative Ways towards the Boost of Collaborative Language Learning*. http://www.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/CLL16-428-FP-Gonzalez-ICT4LL2011.pdf (Último acceso: 26-12-12)

Goodson, I. (2001): *Life history research in educational settings*. Londres: Open University Press.

Gotti, M. (1991): *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. La Nuova Italia: Scandicci.

Graaff, H.C.J. de; Koopman, G.J.; Anikina, Y.; Westhoff, G.J. (2007): An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume: 10, Issue: 5 (2007), pp. 603-624.

Graddol D. (2006): *English Next*. London. British Council Publications

Gray, G., Hagger-Vaughan, L., Pilkington, R., & Tomkins, S. (2005): The pros and cons of interactive whiteboards in relation to the Key Stage 3 strategies and framework. *Language Learning Journal*, 32, 38-44.

Greene, J. C. citada en Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., y Turner L.A. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. En *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1: pp. 112 - 133.

Guazzieri A. (2009): CLIL e apprendimento Cooperativo. En *Studi di Glottodidattica*, 2, 48-72.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Guth, S. (2007): *Wikis in Education: Is Public Better?*
http://www.wikisym.org/ws2007/_publish/Guth_WikiSym2007_IsPublicBetter.pdf
(Último acceso 18-12-12).

Halliday, M.A.K. & Hasan R. (1989): *Language, Context, and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxfors. OUP.

Hammersley B. (2004): Audible Revolution.
<http://technology.guardian.co.uk/online/story/0,3605,1145689,00.html>. (Último acceso 18-11-2012)

Hansen-Pauly, M. A. (2009): *CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education*. University of Luxembourg.
http://clil.uni.lu/CLIL/Home_files/1_Project_Presentation_es.pdf (Último acceso 26-12-2012)

Harmer J., (1998): *How to Teach English*, Harlow, Longman.

Harvey Natalie. (2010) *An investigation into the use of social network sites to support project communications*. Tesis doctoral. Director: Prof. Ian Somerville. University of St. Andrews (Inglaterra)

Hennessy, S., Deaney, R., Ruthven, K., & Winterbottom, M. (2007): Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learner participation in school science. *Learning Media and Technology*, 32(3). 283-301.

Hernández Pina, F. (1995): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, PPU.

Hernández Ramos, E (2010) The learning process as a cooperative task among teachers and students. Universitat Autònoma de Barcelona

Hidi, S. y Anderson, V. (1986): *Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction*. Review of Educational Research, 56 (4), 473-493.

Higgins, S., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007): Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology* 32(3). 213-225.

Horrillo, Z. (2009): A study of the on-task and off-task activity carried out by teenage learners during a content and language integrated learning task. En *The International Journal of Learning*, 16(11): 113-136.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005): Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Huberman, M. (2005): Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan H. & Egan, Kieran. (Eds), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hyland, k. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Longman, London.

Isidori, M.V. (2003): *Apprendimento in rete. Innovazioni e sperimentazione psicopedagogica e didattica*. Pisa, Edizioni ETS.

Ito, M. (2009): *Hanging out, Messing around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*. MIT Press. Cambridge (Ma.)

Jaehun Joo (2011): *Adoption of Semantic Web from the perspective of technology innovation: A grounded theory approach*. International. Journal of Human-Computer Studies 69 (2011) 139–154

Jäppinen, A-K. (2005): Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland, *Language & Education* 19/2, 148-169.

Johnson B. R., Onwuegbuzie A. J., and Turner L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1: pp. 112 - 133.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987): *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1988): Cooperative learning: Two heads learn better than one. En *Transforming Education*. Context Institute. Winter 1988. (Último acceso: 21-12-12) <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>.

Kagan S., (2000), *L'apprendimento cooperativo, l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.

Kagan, S. (1986). Cooperative Learning and Sociocultural Factors in Schooling. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, pp. 231-298.

Kagan, S. (1986): Cooperative learning and sociocultural factors in schooling. En California State Department of Education (Ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (pp. 231-298). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Kaye, A. (1994): *Apprendimento collaborativo basato sul computer*. Tecnologie Didattiche N.4 , Autunno 1994, pag. 9-21

Kelly, K. y Ball, P. (2010): CLIL-ing in me softly. Defining CLIL. En (Último acceso: 22-11-2012) <http://teachingtoteach.wordpress.com/2011/02/15/clil-ing-in-me-softly-defining-clil/>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005): Participatory action research: Communicative action and the public sphere En N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed.). Beverley Hills CA: Sage.

Kempster S. y Parry K. W. (2011): *Grounded theory and leadership research: A critical realist perspective*. The Leadership Quarterly. Vol. 22 issue 1, 106–120

Kerlinger, F.N. (1979): Behavioral research: A conceptual approach. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Knowles, G., y Holt-Reynolds, D. (1991): Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.

Kolb D.A. (1984): *Experiential Learning: experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall

Kosmas, Vlachos (2005): An asynchronous CMC project: The “Euro e-pals”. En <http://rcel.enl.uoa.gr/vlahos/week.1.2.The%20Euro%20e-pals.pps> [Consultado el 9/11/2012]

Krashen S.D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford/New York: Pergamon.

Laat, M.D., Lally, V., Lipponen, L., Simons, R. (2007): *Investigating patterns of interaction in networked learning and computer-supported collaborative learning: A role for Social Network Analysis*. En The International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning(2007)87-103.

Lam, W. S. (2004): *Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations*. Language Learning & Technology, 8(3), 44-65.

Lamb, B. (2004): *Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not*. EDUCAUSE Review, vol. 39, no. 5 (September/October 2004): 36–48.

Landis, M. (2005): *Eight ways to integrate whiteboards into instruction*. Media and Methods, 41 (5), 4.

Lanzat, A. (2012) Aplicaciones de la Web 2.0 en Proyectos Clil. Localización, Diseño y Explotación de Podcasts, Videocasts y Screencasts. Disponible en el sitio: (último acceso 26-11-2012) <http://www.youblisher.com/p/274535-Aplicaciones-de-la-Web-2-0-en-Proyectos-Clil-Localizacio-n-Disen-o-y-Explotacio-n-de-Podcasts-Videocasts-y-Screencasts-Alberto-Lanzat/>

Lasagabaster D. Y Ruiz de ZarobeY. (Eds) (2010): *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing. Newcastle.

Lave J and Wengen E. (1991): Situated Learning. En Smith, M. K. (2009) 'Communities of practice', The encyclopedia of informal education. (Último acceso: 09-01-13) http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm

Lavin, R. & Claro, J. (2005) Wiki as constructivist learning environments. http://www.pukumamoto.ac.jp/~rlavin/mainsite/page26/page29/files/page29_1.pdf (Último acceso: 09-01-13)

Leone, Vincenza (2011): *Adding Value to CLIL through the New Technology*. Tesis doctoral. Director: Prof. Rivoltella. Universidad Católica de Milán, Italia

Levy M. (1997): *CALL: context and conceptualisation*, Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P.M. y Spada, N. (2006): *How Languages are Learned* (2nd revised edn). Oxford: Oxford University Press.

Lin, M., & Bolstad, R. (2011): Virtual classrooms: lessons for teaching and learning in the 21st century. [Discussion paper prepared for the Ministry of Education.] SET: Research Information for teachers (Wellington).

Lincoln, Y.S. y Denzin, N.K. (eds.) (2003): *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief*. Walnut Creek, CA. AltaMira Press.

Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Little D. (2007): Language learner autonomy and the European Language Portfolio: two ESL case studies. En *Learner autonomy in language learning: widening the circle*. IATEFL Learner Autonomy SIG, CELTE, University of Warwick, 12 May 2007.

Livingstone, S. (2011): *Ragazzi on line*. Vita e Pensiero. Milano

Lomsky-Feder (1995): The Meaning of War through Veterans Eyes. A Phenomenological Analysis of the Life Stories. En *International Sociology*. N° 10, 4.

Long, M. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. En Ritchie W. y Bhatia T. (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68

Lorenzo F., Moore P., Casal S. (2011a): On Complexity in Bilingual Research: The Causes, Effects, and Breadth of Content and Language Integrated Learning—a Reply to Bruton. En *Applied Linguistics*. Volume 32, Issue 4. Pp. 450-455.

Lorenzo F., Trujillo F, Vez J. (2011b): *Educación Bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Editorial Síntesis. Madrid

Lorenzo F., Carsal S., Moore P., (2010): The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. En *Applied Linguistics*: 31 (3), 418-442. First published online: November 20, 2009; pp. 1-25

Lorenzo, F. (2007), The sociolinguistics of CLIL: Language Planning and Language Change in 21st Century Europe. En *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1, 2007 (Ejemplar dedicado a: Models and practice in CLIL), pp. 27-38.

Lorenzo, F. (2008), Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning. En *Language learning journal*, 36:1, pp. 21-33.

Lucetto S. (2008) *E allora CLIL... L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola*. IPRASE, Trento

Lund, A. (2008) *Wikis: A Collective Approach to Language Production*. ReCALL 20.1, 35-54.

Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009): Facebook, Social Integration and Informal Learning at University “It is more for Socializing and Talking to Friends about work than for actually doing work”. En *Learning, Media & Technology*, 34(2), 141–155.

Maggi, F. (2012): Evaluation in CLIL. En Quartapelle F. (ed): *Assessment and Evaluation in CLIL*. IBIS. Como. Pp. 77-96.

Malamah T. A. (1987): *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press

Mantovani G. e Spagnolli A. (Eds) (2003): *Metodi qualitativi in psicologia*. Il Mulino: Bologna

Mantyka, S. (2007): *The Math Plague: How to Survive School Mathematics*. St. John's, NL, Canada: MayT Consulting Cooperation.

Maragliano R. (2010): *I media per un apprendimento motivato significativo e creativo*. Università Roma Tre. En http://www.officine.it/scuola/smdibiasio/il_progetto.htm (Consultado el 18-11-2012)

Marenzi I. (s.f.): *Multiliteracies and Active Learning in CLIL - The Development of LearnWeb2.0*. Tesis doctoral. Directora: Prof Rita Kupez. Universidad de Hannover (Alemania)

Marsh D. & Langé G. (eds) (1999): *Implementing Content and Language Integrated Learning*. TIE-CLIL. Jyväskylä.

Marsh, D.(2002): *CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. DG Education & Culture, European Commission.

Marsh, D., Marsland B. & Stenberg K. (2001): *Integrating Competencies for Working Life*. UniCOM, Jyväskylä: University of Jyväskylä. Finland

Marsh, D., Maljers A. & Hartiala A.K. (eds.) (2001): *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Finland

Martin, B. (1999): Using WebQuests for Constructivist Learning. Artículo disponible en <http://drwilliammartin.tripod.com/introduction.html> (Último acceso 18-11-2012)

Martin, J. R. (1997): Analyzing genre: functional parameters. En Christie, F. & Martin J. R. (eds), *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. London. Cassell, pp. 3-39.

Martín, O. (2008): La enseñanza bilingüe se hace hueco en España. (Último acceso: 09-01-13)
http://www.aprendemas.com/Reportajes/html/R1131_F14042008_1.html

Martínez, M. (2006): *La investigación cualitativa* (Síntesis conceptual). Revista IIPSI. Volumen 9. N 1. Pp 123-146.

Mattews, R. S., Cooper J. L., Davidson N., Hawkes P. (1995): Building Bridges between Cooperative and Collaborative Learning. En *Change*, July-August, Heldref, Washington, DC

McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & DaSilva Iddings, A. C. (2006): *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCormick, R. y James, M. (1983). *Curriculum Evaluation in School*. Londres. Croom Helm.

McMillan, J.S. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson

McLoughlin, C. (2010): Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. (Último acceso: 09-01-13)
<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/mcloughlin.pdf>

Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J, 2008: *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated learning in bilingual and multilingual education*, Macmillan, Oxford.

Merriam, S. B., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd ed.) New York: Wiley.

Messina, Ilaria (2012): *Le sperimentazioni CLIL in lingua tedesca in Italia. Analisi valutativa e ruolo delle risorse on-line*. Tesis doctoral. Director: Prof.ssa Angela Maria Sugliano. Universidad de Genova, Italia

Midoro V. (1994): *Per una definizione di apprendimento collaborativo*, en "Tecnologie Didattiche", N.4. Menabò Editore (pp. 21-26)

Midoro V. (2004): *Apprendere insieme in Rete*. En "Tecnologie Didattiche", N.2. Menabò Editore (pp. 5-16)

Midoro, V. (2007): *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? TD – Tecnologie didattiche*, 2, 47-54.

Miles, M.B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.

Mills N. A. (2009): Facebook and the use of social networking tools to enhance language learner motivation and engagement. NEALLT conference, Yale University. New Haven, CT. Oct. 2009.
Disponibile en: http://works.bepress.com/nicole_mills/29 (Último acceso: 09-01-13)

M.I.U.R. (2011): *Progetto E- CLIL– per una didattica innovativa* Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Dipartimento per l’Istruzione. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l’Autonomia Scolastica. Gruppo di lavoro “E-CLIL – per una didattica innovativa” Roma

Mohan, B. A. (1986): *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Murphy, J., & Lebars, R. (2008): Unexpected outcomes: Web 2.0 in the secondary school classroom. En *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(2), 134-147.

Noss, R. and Pachler, N. (1999). The Challenge of New Technologies: Doing Old Things in a New Way, or Doing New Things? En P. Mortimore, (Ed), *Understanding Pedagogy and its impact on learning*, pp 195-211. Sage, London.

Notari, M. (2006): *How to Use a Wiki in Education: Wiki Based Effective Constructive Learning*. WikiSym’06: 2006 International Symposium on Wikis. Conference Proceedings. 21-23 Aug. 2006. 131-132.

O’Hanlon, C. (2007). If you can’t beat ‘em, join‘em. *T.H.E. Journal*. (01-08-07). <http://thejournal.com/articles/2007/08/01/if-you-cant-beat-em-join-em.aspx> (Último acceso 18-11-2012)

Oddone, Cristina (s.f.): *Web 2.0 tools and CLIL: task and material design to scaffold learning in interactive environments*. Tesis doctoral. Director: Prof. Sergio Poli. Universidad de Genova, Italia.

Odom, L., (2010): Mapping Web 2.0 Benefits to Known Best Practices in Distance Education. <http://deoracle.org/online-pedagogy/emerging-technologies/mapping-newly-identified-web2-benefits.html> (Último acceso: 18-09- 2011)

Palmer, P. (1998): *The courage to teach*. San Francisco, Jossey-Bass.

Palomero Pescador, J. E. y Fernández Domínguez, M. R. (2005): El Cuaderno De Bitácora: Reflexiones al Hilo Del Espacio Europeo De La Educación Superior. REIFOP, 8 (4). http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229708465.pdf (Último acceso: 10-01-13)

Parigi L (2010) *Social Media* in Faggioli M. *Tecnologie per la Didattica*. Apogeo. Milano

Parker, K.R., y Chao J.T.. (2007): Wiki as a Teaching Tool. En *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. Vol. 3 pp. 57-72.

Parmigiani D. (2009): *Tecnologie di Gruppo. Collaborare in classe con i media*. Trento. Erikson

Pasfield-Neofitou, S. (2008): Creative Applications of Social Networking for the Language Learning Class. En *The International Journal of Learning*. 14 (12) pp. 235-240.

Pattoia M. (2010): Quali nuovi standard per i nuovi ambienti En Rosati A., Morozzi C., Pattoia M., *Pedagogia, didattica e apprendimento consapevole*. Aracne, Roma, pp.146-165.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pea R. (2004), The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. En *The Journal of the Learning Sciences*. vol. 13, n. 3, pp. 423-451.

Peachey, N. (1970): A Creative Writing Activity: A Dark and Stormy Night. *TeachingEnglish / British Council / BBC*. TRY Activities. 1 Jan. 1970.

Pellettieri, J. (2009): Negotiation in cyberspace. The role of chatting in the development of grammatical competence in the virtual foreign language classroom. En Hubbard, P. (Ed.) *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. V. III, p. 212-238. Routledge: NY.

Pérez Torres I. (2007): *WebQuest: a collaborative strategy to teach content and language on the Web*. <https://sites.google.com/site/vsportal2007/isabelperez>. (Último acceso 19-11-2012)

Pérez Torres Isabel (2006): *Diseño de Webquests para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora*. Tesis doctoral. Directora: Prof. Carmen Pérez Basanta. Universidad de Granada,

Pérez Serrano G. (2002) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. I y II. Madrid: Editorial La Muralla

Piedrahita G. (2007): Modelo Gavilán 2.0. Disponible en el sitio web: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ModeloGavilan.pdf> (Último acceso: 30-12-12)

Piñero M.G. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. En *Glosas Didácticas*. N. 14 Primavera 2005, pp. 87-94

Pinkman K. (2007), Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence. En *The JALT CALL Journal*. Vol. 1 (1), pp. 12-24.

Poisel E. y Feltham J. (2009): Unleashing Learner's Potential Through Process Orientated Work. <http://www.icpj.eu/?id=11> (Último acceso: 10-01-13)

Pop A. (2010): The impact of the new technologies in foreign language instruction our experience . En *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1185–1189

Progetto Lingue. <http://www.progettolingue.net/aliclil/wp-content/uploads/2008/07/rapporto-monitoraggio-clil-2007.pdf>

Proyecto GLO-CLIL– Training teachers to design and share CLIL modules in a virtual global villagei (n. progetto LLP-LdV-VETPRO-10-IT-075), http://www.gloclil.eu/portal/?page_id=138 (consultado el 18-11-2012]

Pujadas, J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas. Cuadernos Metodológicos nº 5.

Queirolo, J. (2009). Is Facebook as good as face-to-face? En *Learning & Leading with Technology*. 37(4), 8–9.

Rada, D. (2006). *El Rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transeribilidad y Confirmabilidad*. Disponible en el sitio web (Último acceso: 10-01-13): http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MSIKlI8VL2AJ:scholar.google.com/&hl=it&as_sdt=0,5

Ramírez Verdugo, María Dolores (2009): European CLIL Resource Centre for Web 2.0 Education: Early to Longlife Languages Learning. Universidad Autónoma de Madrid. En <http://www.uam.es/proyectosinv/eclil/> (consultado el 9/11/2012)

Reisman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA.: Sage Publications.

Resnick M. (1996): Distributed constructionism. Disponible en (Último acceso: 22-12-2012): <http://llk.media.mit.edu/papers/Distrib-Construc.html>

Ricci Garotti, F. (2010): Verso un modello italiano per CLIL. En Scienze e Lingua: percorsi di apprendimento integrato nelle scuole italiane, francesi, tedesche. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione. p. 19-56. - URL: <http://www.scienze-lingue.net/wp-content/uplo/Scienze-e-Lingue.pdf> (Último acceso: 10-01-13)

Richardson, W. (2010): *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.

RICO Martín Ana M.^a (2010): The Use of ICTs to Improve Communicative Skills in a Bilingual Context. Universidad de Granada. En http://www.fatorusa.com/pdf_melilla.html (Consultado el 10-11-12)

Rivoltella, P. C. (2012): *Bridging the Gap*. En Lend. Anno XLI. 5. Pp. 10-18.

Rivoltella P.C. (2013): *L'agire didattico*. Brescia. La Scuola

Robin, R. (2009): Learner-Based Listening and Technological Authenticity. En *Language Learning & Technology*. Vol.11, No.1, February 2009, pp. 109-115

Ramos de Robles, Silvia Linzette (2010): *Contextos CLIL para la formación inicial del profesorado de ciencias: análisis de la interacción desde una perspectiva sociocultural*. Tesis doctoral. Directora: Mariona Espinet. Universitat Autònoma de Barcelona

Rognoni L. (2009) *To be or not to be ... That is the Webquest..* SILSIS. Bologna. (Último acceso: 11-01-13)

http://www.academia.edu/474135/To_be_or_not_to_be._That_is_the..._webquest._Ri_sco_pire_Amleto_sul_web_2.0

Rosati, L. (1999): *Lezioni di Didattica*, Roma, Anicia..

Rosell-Aguilar, F. (2007): Top of the Pods: In Search of a Podcasting “Podagogy” for Language Learning. En *Computer-Assisted Language Learning*, 20 (5), 471-492.

Rosen, R. y Nelson, C., (2008): Web 2.0: A New Generation of Learners and Education. En *Computers in the Schools*. Vol. 25 (3-4), pp 211-225.

Rossi P.G (2009): *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Armando, Roma.

Rossi, F. (2010). Podcast e mobile. En Faggioli M. (Ed.) (2010): *Tecnologie per la Didattica*. Apogeo. Milano

Ruiz J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sabirón, F. (2006): *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza. Mira Editores.

Salamanca A., Martín-Crespo Blanco C. (2007). Nure Investigación, nº 26, Enero-Febrero 07

Salamanca, A.B. (2007): El diseño de la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, N.26. Enero-Febrero.

Sánchez J.A. y Bravo J.L. (2003): Inovaciones Didactican en AulaWeb. En *Nuevas Tecnologías en la Innovación Educativa* pp.209-217

Sandoval, C. (1997): Investigación cualitativa. En *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Medellín., Iner - Icfes, Módulo cuatro, pp. 63-113

Sautu, R. (1999): *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

Scharge M. /1990): *Shared Minds: the new technology of collaboration*. Random House, New York.

Scheurich, J. (1996): The Masks of Validity: A Deconstructive Investigation. En *Qualitative Studies in Education*, 9(1): 49–60.

Schreurs B. & De Laat M. (2012): Work-Based Networked Learning: a bottom-up approach to stimulate the professional development of teachers. <http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/pdf/schreurs.pdf> (Último acceso: 26-12-12)

Selwyn, N. (2009): Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. En *Learning, Media & Technology*, 34(2), 157–174.

Selwyn, N. (2010). “Degrees of Digital Division: Reconsidering Digital Inequalities and Contemporary Higher Education”. In *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Monograph: Framing the Digital Divide in Higher Education, 7 (1). (Último acceso: 18-01-11)
http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_selwyn/v7n1_selwyn

Selwyn, N., (2007). Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning - a critical review. Paper presented at the OECD-KERIS International Expert Meeting on ICT and Educational Performance, Cheju Island, South Korea. (Último acceso: 10-01-13). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.9470&rep=rep1&type=pdf>

Serragiotto G., (2006): La valutazione del prodotto CLIL. En Ricci Garotti F. (ed.), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento

Serragiotto G. (2007): Assessment and evaluation in CLIL. En Marsh D., Wolff D (Eds): *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang, Frankfurt am Mein

Shirky, C. (2010): *Cognitive Surplus: Creativity and Generosity in a Connected Age*. Penguin. New York

Shulman, L. (1999): Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, N. (Ed.) (1999): *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Siemens G. (2004): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. (Último acceso: 10-01-13) <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Sierra J. (2008): Assessment of Bilingual in the Basque Country. En Cenoz J. (ed.): *Teaching Through Basque: Achievements and Challenges*. Multilingual Matters. Clevedon. Pp. 39-47

Skinner B. F. (1938): *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, Cambridge, Massachusetts: B. F. Skinner Foundation.

Slavin, R (1983): *Cooperative Learning*. New York: Longman.

Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievements: What we know, What we need to know. En *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

Slezakova, Iva. (2010) *CLIL Lessons in Information and Communication Technology in the Lower Secondary Education*. Tesis doctoral. Directora: Prof. Kovács Judit. University of Brno (Republica Ceca).

Smith, M. K. (1994) *Local Education: Community, Conversation, Praxis*. Buckingham: Open University Press.

Smith, M. K. (2003, 2009) '*Communities of practice*', *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm. (Último acceso: 12-01-13)

Stanley G., (2006): *Podcasting: Audio on the Internet Comes of Age*. TESL-EJ. Vol 19. N. 4.

Strauss A. y Corbin J. (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park. CA: Sage Publications.

Strauss A. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.

Swain, M. (2000): French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. En *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 199–212.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998): *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Tashakkori, A. and Creswell, J.W. (2007): Exploring the nature of research questions in mixed methods research. En *Journal of Mixed Methods Research*, 1: 207-211.

Thomas W. y Znanieckien F. (1920): *The Polish Peasant in Europe and America 1918-1920*. University of Illinois Press, Chicago

Thorne S., Payne J.S. (2005): Evolutionary Trajectories, Internet mediated Expression, and Language Education. En *CALICO Journal*, 22 (3), 371-397.

Trentin G. (2003): *Managing the complexity of e-learning systems*. Educational Technology, vol. 43; n. 6; pp 36-42.

Trentin, G. (2001): *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Milano, Franco Angeli.

Trujillo F. (2008). Fundamentos de la enseñanza de la lengua y bilingüismo. En *LinguaRed*, Granada, 13-29. <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/LinguaRed.pdf> (Último acceso: 12-01-13)

van de Craen P. Ceuleers E., Mondt K. (2007): Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment, en Marsh D., Wolff D. (eds): *Diverse Context – Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang. Frankfurt am Main. Pp. 185-200.

Varisco B. M., Grion V. (2000) *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*. Utet. Torino.

Varisco B.M. y Mason L.(1989): *Media, computer, società e scuola. Orientamenti per la didattica in prospettiva multimediale e cognitivista*, Torino, Società Editrice Internazionale.

Varisco B. M. (1995): Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer. En *Tecnologie Didattiche*, n° 7, 57-68. www.itd.cnr.it/TDMagazine/PDF7/varisco.pdf (última consulta: 12-01-13).

Vaughan, N. (2010): Student Engagement and Web 2.0: What's the Connection? Education Canada Vol. 50 (2), p 52-55. <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2010-v50-n2-Vaughan.pdf> (Último acceso: 12-01-13)

Violino, B. (2009): The buzz on campus. En *Community College Journal*, 79(6), 29–30.

Virkus, S. (2008): *Use of Web 2.0 technologies in LIS education: Experiences at Tallin University, Estonia*. En Tedd, L. (Ed.): Program: Electronic Library and Information Systems, vol 42 no.3, pp.262- 274

Visanuta, B. (1989). Técnicas de investigación social. Recogida de datos. Barcelona: PPU.

Vygotskij, L. (1990): *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. 10ª ed., Roma-Bari, Laterza

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University

Walker, R (1983): La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Wall, K., S. Higgins, and Smith, H. (2005): 'The visual helps me understand the complicated things': Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards En *British Journal of Education Technology*, 36(5): 861-867

Webb, N. (1985): Student interaction and learning in small groups: A research summary. *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, 148-172.

Webster, L. and Mertova P. (2007): *Using Narrative Inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on teaching and learning*. London: Routledge

Weiner, G. (1994): *Feminisms and education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.

Weiss, D. F. (2005). Keeping it real: The rationale for using manipulatives in the middle grades. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 11(5), 238-242.

Wenger E, (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, UK: Cambridge University Press,

Wenger, E. (2005): Communities of practice a brief introduction. Disponible en: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro_WRD.doc (Último acceso: 12-01-13)

Williams, J., & Chinn, S., (2010): Using Web 2.0 to support the active learning experience. En *Journal of Information Systems Education*, 20(2), p165 -174).

Wittrock, MC. (1978). The cognitive movement in instruction. En *Educational Psychologist*, 13 (2), 15-30.

Wolff, D. (2007): "*Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks*". (*Content and Language Integrated Learning in Europe. An attempt at a systematic overview.*) Published by FluL.

Wrede, O. (2003): *Weblogs and discourse*. <http://wrede.interfacedesign.org/articles/weblogs-and-discourse>. (Último acceso: 12-01-13)

Yancey, K. B. (2009): Writing in the 21st Century. A Report from the National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, Illinois 61801-1096. 1-800-369-6283. http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Press/Yancey_final.pdf (Último acceso: 12-01-13)

Yin, Robert K. (1993): *Applications of Case Study Research*. London: SAGE Publications

Zabalza, M. A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Ziegler, S. (2007): The (mis)education of Generation M. En *Learning, Media and Technology*, 32, n.1: 69-81.

Zydatis W. (2009): *Deutsch-Englische Züge in Berlin. (DEZIBEL): Eine Evaluation desbilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt a M.: Peter Lang

ANEXOS

Cuestionario sobre conocimiento y uso de los productos Web 2.0 en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la metodología CLIL

(Docentes de lengua extranjera)

La investigación se propone recabar datos e información que permitan diseñar un perfil por competencias del docente de Lengua extranjera y de otros contenidos curriculares (CLIL - Content and Language Integrated Learning, o AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) respecto al uso de los instrumentos Web 2.0 en la didáctica, partiendo de un estudio de las competencias de los “docentes CLIL” que ejercen actualmente en la escuela, examinando su historia profesional y personal.

La investigación se lleva a cabo en dos niveles:

1. Un análisis sobre las investigaciones internacionales más relevantes sobre el uso de los instrumentos Web 2.0 y sobre la metodología CLIL en contexto europeo;
2. Una investigación dirigida a los docentes de lengua extranjera y de otros contenidos curriculares que han experimentado el CLIL con instrumentos Web 2.0 en Italia, España y otros países europeos.

Este segundo nivel de investigación se desarrolla en dos fases:

- a través de la distribución de un cuestionario a al menos 200 docentes de lengua extranjera y de otros contenidos curriculares CLIL (distribución mediante ‘reenvío’ electrónico) para recoger una primera serie de datos ya sean biográficos, de formación y experiencia profesional o motivacionales;
- entrevista con una perspectiva autobiográfica o, alternativamente, conducción de ‘focus group’ (grupo focal) con la mitad de la muestra recogida, con repartición equilibrada entre docentes italianos y de otros países, a fin de analizar a fondo los aspectos significativos identificados en la primera fase de la investigación sobre el terreno.

El objetivo de este segundo nivel de investigación es el de identificar en la historia personal de los participantes las motivaciones y las competencias diversamente adquiridas que permiten a un docente de lengua extranjera y de otros contenidos curriculares (no de ‘lengua nativa’) desempeñar un papel distinto del que le es más habitual, es decir, situarse en una perspectiva de docente CLIL que usa profesionalmente las tecnologías Web 2.0.

Rellenar el cuestionario constituye por tanto el primer paso de la investigación.

El cuestionario debe ser completado exclusivamente por **docentes de lengua extranjera** de escuelas secundarias de primer y segundo ciclo que hayan experimentado el CLIL y la Web 2.0.

Antes de rellenarlo, guarde el cuestionario como documento en su ordenador del siguiente modo: inicial nombre + apellido + letras de la provincia. Ejemplo: : abianchimi (Antonio Bianchi Milano). Una vez rellenado, se ruega enviarlo a famaggi@unipv.it

¡Gracias!

Situación personal/profesional

Información personal (necesaria para una eventual participación posterior en entrevista o focus group)

Nombre	
Apellido	
Residente en	
Calle (facultativo)	
Tel. (facultativo)	
e-mail privado	
Nombre de la escuela	
Escuela privada o pública	
Dirección de la escuela	
Ciudad	
Provincia en la que se halla la escuela	

1. Sexo

- Varón
- Mujer

2. Situación contractual:

- Docente con contrato a tiempo indeterminado
- Docente con contrato a tiempo determinado

3. Edad

- menos de 25 años
- de 25 a 35
- de 36 a 45
- de 46 a 55
- más de 55 años

4. Antigüedad laboral

- <5
- <10
- <15
- <20
- <25
- <30
- <35

5. Lengua enseñada

- Inglés
- Francés
- Alemán

- Castellano
- Otra (especificar) _____

6. Materia enseñada en lengua extranjera:

- Historia-Filosofía-Literatura
- Lenguas extranjeras
- Matemáticas-Física
- Científica
- Tecnológica
- Informática
- Ed. plástica
- Ed. física

Información cultural y profesional

- 7a. Nivel de formación:
- Bachillerato
 - Licenciatura
 - Máster I o II
 - Doctorado

7b. Tipo de escuela

- Secundaria de primer ciclo
- Centro educativo comprensivo
- Secundaria de segundo ciclo
- Centro de Formación profesional

7c. ¿Posee una certificación internacional de sus competencias lingüísticas?

- SI ¿Cuál? _____ (Ej. Toefl, ESOL, Trinity DELF, Goethe, DELE)
- NO

7d. Si la respuesta es SI, ¿de qué nivel?

- B2
- C1
- C2

7e Posee una certificación internacional de sus competencias metodológicas de CLIL?

- SI ¿Cuál? _____ (TKT/CLIL ...)
- NO

Uso de Internet

8. ¿Con qué frecuencia semanal usa internet?

- Nunca
- 1 hora
- 5 horas
- 10 horas
- Más de 10 horas

9. Usa Internet preferentemente para: (varias respuestas posibles)

- Fines personales

- Fines profesionales
- Ambos
- Para buscar información
- Para compartir información
- Sólo para uso del correo electrónico
- Otro _____

10. Considera que el uso de Internet en el día a día es preferentemente un modo para:

- Encontrar información
- Intercambiar información
- Socializar
- Contactar personas
- Pasar el tiempo libre
- Otro _____

11. ¿En qué medida está de acuerdo con esta definición de software social? "Los softwares sociales son instrumentos que permiten encontrar fácilmente on/line a otras personas que comparten los mismos intereses, colaborar juntos en un tema común estructurándose en redes sociales y crear comunidades".

- Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

12. ¿Qué softwares sociales usa en ámbito **informal** en su vida privada?

<input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> LinkedIn <input type="checkbox"/> Ning <input type="checkbox"/> Second life <input type="checkbox"/> Podcast audio/video <input type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Blog <input type="checkbox"/> Wiki <input type="checkbox"/> Wikipedia <input type="checkbox"/> Delicious <input type="checkbox"/> Flickr <input type="checkbox"/> Google Earth <input type="checkbox"/> Google Docs	Otros (Especificar) _____ _____ _____
---	--	--

13. ¿Qué softwares sociales usa en ámbito **formal** o en la escuela?

<input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> LinkedIn <input type="checkbox"/> Ning <input type="checkbox"/> Second life <input type="checkbox"/> Podcast audio/video <input type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Blog <input type="checkbox"/> Wiki <input type="checkbox"/> Wikipedia <input type="checkbox"/> Delicious <input type="checkbox"/> Flickr <input type="checkbox"/> Google Earth <input type="checkbox"/> Google Docs	Otros (Especificar) _____ _____ _____
---	--	--

14. ¿Considera en general que conoce el potencial de uso de los softwares sociales?

- Para nada Poco Bastante Mucho Non lo so

15. ¿Ha tenido la posibilidad de establecer contactos duraderos con otras personas gracias al uso de los softwares sociales?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé so

16. ¿Sus estudiantes usan habitualmente los softwares sociales para fines **informales**?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

17. ¿Sus estudiantes usan habitualmente los softwares sociales para fines **formales** (por ejemplo para tareas de aprendizaje)?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

18. ¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para el aprendizaje curricular?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

19. ¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

20. ¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para la implementación de experiencias CLIL?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

21. ¿Considera que los softwares sociales favorecen el poder compartir los conocimientos?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

22. ¿Considera que los softwares sociales favorecen la creatividad?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

23. ¿Considera que la Escuela puede sacar provecho de la creación de redes mediante el uso extendido de los softwares sociales en los contextos de educación formal e informal?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

24. ¿Usa la PID (Pantalla Digital Interactiva) para sus lecciones CLIL?

SI ¿Cuántas veces al mes? 1 2 3 4 Otro (especificar) _____

NO

25. Si la respuesta es SI, ¿de qué manera?

Para compartir materiales

Para favorecer un aprendizaje colaborativo y cooperativo

Para explicar contenidos a la clase utilizando las propiedades de la PID

Otro (especificar) _____

Modalidades/Finalidades de la enseñanza CLIL

Gestión actividades CLIL

26. La experiencia CLIL se realiza:

a nivel curricular

extracurricular

27. La experiencia CLIL se diseña en equipo (docente de lengua extranjera – docente de otra materia curricular)

- SI NO

27a. Si la respuesta es SI, ¿cuándo...?

- en horas de programación común establecidas específicamente
 programadas ocasionalmente pero de manera formal
 programadas sólo de manera informal
 Otros (Especificar) _____

27b. La enseñanza CLIL la realiza:

- sólo el docente de lengua extranjera
 sólo el docente de la materia no lingüística
 en presencia de ambos
 alternativamente
 otro _____

28. ¿Qué materiales usa para el proyecto CLIL?

- Materiales adaptados/didactizados por el docente de lengua extranjera
 Materiales adaptados/didactizados por el docente de otra materia curricular
 Materiales adaptados/didactizados por el docente de materia junto al docente de lengua extranjera
 Materiales auténticos
 Otros (Especificar) _____

29. ¿De dónde extrae los materiales?

- De libros de texto extranjeros
 En general de artículos y textos sacados de sitios internet
 De sitios web de editoriales extranjeras
 De sitios web extranjeros
 De otras fuentes (especificar) _____

30. En la actividad didáctica CLIL propone (varias respuestas posibles)

- Trabajos de grupo
 Elaboración de un proyecto por parte de los estudiantes
 Elaboración de un producto por parte de los estudiantes
 Búsquedas a través de los servicios de internet
 Aprendizaje on-line learning (enfoque colaborativo)
 Actividades cooperativas
 Otro (especificar)

31. Para la realización del proyecto, ¿qué instrumentos Web 2.0 usan los estudiantes?

- Google doc
 Wiki
 Blog
 Webquest
 Podcast
 Flickr
 Otro (especificar) _____

32. El examen tiene como objeto comprobar

- Prioritariamente los contenidos curriculares adquiridos a través de pruebas en L2 de formato cerrado

- prioritariamente los contenidos curriculares adquiridos a través de pruebas en L2 de formato abierto que pueden integrar también varias actividades lingüísticas
- Otro (especificar) _____

33. La evaluación del aprendizaje la efectúa

- sólo el docente de L2
- sólo el docente de la materia
- conjuntamente el docente de la materia y el de lengua extranjera
- interviene un evaluador externo
- auto-evaluación de la experiencia por parte de los estudiantes

34. ¿La evaluación tiene en cuenta también el uso de los instrumentos de internet?

- SI
- NO

34a. Si la respuesta es SI, ¿de qué manera?

Autoevaluación y necesidades formativas

Sobre la base de la experiencia realizada, ¿considera usted

35a. poseer suficientes competencias para conducir con éxito una enseñanza CLIL mediante el uso de instrumentos Web 2.0?

- SI
- NO

35b. Si la respuesta es NO, ¿qué tipo de intervención formativa cree que necesita?

- mejorar las competencias técnicas
- mejor conocimiento de metodologías sobre el uso de los instrumentos Web 2.0
- otras herramientas multimediales
- Otro _____

36a. Sobre la base de la experiencia realizada, ¿considera usted que posee suficientes competencias metodológicas para utilizar la metodología CLIL?

- SI
- NO

36b. Si la respuesta es NO, ¿qué tipo de intervención formativa cree que necesita?

- formación específica a la metodología CLIL
- formación a la didáctica de la materia
- formación a la evaluación

37a. ¿Considera que haber enseñado/enseñar con la metodología CLIL con Web 2.0 ha cambiado su manera de enseñar, incluso cuando no usa un enfoque CLIL?

- SI
- NO

37b. Si la respuesta es SI, ¿en qué sentido?

37c. Si la respuesta es NO, ¿por qué?

38. Si lo desea, puede describir brevemente un par de actividades tipos del uso de herramientas Web 2.0 en CLIL:

39. ¿Estaría dispuesto a participar en una entrevista o en un focus group presencial?

SI NO

¡Gracias por haber participado en la investigación!

Cuestionario sobre conocimiento y uso de los productos Web 2.0 en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la metodología CLIL

Cuestionario para el estudiante

Por favor, rellened este cuestionario; de esta manera podremos conocer vuestra opinión sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante el uso de herramientas de la Web 2.0 y de la metodología CLIL (la enseñanza de una materia no lingüística en lengua extranjera). Indicad con una X vuestras respuestas.

Gracias por vuestra colaboración

%%%

Información personal

Nombre: (facultativo)	
Apellido: (facultativo)	
Nacionalidad	
Nombre de la escuela	
Ciudad	
Orientación de estudios	
Curso	

2. Sexo

- Varón
- Mujer

3. Edad

- <14
- 15
- 16
- 17
- 18
- >18

3. Lengua materna

- Italiano
- Inglés
- Francés
- Alemán
- Castellano
- Otra (especificar) _____

4. Lengua extranjera estudiada (varias respuestas posibles)

- Inglés
- Francés
- Alemán
- Castellano
- Otra (especificar) _____

5. Asignatura(s) que se enseñan total o parcialmente en lengua extranjera:

- Historia-Filosofía-Literatura
- Lenguas extranjeras
- Matemáticas-Física
- Científica
- Tecnológica
- Informática
- Ed. plástica
- Ed. física

5b. Lengua extranjera empleada en la experiencia CLIL

- Inglés Francés Alemán Castellano Otra (especificar) _____

Competencias lingüísticas

6. ¿Posee una certificación internacional de sus competencias lingüísticas?

- SI ¿Cuál? _____ (Ej. Toefl, ESOL, Trinity, DELF, Goethe, DELE)
- NO

6a. Si la respuesta es SI, ¿de qué nivel?

- A2 B1 B2 C1

Uso de Internet

7. ¿Con qué frecuencia semanal usa internet?

- Nunca
- 1 hora
- 5 horas
- 10 horas
- Más de 10 horas

8. Usa Internet preferentemente para:

- Fines personales
- Fines profesionales
- Ambos
- Para buscar información
- Para compartir información
- Sólo para uso del correo electrónico

9. Considera que el uso de Internet en el día a día es preferentemente un modo para (varias respuestas posibles):

- Encontrar información
- Intercambiar información
- Socializar
- Contactar personas
- Pasar el tiempo libre

10. ¿En qué medida está de acuerdo con esta definición de software social? "Los softwares sociales son instrumentos que permiten encontrar fácilmente on/line a otras personas que comparten los

mismos intereses, colaborar juntos en un tema común estructurándose en redes sociales y crear comunidades".

totalmente en desacuerdo Bastante en desacuerdo algo en desacuerdo algo de acuerdo Bastante de acuerdo totalmente de acuerdo

11. ¿Qué softwares sociales usa en ámbito **informal** en su vida privada?

<input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> LinkedIn <input type="checkbox"/> Ning <input type="checkbox"/> Second life <input type="checkbox"/> Podcast audio/video <input type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Blog <input type="checkbox"/> Wiki <input type="checkbox"/> Wikipedia <input type="checkbox"/> Delicious <input type="checkbox"/> Flickr <input type="checkbox"/> Google Earth <input type="checkbox"/> Google Docs	Otros (Especificar) <hr/> <hr/> <hr/>
---	--	--

12. ¿Qué softwares sociales usa en ámbito **formal** o en la escuela?

<input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> LinkedIn <input type="checkbox"/> Ning <input type="checkbox"/> Second life <input type="checkbox"/> Podcast audio/video <input type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Blog <input type="checkbox"/> Wiki <input type="checkbox"/> Wikipedia <input type="checkbox"/> Delicious <input type="checkbox"/> Flickr <input type="checkbox"/> Google Earth <input type="checkbox"/> Google Docs	Otros (Especificar) <hr/> <hr/> <hr/>
---	--	--

13. ¿Ha tenido la posibilidad de establecer contactos duraderos con otras personas gracias al uso de los softwares sociales?

Casi nunca Algunas veces Bastantes veces Muchas veces

14. ¿Usa habitualmente los softwares sociales para fines **informales**?

Casi nunca Algunas veces Bastantes veces Muchas veces

15. ¿Usa habitualmente los softwares sociales para fines **formales** (por ejemplo para hacer las tareas)?

Casi nunca Algunas veces Bastantes veces Muchas veces

16. ¿Considera que los softwares sociales favorecen el poder compartir los conocimientos?

totalmente en desacuerdo Bastante en desacuerdo algo en desacuerdo algo de acuerdo Bastante de acuerdo totalmente de acuerdo

17. ¿Considera que los softwares sociales favorecen la creatividad?

totalmente en desacuerdo Bastante en desacuerdo algo en desacuerdo algo de acuerdo Bastante de acuerdo totalmente de acuerdo

18. ¿Se utiliza la PDI (Pantalla Digital Interactiva) para las lecciones CLIL?

SI NO

20. Si la respuesta es SI, ¿de qué manera?

- Para compartir materiales
- Para favorecer un aprendizaje colaborativo y cooperativo
- Para explicar contenidos a la clase utilizando las propiedades de la PID
- Para interactuar con estudiantes españoles
- Para interactuar con estudiantes extranjeros
- Otro (especificar) _____

Actividades CLIL

20. ¿Cómo consideras tu experiencia de aprendizaje en un módulo CLIL?

Muy importante	Importante	Bastante importante	Nada importante

21. ¿En cuáles de estas situaciones has usado la lengua extranjera y con qué frecuencia?

	Siempre o muy a menudo	A menudo	A veces	Raramente o nunca
a. hablar a la clase				
b. debate				
c. entrevista				
d. hablar con los profesores				
e. hablar con los compañeros				
f. trabajo de grupo				
g. otro				

22. ¿Qué actividades/estrategias te han parecido más útiles para llevar a cabo la actividad?

	Útil	Bastante útil	No muy útil	Nada útil

a. escuchar las explicaciones del profesor				
b. responder a las preguntas del profesor				
c. responder a las preguntas de mis compañeros				
d. Usar los ejemplos presentados por el profesor				
e. Repetir verbalmente lo que previamente he oído, leído o escrito				
f. intentar explicar verbalmente, con mis palabras, lo que he oído, leído o escrito				
g. Usar imágenes, tableros o gráficas como estímulos para hablar				
h. tomar apuntes				
i. otros				
j. otros				

23. ¿Te ha ayudado la experiencia CLIL a mejorar tu capacidad de expresarte en lengua extranjera?

Mucho	Bastante	Un poco	Nada

24. ¿Cómo valoras el aprendizaje de la materia estudiada en lengua extranjera?

Muy positivo	Positivo	Bastante positivo	Negativo

25. ¿Qué problemas has tenido?

	Siempre o muy a menudo	A menudo	A veces	Raramente o nunca
a. la lengua de los materiales es demasiado difícil				
b. las preguntas y las explicaciones del profesor eran demasiado difíciles				

c. No me gusta el tema del módulo				
e. El ritmo de la lección era demasiado rápido				
f. No me gusta cómo estaba presentado el módulo				
g. otros:				

26. De los instrumentos usados por los enseñantes, ¿cuáles han sido más útiles?

- Soportes audiovisuales (películas, gráficas, imágenes...)
- Ejemplos prácticos
- Enlaces de webs
- Realia (materiales reales referidos a la lengua meta)
- Otro (especificar) _____

27. ¿Has usado herramientas de la Web 2.0 para la realización de la actividad CLIL?

- Google doc
- Wiki
- Blog
- Webquest
- Podcast
- Flickr
- Otro (especificar) _____
- No las he usado

28. ¿Te ha gustado la experiencia CLIL?

- SI
- NO

28a. ¿Por qué? ¿Qué actividad has apreciado más?

29. Si pudieras escoger entre una actividad CLIL y otra que no fuera CLIL, ¿cuál escogerías?

- CLIL
- NO CLIL

¿Por qué?

30. Describe una o dos actividades que te hayan interesado de manera especial

¡Gracias por haber participado en la investigación!

Cuestionario sobre conocimiento y uso de los productos Web 2.0 en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la metodología CLIL

(Docentes de materia no lingüística)

La investigación se propone recabar datos e información que permitan diseñar un perfil por competencias del docente de Lengua extranjera y de otros contenidos curriculares (CLIL - Content and Language Integrated Learning, o AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) respecto al uso de los instrumentos Web 2.0 en la didáctica, partiendo de un estudio de las competencias de los “docentes CLIL” que ejercen actualmente en la escuela, examinando su historia profesional y personal.

La investigación se lleva a cabo en dos niveles:

6. Un análisis sobre las investigaciones internacionales más relevantes sobre el uso de los instrumentos Web 2.0 y sobre la metodología CLIL en contexto europeo;
7. Una investigación dirigida a los docentes de lengua extranjera y de otros contenidos curriculares que han experimentado el CLIL con instrumentos Web 2.0 en Italia, España y otros países europeos.

Este segundo nivel de investigación se desarrolla en dos fases:

- a través de la distribución de un cuestionario a al menos 200 docentes de lengua extranjera y de otros contenidos curriculares CLIL (distribución mediante ‘reenvío’ electrónico) para recoger una primera serie de datos ya sean biográficos, de formación y experiencia profesional o motivacionales;
- entrevista con una perspectiva autobiográfica o, alternativamente, conducción de ‘focus group’ (grupo focal) con la mitad de la muestra recogida, con repartición equilibrada entre docentes italianos y de otros países, a fin de analizar a fondo los aspectos significativos identificados en la primera fase de la investigación sobre el terreno.

El objetivo de este segundo nivel de investigación es el de identificar en la historia personal de los participantes las motivaciones y las competencias diversamente adquiridas que permiten a un docente de lengua extranjera y de otros contenidos curriculares (no de ‘lengua nativa’) desempeñar un papel distinto del que le es más habitual, es decir, situarse en una perspectiva de docente CLIL que usa profesionalmente las tecnologías Web 2.0.

Rellenar el cuestionario constituye por tanto el primer paso de la investigación.

El cuestionario debe ser completado exclusivamente por **docentes de materias no lingüísticas** de escuelas secundarias de primer y segundo ciclo que hayan experimentado el CLIL y la Web 2.0.

Antes de rellenarlo, guarde el cuestionario como documento en su ordenador del siguiente modo: inicial nombre + apellido + letras de la provincia. Ejemplo: : abianchimi (Antonio Bianchi Milano). Una vez rellenado, se ruega enviarlo a famaggi@unipv.it

¡Gracias!

Situación personal/profesional

Información personal (necesaria para una eventual participación posterior en entrevista o focus group)

Nombre	
Apellido	
Residente en	
Calle (facultativo)	
Tel. (facultativo)	
e-mail privado	
Nombre de la escuela	
Escuela privada o pública	
Dirección de la escuela	
Ciudad	
Provincia en la que se halla la escuela	

4. Sexo

- Varón
- Mujer

2. Situación contractual:

- Docente con contrato a tiempo indeterminado
- Docente con contrato a tiempo determinado

5. Edad

- menos de 25 años
- de 25 a 35
- de 36 a 45
- de 46 a 55
- más de 55 años

6. Antigüedad laboral

- <5
- <10
- <15
- <20
- <25
- <30
- <35

5. Materia enseñada en lengua extranjera:

- Historia-Filosofía-Literatura
- Lenguas extranjeras
- Matemáticas-Física

- Científica
- Tecnológica
- Informática
- Ed. plástica
- Ed. Física

6. ¿Qué lengua ha usado para la enseñanza CLIL?:

- Inglés
- Francés
- Alemán
- Castellano
- Otra (especificar) _____

Información cultural y profesional

7a. Nivel de formación:

- Bachillerato
- Licenciatura
- Máster I o II
- Doctorado

6b. Tipo de escuela

- Secundaria de primer ciclo
- Centro educativo comprensivo
- Secundaria de segundo ciclo
- Centro de Formación profesional

Competencias lingüísticas

8a. Ha aprendido la lengua usada para el CLIL (varias respuestas posibles)

- En la escuela
- En la universidad
- En cursos privados de idiomas en Italia
- En cursos privados de idiomas en el extranjero
- En estancias turísticas de finalidad no/lingüística en el extranjero
- Experiencias de estudio en el extranjero (ej. Programa Erasmus, Intercultura)
- Intercambio entre escuelas docentes/ estudiantes
- Job Shadowing
- Teacher's placement
- Experiencias de trabajo en el extranjero como
 - enseñante
 - lector
 - asistente lingüístico (Comenius, Grundtvig, otro tipo de experiencia como asistente)
 - otra actividad
- Familia bilingüe

8b. Posee una certificación internacional de sus competencias lingüísticas?

- SI ¿Cuál? _____ (Ej. Toefl, ESOL, Trinity DELF, Goethe, DELE)
- NO

8c. Si la respuesta es SI, ¿de qué nivel?

- B2 C1 C2

8d Posee una certificación internacional de sus competencias metodológicas de CLIL?

- SI ¿Cuál? _____ (TKT/CLIL ...)
- NO

Uso de Internet

9. ¿Con qué frecuencia semanal usa internet?

- Nunca
- 1 hora
- 5 horas
- 10 horas
- Más de 10 horas

10. Usa Internet preferentemente para: (varias respuestas posibles)

- Fines personales
- Fines profesionales
- Ambos
- Para buscar información
- Para compartir información
- Sólo para uso del correo electrónico
- Otro _____

11. Considera que el uso de Internet en el día a día es preferentemente un modo para:

- Encontrar información
- Intercambiar información
- Socializar
- Contactar personas
- Pasar el tiempo libre
- Otro _____

11. ¿En qué medida está de acuerdo con esta definición de software social? "Los softwares sociales son instrumentos que permiten encontrar fácilmente on/line a otras personas que comparten los mismos intereses , colaborar juntos en un tema común estructurándose en redes sociales y crear comunidades".

- Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

12. ¿Qué softwares sociales usa en ámbito **informal** en su vida privada?

<input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> LinkedIn <input type="checkbox"/> Ning <input type="checkbox"/> Second life <input type="checkbox"/> Podcast audio/video <input type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Blog <input type="checkbox"/> Wiki <input type="checkbox"/> Wikipedia <input type="checkbox"/> Delicious <input type="checkbox"/> Flickr <input type="checkbox"/> Google Earth <input type="checkbox"/> Google Docs	Otros (Especificar) _____ _____ _____
---	--	--

13. ¿Qué softwares sociales usa en ámbito **formal** o en la escuela?

<input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> LinkedIn <input type="checkbox"/> Ning <input type="checkbox"/> Second life <input type="checkbox"/> Podcast audio/video <input type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Blog <input type="checkbox"/> Wiki <input type="checkbox"/> Wikipedia <input type="checkbox"/> Delicious <input type="checkbox"/> Flickr <input type="checkbox"/> Google Earth <input type="checkbox"/> Google Docs	Otros (Especificar) _____ _____ _____
---	--	--

14. ¿Considera en general que conoce el potencial de uso de los softwares sociales?

Para nada Poco Bastante Mucho Non lo so

15. ¿Ha tenido la posibilidad de establecer contactos duraderos con otras personas gracias al uso de los softwares sociales?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé so

16. ¿Sus estudiantes usan habitualmente los softwares sociales para fines **informales**?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

17. ¿Sus estudiantes usan habitualmente los softwares sociales para fines **formales** (por ejemplo para tareas de aprendizaje)?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

18. ¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para el aprendizaje curricular?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

19. ¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

20. ¿Considera que los softwares sociales pueden ser para los alumnos un recurso para la implementación de experiencias CLIL?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

21. ¿Considera que los softwares sociales favorecen el poder compartir los conocimientos?

Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

22. ¿Considera que los softwares sociales favorecen la creatividad?

- Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

23. ¿Considera que la Escuela puede sacar provecho de la creación de redes mediante el uso extendido de los softwares sociales en los contextos de educación formal e informal?

- Para nada Poco Bastante Mucho No lo sé

24. ¿Usa la PID (Pantalla Digital Interactiva) para sus lecciones CLIL?

- SI ¿Cuántas veces al mes? 1 2 3 4 Otro (especificar) _____
 NO

25. Si la respuesta es SI, ¿de qué manera? (varias respuestas posibles)

- Para compartir materiales
 Para favorecer un aprendizaje colaborativo y cooperativo
 Para explicar contenidos a la clase utilizando las propiedades de la PID
 Per interagire con docenti stranieri
 Per interagire con studenti stranieri
 Otro (especificar) _____

Modalidades/Finalidades de la enseñanza CLIL

Gestión actividades CLIL

26. La experiencia CLIL se realiza:

- a nivel curricular extracurricular

27a. La experiencia CLIL se diseña en equipo (docente de lengua extranjera – docente de otra materia curricular)

- SI NO

27b. Si la respuesta es SI, ¿cuándo...?

- en horas de programación común establecidas específicamente
 programadas ocasionalmente pero de manera formal
 programadas sólo de manera informal
 Otros (Especificar) _____

27c. La enseñanza CLIL la realiza:

- sólo el docente de lengua extranjera
 sólo el docente de la materia no lingüística
 en presencia de ambos
 alternativamente
 otro _____

28. ¿Qué materiales usa para el proyecto CLIL?

- Materiales adaptados/didactizados por el docente de lengua extranjera
 Materiales adaptados/didactizados por el docente de otra materia curricular
 Materiales adaptados/didactizados por el docente de materia junto al docente de lengua extranjera
 Materiales auténticos
 Otros (Especificar) _____

29. ¿De dónde extrae los materiales?

- De libros de texto extranjeros
- Artículos y textos sacados de sitios internet
- De sitios web de editoriales extranjeras
- De otras fuentes (especificar) _____

30. En la actividad didáctica CLIL propone (varias respuestas posibles)

- Trabajos de grupo
- Elaboración de un proyecto por parte de los estudiantes
- Elaboración de un producto por parte de los estudiantes
- Búsquedas a través de los servicios de internet
- Aprendizaje on-line learning (enfoque colaborativo)
- Actividades cooperativas
- Otro (especificar)

31. Para la realización del proyecto, ¿qué instrumentos Web 2.0 usan los estudiantes?

- Google doc
- Wiki
- Blog
- Webquest
- Podcast
- Flickr
- Otro (especificar) _____

32. El examen tiene como objeto comprobar

- prioritariamente los contenidos curriculares adquiridos a través de pruebas en L2 de formato cerrado
- prioritariamente los contenidos curriculares adquiridos a través de pruebas en L2 de formato abierto que pueden integrar también varias actividades lingüísticas
- Otro (especificar) _____

33. La evaluación del aprendizaje la efectúa

- sólo el docente de L2
- sólo el docente de la materia
- conjuntamente el docente de la materia y el de lengua extranjera
- interviene un evaluador externo
- auto-evaluación de la experiencia por parte de los estudiantes

34. ¿La evaluación tiene en cuenta también el uso de los instrumentos de internet?

- SI
- NO

34a. Si la respuesta es SI, ¿de qué manera?

Autoevaluación y necesidades formativas

Sobre la base de la experiencia realizada, ¿considera usted

35. poseer suficientes competencias para conducir con éxito una enseñanza CLIL mediante el uso de instrumentos Web 2.0?

- SI NO

35a. Si la respuesta es NO, ¿qué tipo de intervención formativa cree que necesita?

- mejorar las competencias técnicas
 mejor conocimiento de metodologías sobre el uso de los instrumentos Web 2.0
 otras herramientas multimediales
 Otro _____

36. Sobre la base de la experiencia realizada, ¿considera usted que posee suficientes competencias metodológicas para utilizar la metodología CLIL?

- SI NO

36a. Si la respuesta es NO, ¿qué tipo de intervención formativa cree que necesita?

- formación específica a la metodología CLIL
 formación a la didáctica de la materia
 formación a la evaluación

37. ¿Considera que haber enseñado/enseñar con la metodología CLIL con Web 2.0 ha cambiado su manera de enseñar, incluso cuando no usa un enfoque CLIL?

- SI NO

37a. Si la respuesta es SI, ¿en qué sentido?

37b. Si la respuesta es NO, ¿por qué?

38. Si lo desea, puede describir brevemente un par de actividades típicas del uso de herramientas Web 2.0 en CLIL:

39. ¿Estaría dispuesto a participar en una entrevista o en un focus group presencial?

- SI NO

¡Gracias por haber participado en la investigación!

Breves experiencias significativas personales

Fortalezas y debilidades

La importancia de los conocimientos metodológicos

El problema de evaluar

La relación entre CLIL y aprendizaje cooperativo

¿Qué futuro para el AICLE?

El nivel de aprendizaje de los estudiantes a través de CLIL

La relación entre las TICs, herramientas web y CLIL

Reflexiones abiertas

The use of Web 2.0 tools in the field of foreign language teaching and CLIL
Protocol for meeting non-language teachers - Stimulus Questions

Family background

Are you of English mother tongue? Grown up in GB?
In your past relationships do you remember which idea of “abroad” your family had?
Do you remember which relationship did your family have / had with foreign languages?
At what age did you start learning a foreign language? In what context?
Did you study other foreign language?

Outside the family context, pre-employment

Relationship with the teacher?
Relationship with the language in the school context (travel, music)
Did you study abroad? It 'was your choice? - Can you hear yours?
Have you worked abroad? It 'was your choice?
How did you feel this experience? (adequate / inadequate / at ease)
People who've met have changed your relationship with your tongue?
This experience made you more aware of the importance of foreign languages?

CLIL teaching

When you have heard / discovered CLIL?
Do you remember what you thought? What did you do to learn more?
You thought it could be something for you? Why?
There is one person in particular involving CLIL? How did you feel in this relationship?
Remember the first time that you made a CLIL lesson? How did you feel?
Has your relationship with the students doing CLIL changed over time?
The sensations you feel the first time have since changed?

Using ICT

What is your relationship with technology in general?
And with the Internet? For personal purposes?
Use the Internet for teaching?
Use the Internet for CLIL lessons?
Use the Social Network - Web 2.0?
They changed the way you teach?
They changed the way you teach CLIL?
What is the students' reaction?

Self-perception

What you perceived as a limitation, as a barrier to your being CLIL teacher?
If I were free to do anything to be a better teacher CLIL what would you do?
CLIL at some time made you feel "different" / better?
You think you've given something special / different / something that will remind the students?
How do you feel about being a European citizen?
And how do you live in CLIL than being European?
The CLIL and CLIL and your time and their time
An image or a metaphor for CLIL. Would you repeat this experience?

L'utilizzo di prodotti WEB 2.0 nell' ambito dell'insegnamento delle lingue straniere e della metodologia CLIL

Protocollo per incontro docenti di disciplina non linguistica – Domande stimolo

Contesto familiare

Sei di lingua madre italiana? Cresciuto in Italia?

Nel tuo passato ricordi che rapporto avevano i tuoi famigliari con l'idea di estero?

Ricordi che rapporto hanno/avevano i tuoi famigliari con le lingue straniere?

A che età hai cominciato a apprendere una lingua straniera? In che contesto?

Ti sei dedicato ad altre lingue? Perché?

Contesto extra-famigliare pre-lavorativo

Rapporto con gli insegnanti di lingue?

Rapporto con la lingua in contesto non scolastico (viaggi, musica)

Hai studiato all'estero? E' stata una scelta tua? – La senti tua?

Hai lavorato all'estero? E' stata una scelta tua? – La senti tua?

Come ti sei sentito in queste esperienze? (adeguato/inadeguato/a tuo agio/

Le persone che hai incontrato hanno cambiato il tuo rapporto con la lingua?

Questa esperienza ti ha reso più consapevole dell'importanza delle lingue straniere?

Insegnamento CLIL

Quando hai sentito parlare /scoperto il CLIL?

Ricordi cosa hai pensato? Cosa hai fatto per capirne di più?

Hai pensato che poteva essere qualcosa per te? Perché?

C'è una persona in particolare che associ al CLIL? Come ti sei sentito in questa relazione?

Ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL? Come ti sei sentito?

Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli allievi facendo CLIL?

Le sensazioni che hai provato la prima volta si sono poi modificate?

Uso ICT

Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

E con Internet?

Usi Internet per la didattica?

Usi Internet per le lezioni CLIL?

Usi i social Network – Web 2.0?

Hanno cambiato il tuo modo di insegnare?

Hanno cambiato il tuo modo di insegnare CLIL?

Che reazioni hanno avuto gli studenti?

Percezione di sé

Cosa hai percepito come limite, come barriera al tuo essere docente CLIL?

Le tecnologie e il Web 2.0 hanno contribuito a superare queste barriere?

Se fossi libero di fare qualcosa per essere un miglior docente CLIL cosa faresti?

Insegnare CLIL in qualche momento ti ha fatto sentire "diverso"/migliore?

Pensi di aver dato qualcosa di particolare/diverso/ qualcosa che ricorderanno agli allievi?

Come ti senti rispetto all'idea di essere cittadino europeo?

E come vivi il CLIL rispetto all'essere europeo?

Come si è evoluto il CLIL da quando hai iniziato tu?

Una immagine o una metafora per il CLIL

Rifaresti l'esperienza?

Las tecnologías Web 2.0: su impacto y uso en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con la metodología CLIL

Protocolo entrevistas a profesores de DNL – Preguntas estímulos

Contexto de origen

- ¿El castellano (catalán, vasco etc.) es tu lengua nativa? ¿Dónde creciste?
- ¿Te acuerdas de la actitud de tus padres frente al concepto, a la idea de “extranjero”?
- ¿Te acuerdas de su actitud con respecto a las lenguas extranjeras? ¿Sabes si tus padres o tus familiares leían o hablaban lenguas extranjeras?
- ¿A qué edad tuviste tu primera experiencia con una lengua extranjera? (Música, cine, amigos, vacaciones, emigración, relaciones afectivas, etc.)?
- ¿Te diste cuenta de que estabas aprendiendo una lengua extranjera en un contexto informal (viaje, música, cine, relaciones afectivas)?
- ¿Te has dedicado con posterioridad a aprender otras lenguas? ¿Por qué?

Experiencia personal (fuera de la familia)

- ¿Cuántos años tenías cuando empezaste a estudiar una lengua extranjera en la escuela?
- ¿Recuerdas a un profesor en particular?
- ¿Estudiaste en el extranjero? ¿Dónde? ¿Decidiste tú mismo estudiar en el extranjero? ¿Si no fue así, percibes esta experiencia hoy como tuya?
- ¿Has trabajado en el extranjero? ¿Fuiste obligado o lo elegiste tú mismo? Si fuiste obligado, ¿percibes esta experiencia como tuya hoy o como algo que por suerte ha terminado?
- Desde una perspectiva relacional y lingüística, ¿cómo viviste esta experiencia? ¿Creías tener suficientes competencias lingüísticas y relacionales-interculturales para comunicarte de manera eficaz?
- Las personas con las cuales te has relacionado, ¿de qué manera han cambiado tu relación con la lengua?, ¿Qué idea tienes de estas relaciones? ¿Qué te gustó? ¿Estas relaciones te hicieron madurar?

Uso ICT

- ¿Cuál es su relación con la tecnología en general?
- ¿Y con Internet?
- ¿Utiliza Internet para la enseñanza?
- ¿Utiliza Internet para las clases de CLIL?
- ¿Utiliza las redes sociales - Web 2.0?
- ¿Ellos cambiaron su forma de enseñar?
- ¿Ellos cambiaron su forma de enseñar CLIL?
- ¿Qué reacción tuvieron los estudiantes?

Enseñanza CLIL

- ¿Cuándo descubriste el CLIL?
- ¿Recuerdas qué pensaste? (Algo que hubiera podido hacer emerger competencias que tú tenías pero no utilizabas...)
- ¿Hay una o más personas que asocies con el CLIL? ¿Qué tipo de relación tienes con estas personas?
- ¿Te acuerdas de tu primera lección CLIL? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Cómo te sentiste en esa experiencia?
- ¿Cómo lo que percibiste en esta primera experiencia de enseñanza CLIL ha cambiado con el tiempo? ¿En qué sentido?
- ¿Qué ha hecho para cambiar tu enseñanza?
- ¿Repetirías esta experiencia?
- ¿Estudiantes AICLE o bilingües aprenden más y mejor de los otros?

L'utilizzo di prodotti WEB 2.0 nell' ambito dell'insegnamento delle lingue straniere e della metodologia CLIL

Protocollo per incontro con studenti – Domande stimolo

Informazioni introduttive

Nome di battesimo

Quanti anni hai?

Che classe frequenti? Di che scuola?

Che lingue straniere studi?

Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

Attività CLIL

Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

Quale attività hai apprezzato di più, e quale di meno?

Quali problemi hai avuto?

Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

Audio/Visual aids (video, graphs, images...)

Esempi pratici – prove di laboratorio

Web links

Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL:

Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

Uso ICT

Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

E con Internet?

Quante ore usi Internet la settimana?

Usi Internet per la didattica?

Usi Internet per le lezioni CLIL?

Usi la LIM per le lezioni CLIL?

Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

La rifaresti?

Las transcripciones de las entrevistas

Docentes italianos

1 Giuseppe Docente di Elettrotecnica c/o ITS Cardano di Pavia

A: Sei di madrelingua Italiana?, Cresciuto in Italia?

B: Si

A: Nel tuo passato ricordi che rapporto avevano i tuoi familiari con l'idea di estero?

I miei genitori avevano una cultura medio bassa. Mio padre era ferroviere e mia madre casalinga. Per cui a quei tempi il concetto di estero era abbastanza raro. Però devo dire che mio padre aveva fatto dei viaggi attraverso l'Europa con i suoi amici e mi raccontava di queste esperienze. I rapporti dei miei genitori con le lingue straniere erano occasionali.

A: A che età hai iniziato ad apprendere una lingua straniera e in quale contesto?

B: Devo dire che tutto è cominciato non tanto a scuola, quando ero adolescente mi piaceva molto la musica inglese e ascoltavo molto i cantautori americani e cercavo a quei tempi con il magnetofono di capire i testi delle loro canzoni. Ascoltavo e quindi cercavo di capire come pronunciavano le parole, ma l'interesse era per la canzone però volevo anche capire il testo.

A: Comunque ti sei dedicato solo alla lingua inglese in quel periodo.

B: Si, solo l'inglese.

A: Che rapporto hai avuto con i tuoi insegnanti di lingua straniera?

B: Non credo di essere stato troppo fortunato anche se avendo fatto il liceo scientifico i miei insegnanti avevano più interesse a insegnare la letteratura, storia e geografia inglese piuttosto che la lingua a come esprimere in inglese i diversi concetti, quindi ha studiato tanto Shakespeare, Choser ... ma poca conversazione

A: In contesto extrascolastico quale è stato il tuo contatto con l'inglese?

B: Occasionale, la vacanza con gli amici, incontri con ragazze e ragazzi di altra nazionalità e l'interesse di conoscerci a vicenda. Non ho mai studiato all'estero.

A: Hai lavorato all'estero?

B: Si. Dopo la laurea e il servizio militare, ho sempre lavorato per aziende private per 13 anni ed erano sempre aziende inglesi, americane o giapponesi per cui la lingua ufficiale è stato sempre l'inglese. Quindi fino al 93 al lavoro ho sempre parlato inglese.

A: Questa esperienza come ti ha influenzato rispetto all'inglese e all'insegnamento della tua materia in inglese.

B: Mi ha influenzato molto perché ero in qualche modo obbligato ad usare l'inglese per parlare con i colleghi. Per quanto riguarda l'insegnamento mi è tornato utile perché alcuni argomenti, alcuni aspetti della tecnologia, il vocabolario di certa tecnologia lo possedevo già e quindi non ho fatto gran fatica ad utilizzarlo nell'insegnamento della materia

A: Quindi possiamo dire che la tua esperienza lavorativa è stata di fondamentale importanza per trasferire le tue competenze tecniche in lingua straniera nell'ambiente scolastico.

B: Sicuramente sì poi tra l'altro per 6 mesi sono stato in Inghilterra come trainee, cioè per imparare il lavoro che avrei dovuto fare. Quindi in quei 6 mesi cominciavo a sognare in inglese.

A: Parliamo ora di CLIL. Quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: Occasionalmente al bar della scuola quando ho incontrato il prof. Maggi tre anni fa. Avevo già sentito parlare di questo metodo. Precedentemente avevo già cercato di fare qualche cosa in modo spontaneo, ma non ho sicuramente organizzato o strutturato un'esperienza.

A: Quando hai sentito parlare di CLIL, cosa hai pensato? Hai fatto qualcosa per capirne di più?

B: Ho cercato di informarmi, a prima vista mi sembrava una buona idea, perché come ho già detto prima avevo già cercato di fare in modo spontaneo qualche lezione in inglese. Farlo in modo strutturato e mettere in rete a disposizione dei colleghi delle ricerche e delle lezioni già sperimentate, mi sembrava un'ottima idea.

A: Quindi hai pensato che il CLIL potesse essere utile ai tuoi studenti ma anche ai colleghi.

B: Sì quindi sicuramente gli alunni e di conseguenza anche i colleghi.

A: La prima volta che hai fatto una lezione CLIL in classe con gli studenti, come ti sei sentito?

B: E' stato un po' un ritorno al passato quando facevo le presentazioni ai colleghi o clienti stranieri, quindi questa esperienza mi ha fatto ringiovanire di qualche anno. Mi è piaciuto moltissimo il contatto con i ragazzi per cui la lezione in inglese mi affascinava perché vedevo che i ragazzi davano un riscontro molto più positivo di quanto mi potessi immaginare e aspettare.

A: Quindi nel tempo facendo CLIL la tua relazione con gli studenti si è modificata in qualche modo?

B: Direi di sì, i ragazzi sono stati in qualche modo sorpresi nel sentir parlare il loro insegnante di elettrotecnica in Inglese e questo mi ha dato una carta vincente perché erano

un po' sbalorditi, stupiti ma molto interessati perché spiegavo quello che avevo sempre fatto in italiano ora lo facevo in inglese. Mi hanno messo in una condizione di rapporto migliore sicuramente rispetto a prima.

A: Tu hai avuto la sensazione che gli studenti partecipassero maggiormente proprio per quello che hai appena detto?

B: Sicuramente sì. La cosa più sorprendente è stata la loro attenzione, quindi non è assolutamente vero che loro non sono interessati alle lezioni, anche rispetto al mio insegnamento in lingua italiana dove ottengo meno attenzione di quanto ne avessi ottenuta parlando in inglese. Può darsi che sia il primo impatto, magari quando ci fanno la mano abbassano un pochino il livello di attenzione però direi che è stato un vantaggio sia nel rapporto con i ragazzi sia per la qualità dell'attenzione mostrata dagli alunni.

A: Passiamo ora all'uso delle tecnologie. Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Positivo, oggi come oggi non è pensabile mettere in piedi un'attività come questa senza andare in Internet, usare il computer, un PPT o anche semplicemente una videocamera. Sono indispensabili per potere fare un lavoro corretto.

A: In ambito CLIL per esempio se voglio fare una lezione sulla legge di Ohm e scrivo Ohm's Law in Google vengo inondato da pagine web, addirittura da lezioni già fatte in inglese da professori americani ecc. Ma non basta prendere quello che è già disponibile e riversarlo sugli studenti. Quello che trovi, va integrato, adattato però sarebbe una perdita di tempo mettermi a disegnare io un'immagine perdendo un sacco di tempo quando in Internet è già disponibile.

A: Sicuramente hai sentito parlare di Social Network e strumenti Web 2.0. Hai usato anche questi strumenti per il CLIL?

B: Mi sono affacciato a questa tecnologia solo recentemente e la sto approfondendo, sicuramente questi strumenti sono da utilizzare per condividere le esperienze con altri.

A: Comunque le tecnologie hanno cambiato il tuo modo di insegnare? Anche il CLIL?

B: Certamente, inoltre da poco tempo abbiamo nelle aule i proiettori e già si vedono i risultati. Arrivare in classe con dei PPT o informazioni acquisite in rete preparate precedentemente è molto più impattante sugli alunni e sulla classe in genere piuttosto che il classico gesso bianco sulla lavagna nera.

A: Quindi gli studenti hanno una reazione positiva rispetto all'uso di queste tecnologie?

B: Sì assolutamente, normalmente faccio preparare loro delle attività e loro sono molto interessati a portarli a termine.

A: Hai percepito dei limiti o difficoltà quando hai iniziato a lavorare con il CLIL?

B: Riguardo all'insegnamento direi di no. Vivo invece come limite mio l'aspetto burocratico formale di questa esperienza CLIL e forse anche il relazionarsi con i colleghi. Cosa non molto semplice perché siamo legati agli orari di insegnamento. Se l'esperienza fosse più strutturata e ci fosse più riconoscimento e quindi dei momenti anche più formali e ufficiali in cui ci si può incontrare con i colleghi per lavorare sarebbe ancora meglio.

A: Se tu potessi fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL cosa faresti?

B: Sicuramente approfondire la seconda generazione di Internet, lo scambio in rete con i colleghi o altre scuole e quindi trarre giovamento dall'esperienza degli altri. Magari lavorare di più e meglio con i colleghi della mia scuola, soprattutto quelli di lingua che possono aiutarmi a veicolare meglio la materia tecnica.

A: Insegnare CLIL ti ha fatto sentire in qualche modo diverso o migliore come insegnante?

B: Diverso sicuramente: passare dalla lavagna e gesso ad insegnare il linguaggio tecnico in inglese ha migliorato la mia posizione nei confronti degli allievi, ma anche viceversa gli alunni nei miei confronti.

A: Pensi di avere dato qualcosa di diverso agli alunni che ricorderanno nel tempo?

B: Penso di sì, ho degli alunni che ora fanno quinta ma che non ho più come studenti, ma che due anni fa hanno seguito attività CLIL si ricordano ancora delle lezioni ed anche delle presentazioni che essi stessi avevano presentato in inglese. E quando ci incontriamo ne parliamo ancora.

A: Il CLIL ed essere cittadino europeo. Il CLIL e l'Europa, pensi ci possa essere un legame tra questi due aspetti?

B: Penso di sì. E' un modo che dovrebbe spingere gli insegnanti delle varie scuole europee a cooperare tra di loro, favorire l'interscambio dei materiali e magari un domani parlarsi, comunicare e incontrarsi anche virtualmente utilizzando Skype o altri metodo di comunicazione

A: Rifaresti l'esperienza CLIL?

B: La rifarei volentieri, è importante continuare con questo discorso di veicolare l'inglese ma ci vorrebbe più possibilità di tempo, di ore di collaborazione

2 Silvano Docente di Economia presso ITC "Einaudi" di Chiari

A: Tu sei di madrelingua italiana

B: Sì

A: E cresciuto in Italia

B: Sì

A: Nella tua famiglia qual'era il rapporto con le lingue straniere?

B: I miei genitori hanno frequentato solo le scuole elementari.

A: Quindi i tuoi famigliari non avevano un rapporto con le lingue straniere.

B: No assolutamente.

A: Tu quando hai iniziato ad imparare una lingua straniera?

B: Alle medie ho iniziato l'inglese e alle superiori ho proseguito con l'inglese e iniziato il francese. Poi all'università ho approfondito le due lingue.

A: Al di fuori della scuola, il tuo rapporto con le lingue, musica, film ...

B: Al terzo anno di università sono andato a Londra per un mese per frequentare un corso di lingua. Una mia scelta per migliorare la mia competenza.

A: Hai mai lavorato all'estero?

B: No

A: Come valuti questa esperienza?

B: Certamente mi ha reso più consapevole dell'importanza delle lingue straniere. Ho fatto alcune amicizie durate nel tempo che mi hanno permesso di continuare a coltivare il francese e l'inglese per molto tempo.

A: Quando hai sentito parlare di CLIL per la prima volta

B: Con il Progetto ALI-CLIL 1 nel 2000. Grazie a questo corso sono anche riuscito ad andare a Dublino per un corso di metodologia CLIL. Mi è servito molto per ampliare le mie conoscenze didattiche.

A: Ti ricordi la tua prima lezione CLIL? Come ti sei sentito?

B: Sì, Mi sono sentito malissimo.

A: Perché?

B: Perché ho peccato di presunzione e ho voluto fare una lezione frontale, da solo su un argomento assolutamente nuovo, ma me la sono cavata.

A: Nel tempo si è modificato il tuo modo di fare lezione CLIL?

B: Altroché. Ora faccio meno lezione frontale. Faccio lavorare di più i ragazzi, li faccio riflettere e utilizzare la lingua il maggior tempo possibile.

A: Le lezioni CLIL hanno modificato il tuo rapporto con gli allievi?

B: Il rapporto in sé, no. Ha cambiato la metodologia del mio insegnamento. La mia materia, economia, era sempre insegnata in modo frontale. Ora ho capito che ci sono altre

tecniche didattiche, magari più proficue dal punto di vista dei risultati. Per esempio ho utilizzato spesso il cooperative learning.

A: Il tuo rapporto con le tecnologie al di fuori della scuola.

B: Uso la mail, Internet e la rete in genere per i miei hobby, per ottenere informazioni di ogni genere.

A: Come utilizzi Internet nel CLIL?

B: Soprattutto per la ricerca delle informazioni. Per costruire un percorso didattico in alternativa al libro di testo. In quanto in internet trovi informazioni sulla tua disciplina aggiornati che non sono reperibili nei libri di testo. Sono molto utili

A: Tu non usi i social network e gli strumenti del web 2.0?

B: I social network no. Il web 2.0 sporadicamente. Qualche blog, wiki, ma nulla di più.

A: In ogni caso Internet, ha cambiato il tuo modo di insegnare e il CLIL in particolare?

B: Sì. Reperire informazioni, l'aggiornamento personale è molto più rapido rispetto a quello che consentono i libri. E praticamente è un aggiornamento in tempo reale. Poi però bisogna sintetizzare e organizzare le informazioni sia per un utilizzo personale che con gli studenti. Ad ogni modo è la situazione oggettiva che ti spinge ad utilizzare internet, ormai sei quasi obbligato se vuoi reperire materiale autentico aggiornato.

A: Che reazione hanno gli studenti nei confronti di internet o le tecnologie?

B: Sono molto coinvolti perché fa parte del loro DNA. Io sono un immigrato digitale, loro sono dei nativi digitali. Quando non conoscono un'informazione immediatamente usano lo smartphone e la trovano in tempo reale. Tu non fai neanche in tempo a sanzionarli. Lo fanno così spesso per conto loro che in classe è una cosa scontata. Bisogna solo allontanare il pericolo di diventare dei compulsivi da internet.

A: Come docente CLIL hai sentito dei limiti all'interno della scuola?

B: In generale no. Anzi, ho notato una buona collaborazione dei colleghi di lingua inglese con cui ho elaborato dei moduli CLIL.

A: Se tu fossi libero di fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL cosa faresti?

B: Il mio problema mio è la competenza linguistica e quindi farei una bella full immersion di inglese. Oppure fare di nuovo l'esperienza ALI-CLIL ma gestita anche qui tipo full immersion per non dovermi scontrare con la rigidità della scuola. Magari un mese sabbatico dedicato a questo.

A: Insegnare CLIL ti ha fatto sentire diverso o migliore?

B: In qualche modo sì, mi ha obbligato a confrontarmi con qualcosa che non avevo mai fatto prima, una specie di crescita professionale. Maggiore elasticità mentale, pormi in modo diverso nei confronti degli studenti

A: Pensi di essere riuscito a dare qualcosa di diverso agli studenti?

B: Sì anche se non voglio vantarmi di questo.

A: Il rapporto tra CLIL ed Europa?

B: Sì nel fatto che gli studenti dopo la scuola andranno a misurarsi con argomenti che riguardano il mondo del lavoro e il tutto in inglese e l'Europa fa parte del mondo del lavoro.

A: Rifaresti l'esperienza CLIL?

B: Sì

A: E gli studenti?

B: Penso di sì,

3 Danila Docente di Scienze Biologia e Chimica Liceo Scientifico "Galilei" di Valenza (AL)

A: Sei di madrelingua italiana?

B: Sì

A: Ma so perché mi hanno consigliato di venire a parlare con te, che non sei solo un'insegnante CLIL, ma che hai una ottima conoscenza della lingua inglese.

B: Sì effettivamente sono laureata in Biologia però ho sostenuto diversi esami di inglese in università perché mi è sempre piaciuta la lingua inglese a tal punto che ho sposato un americano. Sono vissuta a Filadelfia per alcuni anni. Poi i casi della vita mi hanno riportato a Valenza.

A: Quando hai iniziato a fare CLIL?

B: All'inizio degli anni 2000, perché avevo assistito a un convegno a Genova organizzato dall'USR in collaborazione con l'università. Il CLIL mi ha incuriosito parecchio. Sono tornato a scuola e ne ho parlato con le colleghe che, però, non mi sono sembrate molto interessate. Mi sembravano perplesse, se non spaventate da un carico supplementare di lavoro. Posso anche capirle visto che la loro formazione linguistica era diversa dalla mia. Quindi l'ho fatto io.

A: Ti ricordi come ti sei sentita la prima volta che hai fatto CLIL?

B: Mi sono sentita bene, mi piaceva, mi interessava, mi stimolava. Ero curiosa di vedere

che cosa succedeva. Sono stata anche gratificata perché gli studenti erano motivati, interessati.

A: Poi hai continuato con Biologia e Chimica.

B: Sì, un po' in tutte le classi.

A: Se che puoi essere definita anche un'esperta di tecnologie nella didattica.

B: Dire che sono un'esperta mi sembra eccessivo, comunque mi piace, ritengo che l'innovazione didattica oggi non possa essere affrontata indipendentemente dall'uso delle tecnologie e quindi uso alcuni strumenti.

A: Mi puoi fare degli esempi pratici?

B: Sì, ad esempio utilizzo molto le Webquest in scienze e uso anche Wiki, Wikispace in particolare.

A: Come lo utilizzi

B: Come repository per i risultati ottenuti con le webquest.

A: Mi sembra un'idea veramente ottima, complimenti.

B: Poi per Chimica utilizzo il problem solving e uso in particolare Google Docs che è uno strumento fondamentale per stimolare il lavoro collaborativo tra gli studenti e fornisce delle tecniche molto importanti e interessanti di scaffolding.

A: Se capisco bene per scaffolding intendi una specie di peer tutoring, cioè uno studente più preparato fa da tutor a uno studente meno bravo.

B: Sì mi sembra che tu abbia espresso molto bene.

A: Utilizzi altri strumenti del Web 2.0?

B: Sì ad esempio altri strumenti come Skype. Ne faccio un uso didattico, organizzo delle attività di gruppo e ogni 15 giorni ho una conversazione Skype con i responsabili di questi gruppi. In modo da non sottrarre tempo al già ridotto tempo scolastico.

A: Questa è un'importante novità, non avevo mai sentito organizzare una discussione con gli studenti di questo tipo. Parliamo adesso di valutazione. Come valuti?

B: Domanda complessa. Nel caso mio sono soltanto io che valuto i contenuti e la lingua.

A: Se trovi degli errori di lingua come ti comporti

B: Ovviamente se trovo degli errori li correggo, ma non è l'obiettivo del mio insegnamento. Cerco di non fare passare gravi errori di lingua, ma il mio focus è sul contenuto. La valutazione è sia formativa che sommativa, test strutturati, semistrutturati e anche aperti con un problema da risolvere.

A: Come apprendono gli studenti gli studenti rispetto ad una classe normale?

B: Rispetto all'apprendimento dei contenuti non trovo grandi differenze. Trovo differenze nella motivazione degli studenti che si sentono particolarmente stimolati perché questo li apre verso la professione, contatti con altri studenti. Usare la lingua straniera non è un ostacolo, ma uno stimolo.

A: Apprendono anche un po' meglio la lingua, sono più motivati ad utilizzarla?

B: Il CLIL li stimola anche all'uso della lingua straniera. Hanno meno timori a "buttarsi" in una conversazione o a sostenere le loro idee.

A: Cosa pensi della Riforma?

B: Per me non ci sono dei grossi problemi, rende ufficiale una situazione che già esisteva. Però mi rendo conto che esistono delle grosse difficoltà per gli altri insegnanti, soprattutto per quello che non hanno una sufficiente preparazione linguistica. Questa Riforma apre degli spazi interessanti, ma è indispensabile che ci sia una formazione linguistica e metodologica. Secondo me i docenti hanno bisogno di consolidare entrambi gli aspetti. Gli insegnanti di materia danno per scontata la conoscenza della lingua anche l'italiano, mentre la lingua ha una funzione fondamentale nell'apprendimento CLIL.

A: CLIL ed esperienze di laboratorio?

B: Le esperienze di laboratorio sono fondamentali nel CLIL perché forniscono un contesto all'apprendimento. Se fai CLIL non puoi fare una lezione frontale, quindi il laboratorio ti fornisce proprio la situazione ideale per contestualizzare l'apprendimento, per renderlo più concreto più visivo, iniziando magari dagli strumenti del laboratorio, le istruzioni. Fornisce anche spazio alle interazioni, alla comunicazione

4 **Maurizia** Docente di Lingua inglese Scuola media di Vittuone (MI)

A: Tu sei di madrelingua italiana cresciuta in Italia

B: sì

A: Nella tua famiglia com'era il rapporto con le lingue straniere?

B: Nessun tipo di rapporto

A: Qual è stato il tuo primo impatto con le lingue straniere?

B: Alle scuole medie ho iniziato studiando il francese, poi alle superiori sono passata all'inglese.

A: Quando hai iniziato ad avere contatti con le lingue straniere?

B: Ho cominciato ad apprezzare la musica inglese e sono stata all'estero. In terza sono stata un mese in estate in Inghilterra.

A: I tuoi genitori erano favorevoli?

B: Sì soprattutto mia mamma spingeva moltissimo perché imparassi le lingue e perché viaggiassi e a me piaceva molto la mia intenzione era poi quello di tentare di fare la hostess, cosa che non ho fatto.

A: In università hai continuato con l'inglese

B: e il francese.

A: Altre esperienze di studio all'estero?

B: In quarta sono ritornata in Inghilterra sono stata un paio di mesi e poi al terzo anno di università sono stata per sei mesi in Inghilterra a studiare la lingua.

A: Hai mai lavorato all'estero?

B: No

A: Hai lavorato in Italia?

B: Sì. Ho fatto delle fiere e poi prima di laurearmi ho cominciato a lavorare presso una scuola professionale dove sono rimasta per circa 20 anni. Lì insegnavo inglese e francese commerciale.

A: Le esperienze di studio all'estero, che impatto hanno avuto sulle tue scelte future?

B: Io ho iniziato a studiare lingue perché avevo in mente una certa professione, poi ho abbandonato l'idea e quindi mi sono dedicata all'insegnamento e sono andata in Inghilterra proprio per approfondire la lingua, ho avuto contatti con diversi docenti e ho capito che l'insegnamento era quello che desideravo. Le lingue mi permettono poi di comunicare con persone di diverse nazionalità e mi permettono avere rapporti di interscambio.

A: All'estero hai conosciuto qualche persona che ha influito sulle tue decisioni?

B: Sì, un docente di lingua inglese, sono rimasta in contatto con lui per un certo periodo.

A: Quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: Quando mi sono iscritta alla scuola di perfezionamento per ottenere l'abilitazione all'università di Pavia e lì ho sentito parlare di CLIL. La cosa mi ha particolarmente interessato

A: Che cosa hai pensato di questa particolare metodologia?

B: Allora, innanzi tutto insegnavo la lingua per scopi speciali e comunque il fatto di poter insegnare una materia in lingua inglese mi è piaciuta molto. Andava un po' a modificare quello che io già facevo 5,20

A: Ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL?

B: Dopo avere ottenuto l'abilitazione sono entrata nella scuola media e con la mia collega abbiamo iniziato a parlare di CLIL, lei non conosceva questa metodologia se non vagamente e abbiamo sperimentato il primo anno un piccolo modulo CLIL facendo la cellula in lingua inglese. Abbiamo lavorato bene insieme, strutturato dei testi molto semplici e abbiamo iniziato a fare il CLIL. L'anno dopo lo abbiamo approfondito.

A: Nel tempo come si è modificato il tuo modo di fare lezione CLIL?

B: Abbiamo pian piano utilizzato le tecnologie, nel frattempo la scuola aveva avuto le lavagne interattive che sono state uno strumento utilissimo per quanto riguarda l'insegnamento del CLIL perché ci permetteva anche di cercare nei siti alcune informazioni più specifiche dei filmati e così via.

A: Di questo ne parliamo tra poco, quindi le tecnologie hanno avuto un ruolo nel cambiamento.

B: Sì

A: Fuori dal contesto scolastico, qual è il tuo uso delle tecnologie?

B: Utilizzo Internet, la posta elettronica, Skype per comunicare con le persone e cercare le informazioni che mi servono. Utilizzo Facebook, qualcosa di Twitter più che altro per ricevere informazioni.

A: E a scuola? Nel CLIL?

B: Utilizzo la lavagna interattiva, Internet per la ricerca di materiale che poi va modificato, da cui poi si costruiscono le mappe, vocaboli, significati, esercizi. I ragazzi presentano il loro lavoro. Utilizzo Google Docs in particolare perché l'esperienza che abbiamo fatto nel tempo ci ha portato a sperimentare un certo modo di fare CLIL. Le tre classi di terza media vengono mischiate e sono formati dei gruppi, ai gruppi vengono assegnate delle tematiche, loro lavorano su questo collaborando attraverso Google Docs. Utilizzano il laboratorio di Internet per cercare materiale, alcuni costruiscono pagine da utilizzare direttamente con la lavagna, altri le presentazioni di Google.

A: Quindi un lavoro collaborativo che poi viene raggruppato in un unico documento

B: Sì, ogni gruppo presenta al resto della classe ciò che ha prodotto e realizzato, poi viene tutto assemblato insieme per l'utilizzo della LIM che permette di lavorare direttamente con Internet ed anche recuperare i documenti degli studenti e i PPT:

A: Come collabori con la tua collega di scienze?

B: Ci incontriamo periodicamente per stabilire cosa fare. Concordiamo l'argomento e cosa dire o non dire, quali sono le informazioni più importanti da far passare, per poi scegliere quali argomenti i ragazzi devono sviluppare e dare delle linee guida. Poi quando io ho l'ora

libera io vado in classe con lei e viceversa. Inoltre quando lavorano in laboratorio dobbiamo essere presenti in due. Collaboriamo, aiutiamo i ragazzi 12.18

A: Parliamo di scaffolding. Che tipo di supporto date agli studenti

B: Ai ragazzi viene dato innanzi tutto un glossario con termini che non conoscono, vengono guidati nella ricerca e su come utilizzare le tecnologie. Come costruire le mappe sempre con la LIM e poi in laboratorio siamo in appoggio, li aiutiamo se hanno bisogno, ma in genere lasciamo loro una certa autonomia.

A: Come valutate i risultati?

B: Per quanto riguarda la valutazione in itinere quando i ragazzi presentano i loro lavori, siamo in classe tutte e due, i ragazzi lavorano in gruppo, presentano i loro prodotti con la LIM e PPT, o attraverso il software autore della lavagna. Con i ragazzi vengono concordati i criteri di valutazione, si stabilisce che cosa debba essere valutato, le voci più importanti che devono essere prese in considerazione. Innanzi tutto come le informazioni vengono trasmesse, come gli studenti si fanno capire dagli altri, quindi come avviene la comunicazione. Alla fine si sommano i vari punteggi ottenuti durante il percorso. Si valuta soprattutto il contenuto e poi ovviamente il modo di esporre la sicurezza, la fluency, ma anche il livello di cooperazione nella preparazione dei lavori, la valutazione è effettuata dai due insegnanti senza tenere conto degli errori grammaticali.

A: Che reazione hanno gli studenti all'uso delle TICs?

B: Positivamente. All'inizio hanno un po' di diffidenza, poi quando si comincia a lavorare utilizzando il laboratorio, la LIM, Google Docs, cercare le informazioni, scaricare i video, immagini, fare le mappe, chiedono proprio loro di fare il CLIL e di andare in laboratorio a utilizzare Internet. Sicuramente imparano ad usare i vocaboli nuovi, a comunicare in inglese cosa che all'inizio era impossibile. Presentano anche il loro lavoro all'esame di terza media. Stanno attenti anche alla correttezza linguistica, spesso si auto correggono.

A: Gli studenti CLIL imparano meglio o meno degli altri studenti?

B: Penso di sì, imparano a comunicare senza avere il timore di sbagliare. A parlare in inglese senza avere grossi problemi, imparano i vocaboli, le funzioni comunicative della lingua più velocemente forse perché le usano più frequentemente. Sono più spontanei

A: Aspetti negativi del CLIL?

B: Senza dubbio la burocrazia, tante carte da scrivere, hanno tagliato la copresenza, per il CLIL ci si basa esclusivamente sulla buona volontà degli insegnanti che lavorano sempre gratis per migliorare le competenze dei loro alunni. E poi i tempi, gli insegnanti lavorano

nelle loro ore libere, per le copresenze le fanno gratuitamente, così pure la ricerca dei materiali la loro selezione e adattamento. Tutto tempo tolto ad altre attività personali.

A: Se tu fossi libera di fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL cosa faresti?

B: Corsi di metodologia, qualcosa di specifico sul CLIL. Per esempio ho il TKT del British Council.

A: Insegnare CLIL ti ha fatto sentire diversa o migliore?

B: No, l'ho fatto perché mi piacere, lo ritengo importante per i ragazzi. Non certo migliore della mia collega che non fa CLIL.

A: Pensi di avere dato qualcosa di diverso di particolare agli allievi?

B: Certo, Chi a fatto CLIL migliora sicuramente le sue competenze e acquista sicurezza. Quando dopo anni incontri questi ragazzi ricordano le esperienze e ti ringraziano ancora perché alcune cose le hanno imparate attraverso il CLIL e le tecnologie, Cosa che magari alle superiori non fanno.

A: Esiste un rapporto tra CLIL e cultura?

B: Sì, quando si fa CLIL si fa cultura la cultura del paese.

A: Rifaresti il CLIL?

B: Certo anche nella nuova scuola dove sono stata trasferita.

5 Antonella Docente di Italiano e Latino presso l'Istituto "Cairolì" di Pavia Liceo linguistico

A: Tu sei di madrelingua italiana, vero?

B: Sì e cresciuta in Italia

A: In famiglia ci sono stati rapporti con le lingue straniere quando eri molto giovane?

B: I miei famigliari avevano una buona conoscenza del francese che era la lingua studiata a scuola poi ho uno zio che vive in Inghilterra dall'età di vent'anni, quindi uno zio bilingue. Io ho avuto rapporti costanti con lo zio e sono stata a lungo dallo zio imparando l'inglese.

A: A che età hai cominciato ad apprendere una lingua straniera?

B: 4-5 anni. L'inglese come ho detto prima. All'università avevo iniziato a studiare tedesco che poi ho abbandonato.

A: Il primo contatto con la lingua straniera in contesto non scolastico.

B: I viaggi in Inghilterra a casa dello zio in età prescolare.

A: Hai per caso studiato all'estero?

B: No

A: E lavorato all'estero?

B: No non mi è mai capitato

A: Quando hai sentito parlare del CLIL la prima volta?

B: Ne ho sentito parlare a scuola da colleghi che mi hanno poi invitato a far parte di questo progetto

A: Cosa hai pensato del CLIL la prima volta?

B: Ho pensato che poteva essere un'esperienza interessante e anche formativa anche per me, chiaramente. Poteva essere un valore aggiunto anche per me.

A: C'è una persona in particolare che associ al CLIL?

B: Forse sei proprio tu, però mi fai venire in mente che nel lontano 1998 quando insegnavo al Taramelli ho fatto un'esperienza CLIL con la docente madrelingua e quindi questa è stata la mia prima esperienza CLIL.

A: Ti ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL?

B: Nel 99 ma ero affiancata dalla lettrice, mentre la prima volta che io ho fatto una lezione CLIL è stato lo scorso anno.

A: Quindi è passato un anno, si è modificato qualcosa nel tuo modo di fare lezione?

B: Io ho molto riflettuto su questa esperienza che è chiaramente migliorabile e perfettibile. Indubbiamente questa esperienza ha cambiato qualche cosa in me. Tutte le esperienze ti cambiano anche se ora non sono in grado di dire come. Comunque nel modo di fare didattica introducendo delle modifiche

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Le tecnologie mi offrono delle possibilità e opportunità, uso internet per reperire informazioni e la posta elettronica

A: Le tecnologie e la didattica.

B: Uso internet anche su sollecitazione da parte di altri colleghi, oppure se voglio esplorare dei siti specifici che so possono essermi utili. In ogni caso reperisco materiali per i miei studenti che seleziono e adatto alle mie esigenze. Utilizzando internet per me stessa automaticamente trovo risvolti per la didattica.

A: Per il CLIL hai utilizzato Internet?

B: Sì per reperire materiali che poi adatto ai livelli degli studenti.

A: Parliamo ora degli strumenti Web 2.0

B: Qui la mia competenza è abbastanza carente. E non ho mai utilizzato i social network. Devo aggiungere con non utilizzo le tecnologie in classe con gli studenti.

A: Cosa faresti per diventare un migliore docente CLIL?

B: Farei un corso di lingua inglese che comunque intendo fare. Magari prendo una certificazione. Mi piacerebbe poi conoscere a fondo come la materia che insegno viene trattata in altri contesti europei. Come viene fatta una lezione di storia, quindi una formazione linguistica che metodologica ed anche culturale.

A: L'insegnamento CLIL ti ha fatto sentire diversa o migliore come docente?

B: Non penso, faccio sempre del mio meglio per insegnare bene.

A: Facendo lezioni CLIL pensi di avere fatto qualcosa di diverso che gli studenti ricorderanno di più?

B: Questa è una speranza più che una certezza

A: Parliamo di CLIL e cultura

B: E' l'occasione perché vadano insieme. Il CLIL introduce attraverso la lingua la cultura.

A: Come valuti la produzione dei tuoi studenti in un'esperienza CLIL?

B: Abbiamo lavorato in 3 in questo modulo e abbiamo condiviso i criteri di valutazione e abbiamo pianificato dei test per fornire agli studenti un feedback su prove principalmente strutturate.

A: Il CLIL e l'essere cittadino europeo. C'è una relazione?

B: Trovo che il CLIL possa essere un'occasione di arricchimento per essere un cittadino europeo più consapevole e formato.

A: Rifaresti l'esperienza CLIL?

B: La rifarei apportando qualche modifica puntando soprattutto su una maggiore collaborazione con i colleghi. Ed anche maggiore scambio di informazioni

A: Come hanno percepito l'esperienza gli studenti?

B: Secondo me molto bene. Penso che siano soddisfatti

6 **Marina** Docente di tedesco IIS "Ferrini" di Verbania

A: Insegni tedesco, vero?

B: Sì.

A: In che scuola?

B: IIS Ferrini di Verbania.

A: Tu sei la coordinatrice di una Rete CLIL, come si chiama?

B: Rete CLIL "Verbano – Ossola"

A: Quando è nata la Rete con quante scuole e come si è evoluta

B: La Rete è stata istituita nel 2004, con un accordo di rete sottoscritto dalle scuole interessate. L'accordo aveva validità biennale e avevamo un aiuto finanziario dalla Provincia. Da 5 anni la Rete si autofinanzia. I soldi pubblici sono sempre meno. Le scuole danno un contributo proporzionale ai docenti iscritti.

A: Non riesco a capire bene come sono ripartite le quote.

B: Fino a 3 docenti sono €200, poi sale proporzionalmente. Dal 2004 sono stati coinvolte nella Rete CLIL tutte le scuole di ogni ordine e grado della provincia. Circa una trentina di istituti. Proprio la settimana prossima ci sarà un incontro per organizzare le attività future della Rete.

A: Quali sono le attività che programmate.

B: Innanzi tutto iniziative di formazione sono concordate con le scuole in base alle esigenze delle scuole coinvolte. Ogni anno la Rete contatta tutti gli istituti della provincia per capire le esigenze del territorio. Dopo l'approvazione della Riforma altri istituti si sono avvicinati alla Rete. Sulla base delle richieste e dei finanziamenti a disposizione vengono attivati i corsi di formazione. In genere metodologia di base, avviamento al CLIL, con il supporto di una piattaforma online riusciamo anche a fare formazione a distanza. Poi percorsi di secondo livello, giornate specifiche CLIL su argomenti condivisi, oppure interventi di esperti anche da altre regioni e dall'estero come John Clegg. E poi corsi di potenziamento linguistico in ottica CLIL per docenti di disciplina non linguistica in genere moduli di 20 ore.

A: In quali lingue?

B: Prioritariamente l'inglese, fino a qualche anno fa anche francese e anche tedesco.

A: Da chi è nata l'idea della Rete?

B: Dalla sottoscritta con una collega delle scuole media, dopo avere frequentato insieme un corso di perfezionamento presso l'Università di Venezia proprio sul CLIL. Da lì è nata l'idea di fondare la Rete e di proseguire.

A: Cosa pensi della Riforma e del CLIL nella Riforma?

B: Il fatto che venga citato il CLIL è un fatto positivo, il problema, oltre la competenza C1 dei docenti di disciplina non linguistica, è la metodologia di insegnamento CLIL che non è stata presa in considerazione. In modo di non coinvolgere gli studenti in attività CLIL giusto perché lo dice la legge. Questo è quello che stiamo cercando di fare noi. L'importante è riuscire a creare più possibilità per i ragazzi. Non so quante saranno le scuole che saranno in grado di far partire questa Riforma.

A: Tu che sei un'insegnante di tedesco, come vedi il monolinguisma inglese della Riforma?

B: Indubbiamente a livello europeo si parla di almeno due lingue straniere. Mi pare che sia importante in Italia introdurre qualche iniziativa a favore delle lingue straniere, ma purtroppo tutto è stato monopolizzato dall'inglese e questo a scapito dei ragazzi.

7 **Marina (1)** docente di Latino e greco Liceo Classico "Arnaldo" di Brescia

A: Tu sei di madrelingua italiana cresciuta in Italia

B: Sì

A: Nella tua famiglia, quale era il rapporto con le lingue straniere?

B: Molto scarso e comunque i miei genitori avevano studiato francese a scuola. Però c'era l'idea che le lingue straniere erano importanti

A: Quando hai iniziato a studiare un lingua straniera?

B: Alla scuola media. C'era solo l'Inglese e poi al liceo solo i primi due anni. Poi in università ho continuato con l'inglese e mi sono dedicata anche al tedesco perché nella scuola di perfezionamento una delle due lingue obbligatorie era il tedesco perché l'enciclopedia base per l'antichità era in tedesco. Ho studiato il tedesco ma parlato pochissimo ed anche il francese come autodidatta perché la bibliografia era in francese. Per migliorare il mio inglese mi sono anche iscritta a corsi di approfondimento.

A: L'utilizzo delle lingue straniere in contesto extrascolastico.

B: Ho utilizzato le lingue durante i viaggi come strumento di comunicazione.

A: Hai mai studiato all'estero?

B: In Germania per brevi periodi durante la scuola di perfezionamento in filologia. Poi quando ho fatto il CLIL a Norwich nel 2004 e poi nel 2011 a Barcellona per il SIRS che è un gruppo che si occupa di nuove tecnologie e classici ed anche qui la lingua veicolare era l'inglese.

A: Quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: Con ALI-CLIL primo livello all'inizio degli anni 2000.

A: Cosa hai pensato?

B: Mi ha subito molto interessato e mi sono iscritta al corso. Ormai era evidente che anche per le mie discipline l'inglese era fondamentale.

A: Ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL?

B: Mi sono sentita un po' a disagio, perché gli studenti, mentre sembravano accettare il materiale in inglese, mentre parlare in inglese, dare le istruzioni lo percepivano come qualcosa di strano di forzato quasi.

A: Nel tempo si è modificato il tuo modo di fare CLIL?

B: Sì anche perché per me è diventato più naturale. Inoltre cerco di usare meno materiale scritto, parlare di più

A: Con il CLIL è cambiato il tuo rapporto con gli studenti?

B: Sì perché io sono partita da una lezione frontale ora lo faccio lavorare in gruppo (anche se ho difficoltà nella valutazione). Però il mio modo di lavorare ha cambiato anche il modo di affrontare le mie discipline. Quando non faccio CLIL, latino e greco uso il video proiettore, PPT, posso dire che il CLIL mi ha stimolato al cambiamento anche delle lezioni normali

A: Il tuo rapporto con le tecnologie

B: Sicuramente la mail. La rete per il mio aggiornamento personale. Video su YouTube. Non uso i social network. Uso comunque la piattaforma Docebo nella classe 2.0.

A: Come utilizzi internet per la didattica?

B: Internet per reperire materiali, immagini, video, testi che adatto per gli studenti. Ho sperimentato anche le webquest.

A: Puoi dire qualcosa sulle webquest?

B: Devo dire che le webquest sono adattissime per il CLIL. Io le utilizzo per gli approfondimenti di determinati argomenti, ma gli studenti, soprattutto quelli giovani, vanno molto guidati. Altrimenti vanno subito su Wikipedia e questo non porta da nessuna parte. È importante che gli studenti acquisiscano la capacità di selezionare in modo critico le informazioni che incontrano in rete.

A: Comunque le tecnologie hanno cambiato il tuo modo di insegnare non solo CLIL ma anche nelle lezioni normali.

B: Sì mi sono adeguata alla realtà digitale dei miei studenti e sono riuscita a trasferire queste abilità in contesto di classe.

A: Che reazioni hanno gli studenti quando utilizzi le tecnologie in classe?

B: Sicuramente sono molto più motivati e poi utilizzano gli strumenti della rete per fare delle riflessioni critiche, anzi riescono a discriminare ciò che è valido da ciò che non lo è e producono elaborati interessanti.

A: Se tu potessi fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL cosa faresti?

B: A livello metodologico ritengo di avere le idee sufficientemente chiare, quindi opterei per un corso di lingua.

A: Insegnare CLIL ti ha fatto sentire diversa o migliore?

B: Diversa sicuramente. Perché ti rendi conto che hai un ruolo diverso, sei più un organizzatore, un coordinatore riesci anche a innescare dei meccanismi meno passivi negli studenti. Rispetto ad una lezione frontale. Con l'immagine, con lo stimolo dei video o degli strumenti di rete fai una lezione molto più partecipata.

A: Rifaresti l'esperienza CLIL

B: Sì. Il valore aggiunto è la non passività e poi gli studenti si rendono conto che devono comunque produrre qualcosa. Invece che ripetere qualcosa senza entusiasmo.

A: CLIL ed Europa.

B: Sì per tanti aspetti, per l'apertura multiculturale, il confronto sui valori e poi tutto il discorso sulle competenze chiave. E' necessario per noi docenti dare queste competenze agli studenti.

8 Antonella (1) Docente di Geografia turistica ed economica ITC "Bordoni" di Pavia

A: Tu sei di madrelingua italiana.

B: Sì

A: Che rapporto c'era con le lingue straniere nella tua famiglia?

B: Sostanzialmente nessun tipo di rapporto

A: Quando hai cominciato ad apprendere una lingua straniera?

B: Alle elementare con l'inglese che ho continuato fino alla fine delle superiori. In università ho iniziato ad imparare il tedesco ed anche un anno di fiammingo e tre anni di russo.

A: Il tuo primo contatto con la lingua straniera al di fuori della scuola.

B: Viaggi, Londra e altre capitali europee.

A: Hai studiato all'estero?

B: Un mese in Belgio a Kent uno scambio tra le università e poi 6 mesi in Germania come ragazza alla pari e ho frequentato una scuola per migliorare il mio tedesco.

A: Queste esperienze hanno influito in qualche modo sulle tue scelte?

B: Sì, soprattutto verso un'apertura verso altre persone, conoscere realtà diverse rispetto a quella che era la mia esperienza.

A: Quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: Circa 8 anni fa. All'inizio ero un po' incerta, temevo che impegnasse troppo dal punto di vista lavorativo, poi la mia collega di tedesco mi ha spiegato in modo approfondito la metodologia e come organizzare un percorso.

A: Come hai approfondito il concetto di CLIL?

B: Ho letto il materiale che mi ha messo a disposizione la collega

A: Ricordi la tua prima lezione CLIL?

B: Un po' incerta sulle modalità di svolgimento, dei risultati possibili

A: Nel tempo si è modificato il tuo modo di insegnare CLIL?

B: Ho sviluppato le lezioni in modo diverso coinvolgendo gli studenti e interagendo molto. Gli studenti sono contenti e interessati.

A: La tua relazione con gli allievi nell'ambito del CLIL.

B: Sicuramente più amichevole, nel senso che era un progetto al di fuori dal solito contesto di insegnamento, ho visto i ragazzi più coinvolti e motivati.

A: In contesto extrascolastico, qual è il tuo rapporto con le tecnologie?

B: Le circostanze ti obbligano ad utilizzarle sempre di più. Dalla posta elettronica a internet.

A: Come usi Internet per la didattica?

B: Essenzialmente per trovare documenti e materiali che poi adatto al livello degli allievi

A: Utilizzi strumenti del Web 2.0? Blog, Wiki...?

B: No

A: Comunque le tecnologie che usi, hanno cambiato il tuo modo di insegnare?

B: Non ho una grande dimestichezza, ma per esempio la LIM ha cambiato il modo di insegnare ed interagire con la classe. Anche per il CLIL. Un fatto sicuramente negativo per il CLIL è il tempo. Si impiega tanto a preparare le lezioni e i materiali organizzare la classe ecc.

A: Se tu fossi libera di fare qualcosa per migliorarti come insegnante CLIL cosa faresti?

B: Innanzi tutto approfondire la lingua tedesca. Qualche volta ho difficoltà con testi più complessi. Anche qualcosa a livello metodologico non guasterebbe anche se lavorando in equipe è più semplice.

A: Il CLIL ti ha fatto sentire migliore o diversa?

B: Direi di sì. Con il CLIL ho attirato e coinvolto meglio gli studenti nelle lezioni, ho utilizzato tecniche non frequenti come il lavoro di gruppo, la discussione, la presentazione da parte degli studenti di fronte alla classe. Attività diverse dal solito

A: Gli studenti CLIL hanno un rapporto migliore con le lingue straniere?

B: Penso proprio di sì, utilizzano la lingua per più tempo e in modo diverso dal solito contesto scolastico. Per quanto riguarda l'apprendimento della materia raggiungono una conoscenza normale, standard, come gli altri.

A: Come valuti gli apprendimenti?

B: Secondo la situazione. Lavoro di gruppo, a coppie, singolarmente. In genere diamo due voti uno per la lingua e uno per la disciplina. Per il lavoro di gruppo teniamo conto del processo, l'interazione tra studenti e come collaborano tra di loro. Comunque i prodotti alla fine vengono sempre valutati (un filmato, una brochure turistica...)

A: Rapporto tra CLIL e cultura

B: La lingua è legata alla cultura ed è gioco forza che quando utilizzi la lingua hai occasione anche di parlare della cultura del paese.

A: CLIL ed essere cittadino europeo?

B: Il CLIL è apertura, è un modo per conoscere, cambia la mentalità. Si è più aperti al dialogo e al confronto.

A: Rifaresti l'esperienza CLIL?

B: Sì ma cambierei argomenti, non l'approccio metodologico.

9 Nadia Docente di Informatica e sistemi IIS "Galilei" di Crema (CR)

A: Se di madrelingua italiana

B: Sì

A: Cresciuta in Italia

B: Sì

A: Com'era il rapporto con le lingue straniere nella tua famiglia?

B: I vengo da una famiglia assolutamente modesta, nessuno dei miei genitori ha studiato nelle scuole superiori. In casa si parlava sempre l'italiano.

A: Qual è la prima volta che sei venuta in contatto con le lingue straniere in contesto non scolastico?

B: Come tutti gli adolescenti ascoltavo molta musica. Ricordo in particolare che io e mio fratello amavamo molto i Beatles e i cantautori americani

A: Quando hai iniziato a studiare la lingua straniera?

B: Alla scuola media facevo bilingue, inglese e francese che poi ho abbandonato per continuare con l'inglese.

A: Hai mai studiato all'estero?

B: Escluse le esperienze dei progetti europei, no.

A: E lavorato all'estero?

B: No ma sono andata all'estero spesso in vacanza.

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie a livello personale?

B: Costante. Oltre la posta elettronica e la ricerca di informazioni, giornali anche stranieri, utilizzo i servizi web programmi vari di automation e ritocco grafico, video, audio.

A: Come utilizzi invece internet in contesto scolastico

B: Utilizziamo le tecnologie come supporto alla didattica. Quindi i social network, strumenti che i ragazzi possono utilizzare anche da remoto per fare recuperi o approfondimenti. Non utilizziamo certo Facebook perché fonte di distrazione, non abbiamo una piattaforma di elearning Moodle che ha al suo interno forum, chat, wiki e così via. Non ricorriamo a strumenti esterni

A: Le tecnologie nel corso del tempo come hanno cambiato il tuo modo di fare lezione?

B: Moltissimo, al di là del contenuto disciplinare anche lo stesso modo di presentare la lezione è cambiato molto quindi hai la possibilità di avere molte più risorse didattiche: video, animazioni testi, verifiche ed anche esercitazioni. Nelle aule abbiamo computer e proiettore ed in alcune anche la lavagna interattiva, combinando questi strumenti si può fare un uso della tecnologia consapevole e sapiente.

A: Hai utilizzato il Web 2.0 wiki, blog, podcast a livello didattico?

B: Il wiki è stato usato per lavori di collaborazione come relazioni, produzione di lavori di gruppo. Abbiamo fatto un progetto di approfondimento utilizzando il podcast. I ragazzi hanno realizzato una trasmissione podcast in vari episodi su come i suoni sono memorizzati. Lo stesso viene fatto per le lezioni CLIL. In internet ci sono molte risorse che sono già in inglese. Il lavoro del docente è quello di semplificare e di adattarli al livello degli studenti. I ragazzi hanno bisogno di capire che la tecnologia è un mezzo potente ma che deve essere governato, bisogna avere un po' di sale in zucca per utilizzarlo in maniera appropriata.

A: Qual è la prima volta che hai sentito parlare di CLIL?

B: Solo un paio di anni fa. Questa possibilità di utilizzare la lingua straniera era già praticata soprattutto nelle classi più alte del curriculum ma solo attraverso la traduzione dall'italiano pensando di fare bene. Invece un paio di anni fa o forse più abbiamo partecipato ad un convegno. Lì c'è stata la presentazione del mondo CLIL, poi ho letto articoli e documenti. Poi l'anno scorso ho partecipato ad un progetto in rete con altre

scuole e grazie a questo progetto abbiamo studiato in modo più puntuale la metodologia CLIL che è essenziale per attivare qualsiasi esperienza.

A: Ti ricordi la tua prima lezione CLIL? Come ti sei sentita?

B: Io emozionatissima perché avevo lavorato sei mesi su questa unità e quindi ero assolutamente agitata, i miei studenti erano emozionati per la novità, poi un po' meno perché si sono resi conto che forse non avevano la competenza di lingua necessaria per completare l'attività che veniva loro proposta.

A: In questi mesi il tuo modo di fare lezione CLIL è cambiato?

B: Il mio modo di fare lezione in generale è cambiato. Perché secondo me la metodologia CLIL al di là della lingua dovrebbe essere una metodologia didattica praticata, quindi azioni più collaborative, una maggiore interazione con gli studenti, un maggiore lavoro di gruppo. Quando il principio del CLIL dice che bisogna ridurre il tempo in cui il docente parla è la prima cosa fondamentale, non è una cosa facile da applicare a scuola.

A: Se tu potessi fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL cosa faresti?

B: Penso che ora il problema principale sia migliorare il gruppo docente, io vorrei avere la forza di convincere i miei colleghi a lavorare più seriamente sul CLIL. Secondo me questo è il punto, migliorare il singolo è come cambiare una tessera in un puzzle. Poi se potessi frequentare un corso di lingua lo farei, ma in Italia le possibilità di formazione in Italia sono molto scarse. La scuola non incentiva la formazione dei docenti, io ho fatto un master anche molto valido, ma al di là del mio curriculum personale non c'è traccia, quindi se il preside non mi conoscesse più che bene, non sarebbe minimamente consapevole di quello che faccio

A: Come valuti la produzione degli studenti, con quali strumenti?

B: Con una serie di verifiche in itinere, secondo la situazione posso usare prove strutturate, semistrutturate o aperte. Sia test formali per verificare i prerequisiti sia annotazioni su come gli studenti lavorano in gruppo. I moduli CLIL che facciamo hanno una valutazione doppia valutata dal docente di lingua e di materia. Il test è anche preparato in collaborazione

A: Come intendi il rapporto tra CLIL e CULTURA?

B: Qualsiasi cosa è cultura e sicuramente anche il CLIL è cultura.

A: Secondo te il CLIL serve a creare un migliore cittadino europeo?

B: E' insito nel piano della Comunità Europea, ci hanno già pensato qualcun altro prima di noi.

A: Secondo te uno studente CLIL impara meno uguale o meglio rispetto a uno studente che è in una classe normale.

B: All'inizio meno perché è un metodo di lavoro che va acquisito e quindi lo studente fa fatica anche perché all'inizio lo studente non capisce a fondo la portata di queste attività. Poi lo studente recupera e sviluppa in modo particolare la capacità di pensare per problemi (problem solving) quindi abilità di pensiero alte. Alla fine imparano bene.

A: Ripeteresti l'esperienza CLIL?

B: Sì, per forza. Perché è un modo valido per coinvolgere gli studenti e questo è fondamentale.

10 Katia Docente di Chimica ITIS "Cardano" di Pavia

A: Sei di madrelingua italiana.

B: Sì

A: Sei sempre vissuta in Italia

B: Sì

A: Come era il rapporto con le lingue straniere nella tua famiglia?

B: Di fatto non c'era possibilità perché i miei genitori parlano solo italiano.

A: Quando hai cominciato a studiare la lingua straniera?

B: Alle medie ho studiato francese e alle superiori inglese.

A: Hai mai studiato all'estero?

B: Ho vissuto molti mesi a Vienna per un PhD dove era giocoforza imparare il tedesco e l'inglese.

A: Come ha influito questa esperienza sulle tue scelte come insegnante?

B: In modo positivo, sono venuta in contatto con realtà diverse, E' stato molto stimolante e poi ero obbligata a parlare sempre la lingua straniera. Ho capito l'importanza delle lingue straniere in un contesto scolastico.

A: Come sei venuta a contatto le prime volte con la lingua straniera?

B: Canzoni, film in lingua originale e viaggi

A: Quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: 5 anni fa in questa scuola con te.

A: Cosa hai pensato del CLIL in quell'occasione?

B: Mi ha stuzzicato l'idea, ho pensato che fosse un'iniziativa importante anche come insegnante di chimica.

A: Cosa hai fatto per saperne di più?

B: Mi sono informata, ho letto qualche articolo e ho parlato molto con i colleghi.

A: Ti ricordi la tua prima lezione CLIL?

B: Difficile, anche se in copresenza con la collega di inglese. Avevo preparato un PPT e ho iniziato a parlare ai ragazzi in inglese. Ero tesa, non mi venivano le parole, chiedevo sempre il supporto della collega.

A: Nel tempo si è modificata la tua pratica CLIL?

B: Sì. Dopo la prima lezione mi sono sentita più scolta, più a mio agio, più sicura.

A: Qualche altra osservazione?

B: Devo dire che ho confrontato il livello di apprendimento di questa classe con l'altra che non faceva CLIL e ho capito che era meglio questa classe. Forse dovendosi impegnare nella lingua si impegnavano maggiormente.

A: Fuori dalla scuola, qual è il tuo rapporto con le tecnologie.

B: Utilizzo Skype, non i social network, utilizzo Internet e i motori di ricerca.

A: E per la didattica?

B: Utilizzo Internet non con gli studenti, ma per gli studenti. Cerco materiale utile come video, animazioni per illustrare esperimenti. Inoltre quando trovo un articolo o un documento che mi sembra interessante, estrapolo le parti più significative rielaboro i contenuti ed eventualmente preparo dei PPT prendendo spunti da quello che ho trovato.

A: Usi qualche strumento del Web 2.0.

B: Sì certo, blog, podcast, ma io ho utilizzato solo wiki, molto adatto per far lavorare gli studenti in collaborazione.

A: Come reagiscono gli studenti all'uso delle tecnologie?

B: Si sentono coinvolti, poi loro a casa devono riprendere i materiali e elaborarli, magari un video su YouTube. Lo guardano e lo commentano. Magari aggiungono loro personali informazioni integrano con altri video, insomma si sentono un po' protagonisti.

A: Se tu fossi libera di fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL, cosa faresti?

B: Sicuramente un periodo all'estero per approfondire la lingua e la metodologia.

A: Passiamo alla valutazione. Come viene portata a termine?

B: La verifica finale è una verifica singola, una prova strutturata non aperta. Gli studenti hanno anche lavorato in gruppo, dovevano confrontarsi e rispondere a quesiti, leggere un testo e trovare risposte.

A: Il CLIL ti ha fatto sentire diversa o migliore come docente?

B: No, non penso. Mi sono impegnata nel CLIL come nelle altre classi normali.

A: Ma hai dato qualcosa di diverso agli studenti?

B: Questo sì, secondo me hanno appreso determinati strumenti logici, riescono meglio a confrontarsi e non hanno paura di utilizzare la lingua straniera.

A: Hai utilizzato tecniche di scaffolding?

B: Abbiamo fornito agli studenti un glossario con i vocaboli più importanti e alcune definizioni. Poi mappe concettuali, alcune preparate direttamente dai ragazzi. Nei gruppi poi alcuni studenti aiutavano gli altri e questo è stato un fatto molto positivo.

A: CLIL ed Europa.

B: Penso che il CLIL ti apra un po' le porte, ti apre la mente al confronto

A: Cosa pensi della Riforma?

B: Una Riforma ci voleva, ma sicuramente non questa. I docenti non sono preparati e pronti per questo tipo di insegnamento. Ai docenti manca la competenza linguistica e metodologica. Si parte dal tetto e non dalla base. Ormai c'è troppo poco tempo per fare un lavoro serio, si prevedono livelli a cui gli insegnanti non sono pronti.

11 **Fabrizio** Docente di Lingua Inglese ITIS Cardano di Pavia

A: Tu sei di madrelingua italiana cresciuto in Italia

B: sì

A: Nella tua famiglia com'era il rapporto con le lingue straniere?

B: Mio padre era insegnante di inglese e quando avevo tre anni, quasi per gioco, ha iniziato a insegnarmi qualcosa. Mi ricordo che a 6/7 anni riuscivo a giocare al mare con i bambini inglesi in vacanza e a interagire un poco con loro. Poi è morto quando io avevo 9 anni ed è stato allora che ho deciso di diventare insegnante di inglese.

A: Hai mai studiato all'estero?

B: Sì, nel '69 sono stato due settimane in un college e poi a metà degli anni settanta ho trascorso due anni all'università di Cambridge. Lì ho preparato la mia tesi.

A: Altre esperienze di studio all'estero?

B: Come insegnante ho trascorso alcune settimane in Germania, Olanda e Spagna con borse Comenius proprio ad approfondire la metodologia CLIL. A Granada, poi, anche l'utilizzo delle tecnologie.

A: Hai mai lavorato all'estero?

B: Solo lavoretti saltuari quando ero a Cambridge, mi ricordo che lavavo vasi e vasche all'orto botanico. Mi pagavano 50p l'ora.

A: Quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: Alla fine degli anni 90 ad un convegno con l'ispettrice Gisella Langè. Ma avevo già una piccola esperienza CLIL, allora non sapevo ancora che si chiamasse così. Un piccolo modulo di 10 ore con la mia collega di chimica.

A: Che cosa hai pensato di questa particolare metodologia?

B: Mi ha subito stimolato questa idea, Io allora insegnavo inglese per scopi speciali ESP, e il CLIL mi sembrava un'evoluzione in positivo di questo insegnamento.

A: Vuoi raccontare qualcos'altro della tua esperienza CLIL?

B: Ho avuto la fortuna di lavorare sempre con colleghi molto disponibili all'innovazione e a sperimentare novità didattiche, dopo chimica ho attuato moduli in diritto, storia, informatica, scienze e soprattutto filosofia.

A: Nel tempo come si è modificato il tuo modo di fare lezione CLIL?

B: Si impara sempre dall'esperienza. Innanzi tutto abbiamo cercato di usare meno le lezioni frontali a favore dell'interazione e collaborazione tra studenti, abbiamo ridotto al minimo l'uso della traduzione e favorito le esperienze di laboratorio quando possibile. E poi abbiamo introdotto alcune tecnologie.

A: Dell'uso didattico ne parliamo tra poco. Fuori dal contesto scolastico, qual è il tuo uso delle tecnologie?

B: Oltre alla mail utilizzo quotidianamente Internet per reperire informazioni di ogni tipo e per reperire materiali utili al mio lavoro. Uso Skype e Google+ per comunicare e fare videoconferenze, Ma non uso Social Network come Facebook o Twitter, non ho nulla in contrario, ma non ho proprio tempo per aggiornare le pagine.

A: E a scuola? Nel CLIL?

B: Utilizzo molto la lavagna interattiva abbinata a Internet per far cercare materiali significativi agli studenti. Attraverso la collaborazione e cooperazione gli studenti elaborano i materiali che hanno reperito in Internet per arrivare al prodotto finale. Per questo scopo utilizzo spesso Google Docs, ideale per fare lavorare gli studenti in gruppo.

A: Quindi un lavoro collaborativo che poi viene raggruppato in un unico documento

B: Be, dipende dal lavoro che si sta facendo, a volte gli studenti preparano delle semplici preparazioni PPT, in altre occasioni si utilizza un Wiki, altro strumento utile alla collaborazione tra studenti

A: Hai usato altri strumenti del Web 2.0?

B: Non molti, un paio di anni fa abbiamo costruito un blog sul lavoro di scienze. Il blog è ancora disponibile. Un po' prima una webquest sull'acqua, dagli acquedotti romani ai

gironi nostri, un gran bel lavoro. Però la webquest richiede troppo tempo anche se penso sia uno strumento prezioso per il CLIL.

A: Come collabori con i tuoi colleghi di materia?

B: Lavoriamo in stretto rapporto, programiamo congiuntamente, scegliamo gli argomenti e i materiali, ci dividiamo i compiti. Divento il loro punto di riferimento per le lingue, una specie di consulente linguistico. Chiedono sempre la mia presenza in aula, almeno per le prime lezioni. Sono il coordinatore delle attività, aiuto i colleghi a superare i loro timori facendo emergere le loro competenze, infondo sicurezza.

A: Parliamo di scaffolding. Che tipo di supporto date agli studenti?

B: Iniziamo sempre il modulo con un brainstorming che permette agli studenti di evidenziare tutto quello che già sanno sull'argomento, forniamo glossario e insieme agli studenti creiamo delle mappe concettuali utilizzando la LIM

A: Come valutate i risultati?

B: La valutazione è un punto molto complesso quando si parla di CLIL. Bisogna decidere chi, come e cosa si valuta. Per quanto riguarda la mia esperienza, vengono valutati contemporaneamente il contenuto e la competenza linguistica facendo molta attenzione a che la lingua non influisca negativamente sul contenuto. Bisogna preparare i test con molta cura predisponendo verifiche sia strutturate che aperte dove la lingua avrà un peso diverso. Con apposite griglia valutiamo anche la collaborazione tra studenti e ultimamente grazie alle tecnologie favoriamo il peer e self assessment. Gli studenti sono molto bravi a valutare se stessi e i compagni.

A: Gli studenti CLIL imparano meglio o meno degli altri studenti?

B: Rifacendomi alla mia esperienza, posso dire che gli studenti CLIL imparano la materia come gli studenti non CLIL, ma in compenso aumentano le loro competenze linguistiche per quanto riguarda il vocabolario attivo e passivo, e poi a livello di comunicazione e di interazione. Sono più sciolti e ciò che è più interessante non hanno paura di sbagliare, l'errore acquista un significato diverso, capiscono che l'importante è che il messaggio arrivi a buon fine.

A: Aspetti negativi del CLIL?

B: Sì, ne trovo almeno tre: i tempi, le pratiche burocratiche, problemi strutturali. Per quanto riguarda i tempi, l'esperienza CLIL in Italia avviene solo grazie all'impegno volontario dei docenti, fanno copresenza nelle loro ore libere, programmano e valutano i prodotti di pomeriggio o di sera senza essere remunerati. Quindi il CLIL richiede grande disponibilità di tempo. Per attivare una attività CLIL bisogna compilare una numero

notevole di carte, moduli, chiedere permessi. A volte è un'esperienza molto disarmante. Infine non si è mai sicuri che l'anno successivo potrai lavorare con gli stessi colleghi. Per esempio ho condotto per due anni fantastici moduli di filosofia, poi la mia collega ha perso il posto, è stata trasferita in un'altra scuola e tutto è finito lì. Purtroppo la scuola italiana sembra puntare sulla qualità.

A: Insegnare CLIL ti ha fatto sentire diverso o migliore?

B: No, né l'uno né l'altro. Però sono consapevole di avere dato agli studenti una concreta possibilità in più di imparare.

A: Cosa pensi della Riforma?

B: In linea di principio mi trovo favorevole. Finalmente qualcosa si muove per migliorare le competenze linguistiche degli studenti. Però devo rilevare molte contraddizioni. Sono decisamente contrario al monolinguisimo, avere imposto solo la lingua inglese per me è molto riduttivo. Molto bene avere previsto il livello C1 per i docenti di materia, ma senza investimenti, corsi di formazione linguistica e metodologica, non si avrà mai un insegnamento di qualità, ma solamente delle buone intenzioni non messe in pratica. Inoltre questa Riforma trascura completamente i docenti di lingua straniera. Sono molto pochi in Italia i docenti di materia che hanno una certificazione C1, se il Ministero non interviene, questa parte della Riforma resterà solo sulla carta. In ogni caso è un errore escludere i docenti di LE da questa Riforma

A: So che coordini la Rete CLIL della Provincia di Pavia. Ne vuoi parlare?

B: Molto volentieri. Con alcuni colleghi abbiamo testardamente voluto iniziare questa esperienza e abbiamo fondato la Rete CLIL della Provincia di Pavia nel marzo del 2008. Da allora sono coordinatore. Abbiamo iniziato con 11 scuole ora siamo 30. C'è un gruppo di collaboratori che si riunisce con regolarità per programmare le attività della Rete. Ogni anno organizziamo corsi di formazione linguistica in inglese, francese, tedesco e spagnolo per i docenti di materia che ne fanno richiesta. Anche alcuni genitori hanno chiesto di frequentare. Organizziamo poi seminari e conferenze su argomenti che riguardano il CLIL. Abbiamo uno sportello di consulenza una volta la settimana per docenti che vogliono chiarimenti ed anche una biblioteca con annessa sala di lettura, funziona anche il prestito. La Rete si è fatta anche promotrice di progetti europei tra cui AECLIL (citato nei capitoli precedenti). Devo dire che sono molto orgoglioso di questa Rete. Si sta mostrando uno strumento prezioso per rispondere a tutte le istanze CLIL che arrivano dalla provincia. E' solo il caso di ricordare che la Rete si autofinanzia, ogni scuola aderente versa un contributo di €200 all'anno.

12 Elisabetta Docente di Scienze ITC “Ferrini” Verbania

Contesto familiare

A: Sei di lingua madre italiana? Cresciuto in Italia?

B: Sì

A: Nel tuo passato ricordi che rapporto avevano i tuoi famigliari con l’idea di estero?

B: Credo che non siano mai andati all’estero

A: Ricordi che rapporto hanno/avevano i tuoi famigliari con le lingue straniere?

B: Nessun rapporto. In casa si parlava il dialetto, la lingua straniera era l’italiano

A: A che età hai cominciato a apprendere una lingua straniera? In che contesto?

B: Alla scuola media in seconda ho iniziato ad imparare l’inglese. Allora si faceva più che altro latino

A: Ti sei dedicato ad altre lingue? Perché?

B: Io ero molto attratta all’idea dell’estero, dei viaggi e quindi mi sono dedicata anche al francese.

Contesto extra-famigliare pre-lavorativo

A: Rapporto con gli insegnanti di lingue?

B: Pessimi con l’insegnante di inglese, tanto che preferivo il latino.

A: Rapporto con la lingua in contesto non scolastico (viaggi, musica)

B: Mi piacevano i viaggi allora verso l’Inghilterra e la Francia e poi mi piaceva la musica.

A: Hai studiato all’estero? E’ stata una scelta tua? – La senti tua?

B: Non ho studiato all’estero però facevo dei lunghi soggiorni durante il periodo estivo

A: Hai lavorato all’estero? E’ stata una scelta tua? – La senti tua?

B: No non ho mai lavorato all’estero.

A: Le persone che hai incontrato hanno cambiato il tuo rapporto con la lingua?

B: Questa esperienza ti ha reso più consapevole dell’importanza delle lingue straniere?

Insegnamento CLIL

A: Quando hai sentito parlare /scoperto il CLIL?

B: Molto tempo fa ormai, fine anni 90. Mi ricordo in particolare di un convegno sul lago di Como dall’Ispettrice Langè.

A: Ricordi cosa hai pensato? Cosa hai fatto per capirne di più?

B: Mi sembrava un metodo innovativo, ho iniziato a leggere degli articoli, ho seguito dei corsi di aggiornamento

A: Hai pensato che poteva essere qualcosa per te? Perché?

B: Assolutamente sì.

A: C'è una persona in particolare che associ al CLIL? Come ti sei sentito in questa relazione?

B: Sono più di una comunque la prima che mi viene in mente è l'ispettrice Langè.

A: Ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL? Come ti sei sentito?

B: Sì, una lezione a studenti di terza liceo, tutti molto stupiti, ma mi è venuta abbastanza bene, una lezione di scienze organizzata con il mio collega. Ero un po' preoccupata perché non mi sono mai occupata di scienze, però la cosa mi entusiasmava e poi il mio collega era interessato anche a parlare la lingua.

A: Le sensazioni che hai provato la prima volta si sono poi modificate?

B: Sì, da un entusiasmo iniziale ma anche poco consapevole si è passati a una ricerca più metodica, alla ricerca di strategie, di strumenti, di materiali. Ho cercato di approfondire

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Mi piacciono anche perché sono diventate friendly. All'inizio bisognava avere competenze molto specifiche. Adesso basta un po' di pratica e si possono usare molti strumenti che facilitano molto la vita dell'insegnante. Per prima cosa la ricerca di materiali, questo ha cambiato il modo di fare lezione

A: E con Internet? Usi Internet per la didattica?

B: certo

A: Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Ancora di più perché Materiali CLIL già confezionati non ne esistono e quindi il web aiuta moltissimo

A: Usi i social Network – Web 2.0?

B: Uso facebook , Twitter

A:B: Hanno cambiato il tuo modo di insegnare CLIL?

B: Sì direi di sì, sono cambiati anche i rapporti con gli studenti c'è il modo di stare al livello dei loro interessi e c'è il modo di approfondire oltre l'orario scolastico. Ricevo molte mail dai miei studenti . Usiamo dei blog. Le TIC hanno cambiato decisamente il modo di insegnare.

Percezione di sé

A: Cosa hai percepito come limite, come barriera al tuo essere docente CLIL?

B: Devo lavorare in collaborazione con il mio collega di scienze, ma le attuali disposizioni ministeriali limitano molto questa possibilità.

A: Le tecnologie e il Web 2.0 hanno contribuito a superare queste barriere?

B: Per questo aspetto direi di no. La conoscenza della disciplina è sempre necessaria e l'uso di internet non può supplire alla conoscenza diretta della materia.

A: Insegnare CLIL in qualche momento ti ha fatto sentire "diverso"/migliore?

B: Migliore non lo so diversa nel senso di essere più motivata

A: Pensi di aver dato qualcosa di particolare/diverso/ qualcosa che ricorderanno agli allievi?

B: Sì, se non altro la motivazione perché penso che quando l'insegnante è convinto riesce a comunicare l'entusiasmo agli studenti.

A: E come vivi il CLIL rispetto all'essere europeo?

B: Sì perché mi ha permesso di viaggiare per partecipare a seminari, conferenze, mi ha dato la possibilità di entrare in contatto con altre persone che si interessavano più o meno alle stesse cose

A: Rifaresti l'esperienza CLIL con le tic?

B: Sì vorrei proprio approfondirlo

13 Giulio Docente di Chimica ITIS Cardano di Pavia

Contesto familiare

A: Sei di lingua madre italiana? Cresciuto in Italia?

B: Sì

A: Nel tuo passato ricordi che rapporto avevano i tuoi famigliari con l'idea di estero?

B: I miei famigliari di vecchie tradizioni non si sono mai mossi dall'Italia

A: Ricordi che rapporto hanno/avevano i tuoi famigliari con le lingue straniere?

B: Nessun rapporto

A: A che età hai cominciato a apprendere una lingua straniera? In che contesto?

B: A scuola il francese nelle scuole medie inferiori e poi ho continuato al liceo

A: Ti sei dedicato ad altre lingue? Perché?

B: All'università è diventato necessario l'inglese che ho imparato da autodidatta perché i testi su cui dovevo studiare erano in gran parte in inglese, ma all'inizio ho imparato a livello di traduzione scientifica. Lo spagnolo che ho imparato in Sud America dove mi sono recato come volontario e dove ho trascorso 8 anni e lì ho imparato la lingua. Dovevo insegnare in lingua spagnola e poi ho sposato una sudamericana

Contesto extra-famigliare pre-lavorativo

A: Rapporto con la lingua in contesto non scolastico (viaggi, musica)

B: Da giovane sono sempre stato all'estero in diversi paesi europei a livello turistico e parlavo francese o inglese

A: Hai studiato all'estero? E' stata una scelta tua? – La senti tua?

B: Studiato no ma due mesi fa ho trascorso due settimane a Oxford dove ho frequentato un corso proprio sul CLIL. Esperienza interessante perché mi sono dovuto mettere alla prova. Poi sono stato anche in Mozambico e ho imparato un po' di portoghese.

A: Hai lavorato all'estero? E' stata una scelta tua? – La senti tua?

B: Andare in Sudamerica è stata una mia scelta, ho sentito questa esigenza mi sono fermato un totale di 8 anni

A: Questa esperienza ti ha reso più consapevole dell'importanza delle lingue straniere?

B: Certamente vivere e lavorare all'estero porta a conoscere una lingua a livello diverso rispetto all'apprendere una lingua qui in Italia. Si conoscono le sfumature della lingua. L'esperienza mi ha reso più consapevole dell'importanza delle lingue straniere

Insegnamento CLIL

A: Quando hai sentito parlare /scoperto il CLIL?

B: Qualche anno fa, coinvolto dal prof. Maggi

A: Ricordi cosa hai pensato? Cosa hai fatto per capirne di più?

B: Che poteva essere un'esperienza molto utile e stimolante e poi mi ha obbligato a riprendere l'inglese

A: Hai pensato che poteva essere qualcosa per te? Perché?

B: Affrontare un argomento scientifico in un'altra lingua è stimolante anche perché l'inglese per quanto riguarda le discipline scientifiche è la lingua madre.

A: C'è una persona in particolare che associ al CLIL? Come ti sei sentito in questa relazione?

B: Il prof Maggi, prima non avevo mai pensato a questa possibilità.

A: Ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL? Come ti sei sentito?

B: Non è stato particolarmente difficile. Io ho l'abitudine di preparare meticolosamente le lezioni

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli allievi facendo CLIL?

B: Si sono migliorate nel tempo

A: Le sensazioni che hai provato la prima volta si sono poi modificate?

B: Si sono modificate in positivo

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Io viaggio sempre con il computer. Lo uso spesso per le lezioni.

A: E con Internet?

B: Uso molto internet per scopi personali e per trovare spunti per le lezioni

A: Usi Internet per la didattica?

B: Molto

A: Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Sì e più IWB e PPT

A: Usi i social Network – Web 2.0?

B: Mi sto muovendo ora. Penso che attraverso questi mezzi si possa tenere un contatto innovativo con gli studenti. Per esempio utilizzo la piattaforma elearning della scuola per le mie lezioni e anche per scambiare opinioni con i ragazzi.

A: Hanno cambiato il tuo modo di insegnare?

B: Sì e devo dire che le ho usate sempre più frequentemente.

A: Hanno cambiato il tuo modo di insegnare CLIL?

B: Le lezioni CLIL sono basate essenzialmente sull'utilizzo di queste tecnologie

A: Che reazioni hanno avuto gli studenti?

B: Positiva. Accompagnare frasi ad immagini o video o animazioni aiuta a capire il testo. Trovo l'uso di internet efficace.

Percezione di sé

A: Cosa hai percepito come limite, come barriera al tuo essere docente CLIL?

B: Un limite mio è la conoscenza delle lingue. Ho ancora difficoltà. Mi sarebbe piaciuto fare esperienze all'estero per diventare più agile nella lingua parlata

A: Le tecnologie e il Web 2.0 hanno contribuito a superare queste barriere?

B: Sì certamente. Sono fonti da cui si può attingere. Con questi strumenti si possono trovare spunti che rendono la lezione il meno noioso possibile.

A: Se fossi libero di fare qualcosa per essere un miglior docente CLIL cosa faresti?

B: Costruire una lezione aperta non legata al programma interattiva e stimolante

A: Insegnare CLIL in qualche momento ti ha fatto sentire “diverso”/migliore?

B: Migliore non lo so. Ho spostato i miei atteggiamenti da un insegnamento tradizionale a uno culturalmente più stimolante.

A: Pensi di aver dato qualcosa di particolare/diverso/ qualcosa che ricorderanno agli allievi?

B: Me lo auguro. Penso che le mie lezioni siano state di loro interesse.

A: Come ti senti rispetto all’idea di essere cittadino europeo?

B: Credo molto nell’Europa e il CLIL è uno strumento che favorisce la percezione di Europa negli studenti.

A: Come si è evoluto il CLIL da quando hai iniziato tu?

B: Ritengo di sì. L’insegnante affina il suo percorso sempre di più e internet aiuta molto a contribuire ad una evoluzione dell’insegnamento.

A: Rifaresti l’esperienza? Mi ha portato dei cambiamenti.

B: Sì voglio continuare.

14 Daniela Docente di Scienze e Biologia Liceo Scientifico “Galilei” di Voghera

A: Tu sei di madrelingua italiana

B: Sì

A: Come’era il rapporto con le lingue straniere nella tua famiglia?

B: Non c’erano rapporti, i miei genitori avevano un’istruzione molto semplice

A: Il tuo primo contatto con la lingua straniera?

B: Quando sono andata alla scuola media.

A: Al di fuori della scuola quando è stato il tuo primo contatto con la lingua straniera?

B: Non in modo particolare, forse i Beatles.

A: A parte l’inglese, ti sei dedicata a qualche altra lingua?

B: No, essenzialmente l’inglese.

A: Hai mai studiato all'estero?

B: No.

A: Hai mai lavorato all'estero?

B: Sì nel senso che ho partecipato a dei corsi di aggiornamento soprattutto nell'ambito di progetti europei organizzati dalla mia scuola che fa parte del Deure. Ho avuto la possibilità di andare all'estero a lavorare con altri colleghi

A: Queste esperienze ti sono servite?

B: Moltissimo, mi hanno molto motivata. Il mio coinvolgimento nel CLIL deriva soprattutto da questo.

A: Quando hai scoperto il CLIL la prima volta?

B: 5 o 6 anni fa nella mia scuola. Me ne hanno parlato i colleghi e poi è entrato nei progetti in cui la mia scuola fa parte.

A: La prima volta che hai sentito parlare di CLIL, che cosa hai pensato?

B: Subito mi è sembrato una stranezza, però poi mi sono detto, perché no? Leggo continuamente degli articoli.

A: Quindi hai pensato che potesse essere utile per te.

B: Non tanto per me quanto per gli studenti.

A: Ti ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL?

B: Avevo l'impressione di trovarmi in difficoltà con la lingua, però in effetti ero molto supportata dalla collega di inglese che mi aiutava a programmare, magari a tradurre documenti che per me erano un pochino difficili, mi aiutava a trovare le parole chiave.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli studenti facendo CLIL?

B: Diciamo di sì, nel senso che usavo degli strumenti che erano più noti a loro che a me, tipo Internet.

A: Rispetto alla tua prima volta il tuo modo di insegnare CLIL si è modificato nel tempo?

B: Naturalmente sì, ho fatto molti passi avanti. Prima mi limitavo ad illustrare qualche documento, ora invece organizzo proprio delle lezioni interattive, c'è uno scambio con gli studenti. Riesco anche a farli parlare in lingua.

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Uso regolarmente Internet per cercare materiali, per esempio trovo YouTube una cosa ricchissima, ci sono dei materiali utilissimi, basta un adattamento didattico.

A: Utilizzi Internet anche per il CLIL?

B: Assolutamente sì, Do delle indicazioni e gli studenti cercano loro stessi i materiali, devo dire che a volte anche di più di quelli che indico io.

A: Comunque le tecnologie che usi, hanno cambiato il tuo modo di insegnare?

B: In pratica uso solo Internet, ma anche la LIM che mi aiuta molto a coinvolgere gli studenti nelle attività di classe. Però devo dire che preparare le lezioni richiede molto tempo..

A: Se tu fossi libera di fare qualcosa per migliorarti come insegnante CLIL cosa faresti?

B: Un bel corso di inglese. So che la Rete di Pavia ne propone alcuni ogni anno, ma c'è sempre il problema del tempo e poi a scuola non ti riconoscono mai niente.

A: Il CLIL ti ha fatto sentire migliore o diversa?

B: Migliore non so, però sono riuscita a coinvolgere maggiormente i miei alunni, impiegando lavori di gruppo e ricerche via internet che sono attività che normalmente non si fanno nelle lezioni chiamiamole normali.

A: Gli studenti CLIL hanno un rapporto migliore con le lingue straniere?

B: Direi di sì, parlano, discutono e scrivono in lingua straniera per più tempo e poi penso che imparino comunque bene il contenuto.

A: Come valuti gli apprendimenti?

B: Dipende, diamo comunque due voti uno per la lingua e uno per il contenuto. In genere valuto la qualità della ricerca e la completezza delle informazioni.

A: Rapporto tra CLIL e cultura

B: Mah, il CLIL va di pari passo con la cultura del paese di cui si studia la lingua.

A: CLIL ed essere cittadino europeo?

B: Anche in questo caso penso che il CLIL sia un mezzo per aprirsi al mondo e quindi anche all'Europa.

A: Rifaresti l'esperienza CLIL?

B: Penso proprio di sì

15 **Roberto** Professore di Elettronica c/o ITI Beretta di Gardone Val Trompia BS.

Contesto familiare

A: Tu sei di lingua madre italiana e cresciuto in Italia

B: Sì

A: Nel tuo passato ricordi che rapporto avevano i tuoi famigliari con l'idea di estero?

B: Io ho sempre avuto il pallino dell'inglese che mi ha trasmesso mia madre che amava l'inglese, perché persona colta amava insegnarmi parole ed espressioni

A: A che età hai cominciato a apprendere una lingua straniera? In che contesto?

B: A 8 anni sebbene allora alle elementari non si facesse inglese mia madre mi ha iscritto a un corso di inglese pomeridiano.

A: Ti sei dedicato ad altre lingue? Perché?

B: Ho studiato un po' francese in modo autonomo perché mi serviva per il lavoro.

Contesto extra-famigliare pre-lavorativo

A: Rapporto con la lingua in contesto non scolastico (viaggi, musica)

B: Ho sempre amato la musica e capire cosa dicessero i testi delle canzoni ho poi fatto soggiorni all'estero e lì ho affinato la competenza nell'inglese tecnico.

A: Hai studiato all'estero? E' stata una scelta tua? – La senti tua?

B: No non ho mai studiato

A: Hai lavorato all'estero? E' stata una scelta tua? – La senti tua?

B: Si ho viaggiato per lavoro una decina di anni maturando competenze specifiche

A: Questa esperienza ti ha reso più consapevole dell'importanza delle lingue straniere?

B: Moltissimo. Poi insegnando in una scuola tecnica trasferisco agli studenti quello che ritengo importante per il loro futuro lavoro, per esempio come si stipula un contratto, come si redige un report di assistenza tecnica, tutte cose che io ho già vissuto e che trasmetto a loro. In modo particolare proprio l'importanza di parlare bene la lingua straniera. Infatti le aziende chiedono sempre una buona base di lingua inglese prima di assumere un dipendente.

Insegnamento CLIL

A: Quando hai sentito parlare /scoperto il CLIL?

B: Non tanto tempo fa, un paio d'anni. Però avevo già utilizzato questo metodo senza sapere che si chiamasse in questo modo.

A: Ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL? Come ti sei sentito?

B: Non è stato un problema parlare in inglese ma ho notato che cercavo di usare un inglese il più facile possibile, con termini più facilmente comprensibili

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli allievi facendo CLIL?

B: Si gli allievi ti vedono come una persona che può dare qualcosa di diverso rispetto alla solita lezione frontale. Vedono qualcosa di più attraente e sono quindi più ben disposti a seguire la lezione. Vedono nel CLIL un valore aggiunto che la scuola può dare.

A: Le sensazioni che hai provato la prima volta si sono poi modificate?

B: Allora era una sperimentazione volevo vedere chi seguiva e chi meno, adesso so che devono seguire tutti, metto più cura nel trasmettere le informazioni che voglio dare e accertarmi che siano state trasmesse e comprese.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Non uso social network, utilizzo la mail, internet, internet banking,

A: E con Internet? Usi Internet per la didattica?

B: E' necessario

A: Usi i social Network – Web 2.0?

B: Molto poco. E' la tipologia della mia materia che si avvale poco di questi strumenti

A: Hanno cambiato il tuo modo di insegnare CLIL?

B: Indubbiamente mi hanno dato un grosso aiuto. Gli studenti hanno un riscontro immediato di quello che dico loro. Fanno una ricerca per esempio sulla componentistica e trovano un foglio tecnico e scoprono che è strutturato proprio come io ho insegnato loro. Oppure un CV in inglese

A: Che reazioni hanno avuto gli studenti?

B: Reagiscono in modo molto positivo. Anche i più refrattari utilizzano l'inglese per accedere alle informazioni.

Percezione di sé

A: Se fossi libero di fare qualcosa per essere un miglior docente CLIL cosa faresti?

B: Non voglio peccare di presunzione. Non molto e spiego perché. Nei corsi anche l'ultimo che ho seguito si imparano tante cose che poi non si usano. Con gli studenti bisogna utilizzare un inglese molto semplice. Forse allenarmi ancora di più nello speaking.

A: Insegnare CLIL in qualche momento ti ha fatto sentire "diverso"/migliore?

B: Sicuramente sì, in grado di dare qualcosa di diverso e in più ai ragazzi.

A: Pensi di aver dato qualcosa di particolare/diverso/ qualcosa che ricorderanno agli allievi?

B: Tutto quello che ho dato agli studenti ritornerà utile prima o poi nella vita. Seppure in forma ridotta perché il tempo è veramente poco

A: Rifaresti l'esperienza?

B: Sicuramente sì. E' utile agli studenti. All'inizio percepiscono il CLIL come un lavoro in più ma poi capiscono che è qualcosa che può tornar loro utile.

A: L'esperienza CLIL è un momento di crescita per studenti e docenti?

B: Gli studenti acquisiscono una metodologia e per i docenti è una crescita professionale io per esempio mi sento più sicuro

16 **Luisa** Docente di Italiano e Storia Liceo Linguistico "Cairolì" di Pavia

A: Sei di lingua madre italiana.

B: Sì

A: Com'era il rapporto con le lingue straniere nella tua famiglia?

B: I miei genitori hanno studiato francese a scuola, ma non hanno mai avuto occasione di parlarlo molto.

A: A che età hai cominciato ad apprendere una lingua straniera?

B: Alla scuola media. Francese con un'ottima docente. Ci faceva parlare molto. Al liceo ho iniziato a studiare l'inglese.

A: Però non hai abbandonato il francese.

B: No all'università ho ripreso il francese e ho anche avuto una borsa di studio e sono stata a Ginevra per un anno intero.

A: Quindi hai studiato all'estero.

B: A Ginevra ho preparato la tesi e seguito le lezioni. Poi ho vinto un concorso e sono tornata a Ginevra per altri due anni per un PhD sempre in francese.

A: Come hai vissuto queste esperienze?

B: Molto gratificata, mi sono anche divertita. Grande curiosità linguistica. Ho cercato anche di imparare il tedesco, lo capisco ma non lo parlo molto bene.

A: Che conseguenze hanno avuto su di te queste esperienze?

B: Mi sono resa conto dell'importanza delle lingue straniere ed anche per questo motivo ho iniziato percorsi CLIL.

A: Ecco, quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta.

B: Penso nel '99 e ho subito pensato che era un'ottima occasione perché io credo molto nella lingua veicolare.

A: hai fatto qualcosa per approfondire il CLIL?

B: Ho sempre lavorato con persone molto feconde dal punto di vista didattico, abbiamo collaborato insieme e ho potuto sperimentare tecniche didattiche che non erano tipiche di una lezione di storia. Quindi glottodidattica applicata alla storia

A: Ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL?

B: Sì, molto bene. Un'esperienza condotta con la collega di inglese. Io penso di avere una dote, non ho paura dei miei errori. Ho sempre creduto che i progetti hanno un valore perché il docente che sta sperimentando con i ragazzi è proprio come loro. Non esiste l'insegnante tuttologo, si mette in gioco e impara con loro. In una situazione di questo tipo, gli alunni non hanno paura di sbagliare e si "buttano" nell'esperienza

A: Facendo CLIL si è modificata la tua relazione con gli allievi?

B: Avevo già un buon rapporto con gli studenti, il CLIL si è inserito bene in questo rapporto. Grazie al CLIL questo rapporto è diventato più credibile.

A: Nel tempo si è modificato il tuo modo di fare CLIL?

B: È diventato più consapevole, allora era a livello di sperimentazione e non c'era una programmazione ben strutturata. Quindi da sperimentale è diventato una pratica sistematica.

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Ho sempre avuto un approccio molto pragmatico. Utilizzo la maggior parte dei programmi applicativi e per quanto riguarda Internet per reperire notizie e informazioni, per verificare dati di vario tipo.

A: E Internet per la didattica?

B: Dipende molto dalle classi. Con alcune organizzo una classe virtuale, gli studenti lavorano a gruppi ed imparano a raffinare la ricerca in Internet, quindi condurre ricerche mirate (preparandomi molto a casa). Gli studenti collaborano sotto la guida del docente e alla fine devono preparare una presentazione che sarà poi valutata.

A: Che strumenti Web 2.0 utilizzi?

B: Ho utilizzato le Webquest e abbiamo preparato un wiki, che secondo me sono ottimi strumenti per far lavorare gli studenti in gruppo, favorire tecniche di collaborazione e di scaffolding.

A: Le tecnologie come hanno cambiato il tuo modo di fare lezione?

B: Nell'operatività. Fare in modo di utilizzare le tecnologie per rendere gli studenti magari non protagonisti, ma consapevoli di come utilizzare il Web e Internet per migliorare le loro conoscenze. Quindi superare la lezione frontale, puntare molto sulla collaborazione tra gli allievi e farli diventare attivi nel costruire il loro percorso di apprendimento. Non bisogna demonizzare comunque la lezione frontale, perché poi in università ne fanno ampio uso

A: Che reazioni hanno gli studenti verso l'uso delle tecnologie?

B: Ottimale. Si trovano a loro agio, ma non tutti sanno operare in modo appropriato. Per esempio alcuni studenti fanno molta fatica a creare mappe concettuali quindi a

concettualizzare a estrapolare i rapporti di causa e effetto, Non è vero che tutti sono nativi digitali.

A: Le tecnologie aiutano a superare le barriere della classe?

B: Da anni cerco di “uscire” dalla classe. Uso il quotidiano con gli studente come strumento per educare alla cittadinanza, faccio visitare agli studenti siti di quotidiani esteri. Paragonare la prima notizia italiana con quelle degli altri paesi.

A: Cosa faresti per migliorarti come docente CLIL?

B: Mi sto attrezzando. A ottobre dovrei andare a Bordeaux a seguire proprio un corso sul CLIL, sia lingua che metodologia. Sono molto interessata perché a ottobre partiremo con ESABAC che ci impegna veramente tanto.

A: Insegnare CLIL ti ha fatto sentire migliore o diversa?

B: Forse un insegnante più completa, mi ha dato strumenti didattici che non avevo e mi ha permesso di insegnare in un modo diverso, questo sì.

A: Facendo CLIL, pensi di avere dato qualcosa di particolare agli studenti?

B: Spero di sì, gli studenti hanno partecipato volentieri alle attività CLIL e a volte si sono persino divertiti.

A: Secondo te uno studente CLIL impara meno, uguale e di più rispetto ad uno studente di classe normale?

B: Forse un po' meno a livello di nozioni, ma hanno guadagnato tantissimo a livello di strumenti. Strumenti di ricerca, di riflessione, di essere culturalmente capaci di autogestirsi e diventare autonomi.

A: E la lingua straniera?

B: hanno guadagnato delle occasioni per parlare, meno difficoltà, meno paura di sbagliare, essere più aperti.

A: Esiste un rapporto tra CLIL e cultura?

B: Sicuramente, secondo me è un modo per superare la parcellizzazione delle culture, superamento degli stereotipi culturali. E' un modo diverso di vivere le culture.

A: CLIL e Europa, crescita del cittadino

B: Il CLIL avvantaggia lo studente sul dialogo dei punti di vista. Apertura verso l'Europa e atteggiamento di apertura verso l'altro.

A: Cosa pensi della Riforma?

B: Penso che si sia persa una grande occasione per fare bene una riforma di questa portata. E' irrealistico pretendere che si insegni una materia completamente in lingua straniera senza una opportuna formazione dei docenti. Si investe sempre a costo zero.

A: La valutazione nel CLIL

B: La valutazione dell'atteggiamento della partecipazione, come lo studente si comporta durante il percorso, una specie di osservazione in itinere. Valutazione del prodotto, valutazione formativa test chiusi griglie da riempire e test scritti semistrutturati come valutazione sommativa. La valutazione della lingua pesa di meno rispetto a quella della disciplina.

A: Il rapporto con i colleghi

B: Lavorare con i colleghi è essenziale. Un difetto della scuola italiana è l'individualismo e tantissime energie vanno sprecate in questo modo.

A: Il concetto di scaffolding come si concretizza nella tua disciplina?

B: Per esempio fornisco un glossario, mappe concettuali che costruiscono gli studenti. E poi lezioni molto interattive.

A: Rifaresti l'esperienza CLIL.

B: Sì perché la reputo utilissima.

17 Roberta Docente di Inglese RETE CLIL Brescia ITC "Einaudi" di Chiari BS

A: Come è nata la Rete CLIL della provincia di Brescia?

B: E' nata nel 2006 come conseguenza di ALI-CLIL online, molti docenti di Brescia avevano aderito al progetto. Finito ALI-CLIL abbiamo sentito la necessità di metterci insieme. All'inizio c'erano 6 scuole superiori della provincia, ma istituti molto grandi.

A: Quali erano le attività della Rete all'inizio?

B: Innanzi tutto la diffusione del CLIL e passaggio di informazioni. Abbiamo organizzato corsi di lingua inglese, nel tempo l'offerta si è molto diversificata. Ora abbiamo ampliato la Rete sono 27 scuole tutte superiori, ci sono corsi su diversi livelli tutti finalizzati ad ottenere una certificazione in inglese, francese, tedesco e spagnolo. E' una Rete nata dal basso, ci sforziamo di venire incontro a tutte le richieste che ci vengono dal territorio

A: A chi sono rivolti i corsi?

B: Solo ai docenti.

A: Finanziamenti?

B: La Rete si autofinanzia, ogni scuola contribuisce con €200 all'anno.

A: Oltre ai corsi avete altre attività?

B: Sì organizziamo convegni seminari, incontri di vario tipo. Per esempio a fine mese viene il console americano di Milano a parlare a studenti e docenti delle elezioni che si

terranno a novembre. Più avanti verranno i consoli inglese e francese. Abbiamo poi organizzato workshop con docenti universitari tedeschi e americani

A: Avete promosso progetti europei?

B: Non ancora

A: Approfito per chiederti cosa pensi della Riforma in merito al CLIL?

B: Nell'ultima rilevazione che è stata fatta, mi ha sorpreso la nostra regione dove sono presenti un bel numero di docenti con il C1, anche se non sono sufficienti. Purtroppo molte scuole non hanno neanche un collega che può insegnare in L2. Se pensiamo che la Lombardia è in una situazione privilegiata, ci rendiamo conto che con questi numeri non ricuciremo a coprire la richiesta.

A: Come mai non sono partiti i corsi di formazione?

B: Problemi burocratici, ritardi con i bandi delle università, abbiamo anche regioni scoperte. Spero che vengano approvate misure transitorie che permettano di iniziare con le forze che si hanno. Invece di tutto un programma, solo esperienze CLIL attraverso moduli, un approccio graduale alla Riforma. Poi c'è il problema delle scuole private, manca il regolamento e non possono partire.

A: Sei ottimista?

B: Moderatamente, un cauto ottimismo, perché il CLIL funziona, la Lombardia ha spinto tantissimo anche con la primaria. L'impegno è forte. Bisogna partire e poi vediamo.

18 Cinthia Docente di Scienze dell'Educazione e Filosofia Istituto "Cairolì" di Pavia

A: Tu sei di lingua madre italiana, vissuta sempre in Italia

B: Sì

A: Qual'era il rapporto con le lingue straniere nella tua famiglia?

B: I miei genitori avevano una conoscenza scolastica del francese.

A: Quando hai avuto un primo contatto con la lingua straniera?

B: Mio padre era convinto che l'inglese fosse fondamentale e mi ha mandato a lezione privata di inglese in prima elementare. A scuola ho studiato il francese fino alla fine del biennio. Così a 14 anni sono andata con mia sorella a Londra per un mese. Dopo questa esperienza, ogni anno in estate andavo in Inghilterra e tutte le mattine andavo a scuola.

A: Hai lavorato all'estero?

B: Lavorato no, però un anno ho vissuto in GB vivendo con il sussidio di disoccupazione. E' stata un'esperienza molto significativa per me.

A: Che conseguenze hanno avuto su di te queste esperienze riguardo la lingua straniera?

B: Mi sono resa conto dell'importanza delle lingue straniere non solo per la scuola, ma per la vita

A: Quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: Nel 2000 quando insegnavo nel liceo tecnologico.

A: Cosa hai pensato?

B: Ho pensato che poteva essere interessante. Anche se il programma di quinta prevede molti autori tedeschi, ma poi optando per Marcuse non ci sono stati problemi con la lingua.

A: Ti ricordi la prima lezione CLIL?

B: La prima non proprio, ho il ricordo del percorso che abbiamo fatto.

A: Cosa hai pensato, provato?

B: Ho sentito un clima estremamente favorevole intorno a me, per cui non ero particolarmente preoccupata. C'era comprensione da parte dei ragazzi, voglia di fare insieme questa esperienza, il supporto del collega di inglese. Non ho percepito questa esperienza come irta di difficoltà. Mi è sembrata una cosa che valeva la pena di provare a fare.

A: Questa attività CLIL ha dato qualcosa in più agli studenti?

B: Sì, i ragazzi erano consapevoli che stavano facendo qualcosa di speciale, anche di innovativo. Da un certo punto di vista, anche il fatto che venissero registrati rendeva evidente un po' questo clima di sperimentazione. Quindi penso che i ragazzi abbiano interiorizzato sia i contenuti che le abilità espressive della lingua.

A: Come è cambiato nel tempo il tuo modo di insegnare CLIL?

B: La prima volta c'è sempre l'entusiasmo che col passare del tempo si concretizza con la messa a punto della metodologia aumentando la sicurezza in quello che si stava facendo, avevo più certezze.

A: La qualità dell'apprendimento attraverso il CLIL è minore, pari o maggiore rispetto a una classe normale?

B: Può essere migliore, nel senso che il CLIL dà più incisività a quello che si apprende. I concetti sono forse meno in termini di quantità, ma sono più selezionati e questo aumenta la qualità.

A: Gli studenti sono più motivati in una lezione CLIL?

B: Non so. Lì si trattava solo di un modulo, non un percorso lungo. Gli studenti erano motivati perché sentivano che era qualcosa di diverso e speciale. Nel caso si trattasse di un anno di studio, gli studenti andrebbero motivati, dando loro delle ragioni.

A: Cosa pensi di questa Riforma?

B: Da un lato sento i colleghi spaventati e impreparati, le competenze linguistiche dei docenti non sono tali da consentire loro completa autonomia. Dall'altro lato, se mai si inizia mai si fa. In qualche caso bisogna anche forzare la situazione.

A: Se tu potessi fare qualcosa per migliorarti come insegnante CLIL, cosa faresti?

B: Prima di tutto un corso di inglese ben fatto. Il livello metodologico viene dopo perché se non padroneggi bene la lingua non puoi essere un buon insegnante CLIL, dopo approfondisci la metodologia.

A: Come si svolge la valutazione?

B: Trattandosi di argomenti filosofici alla fine del modulo gli studenti hanno scritto un saggio in inglese di almeno 500 parole. La valutazione è stata fatta congiuntamente dal collega di inglese e da me. Io valutavo i contenuti e il collega la lingua.

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Logicamente la posta elettronica, Internet per le ricerche, reperire informazioni.

A: E in ambito scolastico?

B: Soltanto per reperire informazioni e materiali per gli studenti, in modo particolare saggi e recensioni sugli autori che stiamo studiando. Anche le bibliografie.

A: Le tecnologie hanno influito sul tuo modo di insegnare?

B: Sul modo di insegnare non molto, sul sistema di trovare informazioni e testi sì, che comunque devo vagliare, selezionare e riproporre soprattutto per pedagogia e scienze umane. Cioè, devo adattare il materiale che trovo.

A: Ti capita mai di utilizzare strumenti del Web 2.0?

B: No, non ho mai avuto l'occasione

A: Rifaresti l'esperienza CLIL?

B: Io insegno un ventaglio di discipline, per esempio il CLIL si adatterebbe molto alla metodologia della ricerca sociale, per altre discipline meno o almeno non per un anno intero

19 Laura Docente di Matematica Liceo Scientifico di Broni

A: Tu sei di madrelingua italiana, vero?

B: Sì

A: Nella tua famiglia, ti ricordi quali erano i rapporti con le lingue straniere?

B: No, i miei famigliari avevano un'istruzione classica e consideravano le lingue straniere un po' come le lingue classiche. Non c'era una consuetudine particolare per le lingue straniere.

A: A che età hai cominciato ad apprendere una lingua straniera?

B: Ho cominciato a studiare l'inglese alla scuola media con una buona preparazione.

A: Ti sei dedicata ad altre lingue straniere?

B: No.

A: Hai studiato per caso all'estero?

B: Niente di fondamentale, brevi soggiorni e nulla di più.

A: Hai lavorato all'estero?

B: No

A: Passiamo al CLIL, quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: Durante un corso d'aggiornamento e mi è subito molto interessato anche se mi sembrava qualcosa di molto complicato.

A: Cosa hai fatto per capirne di più?

B: Innanzi tutto ho letto i materiali che mi avevano dato durante questo corso, ho cercato qualcosa su Internet, già 4 o 5 anni fa iniziavano ad esserci parecchie cose.

A: Hai pensato che poteva essere qualcosa di nuovo per te?

B: Sì perché era un modo diverso per insegnare, un'opportunità anche per riflettere sul mio modo di insegnare e di confrontarmi con i colleghi, non necessariamente della mia disciplina.

A: Ricordi la prima volta che hai fatto una lezione CLIL? Come ti sei sentita?

B: Ero abbastanza imbarazzata, mi sentivo strana a parlare una lingua diversa dall'italiano, avevo anche qualche difficoltà, ma devo dire che ho avuto un supporto notevole da parte della mia collega di inglese.

A: Che tipo di cooperazione avete avuto?

B: Abbiamo programmato insieme le lezioni all'interno di un modulo, diciamo che lei interveniva soprattutto all'inizio fornendo il vocabolario chiave e poi lasciava parlare me. Devo dire che sono stata anche aiutata in un certo senso dagli studenti i quali non badavano troppo agli errori che eventualmente facevo

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli allievi facendo CLIL?

B: Direi di sì perché mi offrivano delle opportunità di trovare delle alternative alla lezione

frontale, organizzavo parecchi lavori di gruppo, utilizzavo molto Internet e gli strumenti informatici.

A: Le sensazioni che hai provato la prima volta facendo CLIL, si sono modificate nel tempo?

B: Sicuramente. Ho acquisito sicurezza anche dal punto di vista linguistico perché i materiali online ormai sono tantissimi e posso fare affidamento su di loro e non soltanto sulla collega di inglese con la quale, tuttavia, continuo a collaborare.

A: Il tuo rapporto con le tecnologie in genere, fuori dal contesto scolastico.

B: Direi medio, uso Internet per la ricerca di materiali e poi per un programma specifico per la matematica.

A: Nella didattica come utilizzi Internet? Anche per il CLIL.

B: Trovo parecchia documentazione, poi ci sono dei programmi della BBC molto interessanti, ci sono anche delle lezioni dell' MIT dove dei docenti svolgono delle lezioni della mia disciplina in lingua e quindi non ho bisogno di espormi io con delle lezioni frontali

A: Utilizzi qualche programma particolare?

B: Sì Geogebra che uso con la lavagna interattiva.

A: Utilizzi per caso strumenti Web 2.0? Wiki, Blog ...?

B: No, non tanto per la difficoltà in sé, ma soprattutto perché non ho ancora capito bene come posso utilizzarli con la classe. Ovviamente sono aperta anche a questa eventualità.

A: I tuoi studenti quando usi Geogebra o altri programmi, che reazioni hanno?

B: Ovviamente sono molto interessati, devo dire che le ICT sono uno strumento adattissimo, gli studenti poi sono molto più veloci di me, sono uno strumento utilissimo, inscindibile dall'applicazione e dalla metodologia CLIL.

A: Se tu fossi libera di fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL, cosa faresti?

B: Intanto vorrei migliorare la mia conoscenza linguistica. Sarei anche disponibile ad andare all'estero e per la metodologia vorrei poter mettermi in contatto con altri insegnanti della stessa disciplina, magari con docenti stranieri

A: Segui per caso dei progetti europei?

B: Diciamo che ne sto seguendo uno in particolare sulla valutazione, il progetto AECLIL.

A: Insegnare CLIL in qualche modo ti ha fatto sentire diversa o migliore?

B: Sì, mi ha fatto sentire più aperta, più disponibile anche ad affrontare le difficoltà e soprattutto mi ha fatto uscire da una routine che cominciava a pesare.

A: Gli studenti pensi che ricorderanno questa esperienza in modo particolare?

B: Penso senz'altro di sì, anche perché ormai il CLIL non è più una cosa così strana, diversa dal solito. In alcune facoltà universitarie, si insegna soltanto in inglese, siamo in un ambito molto più innovativo,

A: Il rapporto tra CLIL e cultura

B: Sì, già nell'adottare dei documenti di un paese straniero, mi riferisco alle presentazioni di cui parlavo prima, c'è ovviamente un modo particolare di insegnare, uno stimolo importante per capire a fondo la filosofia della disciplina.

A: Il rapporto tra CLIL ed Europa?

B: Certo, è proprio un'apertura verso l'Europa. E spero che gli studenti diventino più motivati a muoversi, a confrontarsi con gli altri anche da un punto di vista umano, direi.

A: La valutazione, che percorso sui?

B: Un tipo di valutazione formativa, sì, c'è una valutazione finale ma quello che mi interessa è vedere i processi, di valutare durante il percorso, di avere immediatamente dei feedback come valutazione formativa.

A: Che tipi di attività o esercizi utilizzi?

B: Uso moltissimo il problem solving che è tipico della matematica, poi fare delle relazioni e uso delle prove strutturate in modo che ci sia un supporto dato da me che possa supplire un po' ad una difficoltà linguistica eccessiva.

A: Rifaresti questa esperienza?

B: Naturalmente sì, vorrei proprio continuare

20 Silvana Docente di Inglese Liceo Scientifico "Taramelli" Pavia

A: Ci conosciamo da tanto tempo. Io sono interessato a sapere come hai conosciuto il CLIL, come lo hai portato avanti a scuola, l'uso delle tecnologie e la valutazione. Quindi, qual è la prima volta che hai sentito parlare di CLIL.

B: Penso ad un convegno a cui abbiamo partecipato forse insieme, e poi ne abbiamo pensato sempre bene perché sono attività che implementano sia la lingua sia la materia.

A: Ti ricordi la tua prima lezione CLIL?

B: La prima esperienza risale a quando insegnavo nella scuola media. Un modulo di storia. Gli studenti avevano lavorato in gruppo e poi preparato un ipertesto.

A: poi sei passata alle superiori. Hai dovuto effettuare dei cambiamenti nel tuo modo di insegnare CLIL?

B: Non particolarmente, forse ho dovuto insegnare del linguaggio specifico

A: Nel corso degli anni hai cambiato qualcosa nella tua pratica CLIL?

B: L'ho adattato maggiormente sia alla classe sia alle esigenze proprio del modulo che veniva proposto.

A: Hai introdotto qualche tecnologia?

B: Sì, migliorando sempre più quelle che erano a disposizione. Quindi molto utilizzo della lavagna interattiva, di Internet, delle webquest e delle wiki.

A: Come valuti la conoscenza del contenuto e la competenza della lingua in uno studente CLIL?

B: Secondo me in generale è superiore perché ci sono potenziate sia la lingua che la capacità di attenzione su quella determinata materia.

A: E l'atteggiamento dello studente nei confronti della lingua straniera?

B: E' forse più mirato allo scopo che si sta prefiggendo, è meno preoccupato di commettere errori e questo è un bene perché è più sciolto e quindi interagisce meglio sia con i compagni che con l'insegnante

A: secondo te c'è un rapporto tra CLIL e cultura?

B: Direi proprio di sì essendo la lingua specchio di una cultura questo implica un ampliamento e un arricchimento del bagaglio culturale dello studente.

A: Parlami della tua esperienza di utilizzo delle tecnologie con gli studenti.

B: I motori di ricerca su Internet che sono man mano migliorati, le ricerche da parte degli studenti sono più immediate e c'è uno scambio anche tra studente e insegnante, è molto più rapido sia a scuola che a casa.

A: Come utilizzi i materiali che reperisci in internet?

B: sempre facevo una ricerca preventiva su ciò che volevo gli studenti cercassero. Focalizzavo l'attenzione su determinati siti, davo loro delle consegne e gli studenti dovevano ricercare determinati argomenti sui siti consigliati ed eventualmente ampliare la scelta su quanto veniva assegnato.

A: Gli studenti lavoravano in gruppo ristretto, più facile da controllare, ma anche da soli

A: Al momento della valutazione che cosa valutavi?

B: Valutavo anche l'atteggiamento attraverso griglie e facevo fare anche un'autovalutazione all'interno del gruppo. Erano molto attenti e si sapevano valutare in modo equo.

A: Parliamo di webquest, come hai organizzato il lavoro

B: La mia prima webquest era di letteratura, una ricerca a carattere storico. Gli studenti hanno condotto delle ricerche molto precise, trovato dei filmati che io non avevo scoperto, per cui sono stati molto molto coinvolti.

A: Qual è il vantaggio di utilizzare la webquest.

B: prima di tutto di coinvolgerli e poi di trovare una risposta al quesito iniziale. Per esempio mi ricordo questo, Cosa c'era di buono nell'epoca vittoriana e cosa c'era di negativo. Gli studenti divisi a gruppi hanno prodotto veramente un lavoro pregevole e si sono anche autovaluati, hanno scelto qual'era la produzione migliore. E' stato proprio un lavoro fatto bene. Un'altra ancora era sulla posizione della donna nella società attraverso i secoli, anche questo è stato proprio sentito, portato avanti ed ampliato degli studenti.

A: La webquest prevede lavori di gruppo. Come li hai organizzati?

B: Prima lascio la possibilità agli studenti di organizzarsi da soli e poi insieme concordiamo come cambiare e spiego loro le motivazioni. Spesso si ridistribuiscono loro, mettendo qualcuno abile nella ricerca Internet, qualcuno bravo nello scrivere, qualcuno bravo nelle lingue in modo tale da avere gruppi omogenei.

A: Quindi una **specie di scaffolding**.

B: Sì, supporto tra gli studenti.

A: Ha funzionato?

B: Sì, ha funzionato perché tutti ne hanno ricavato qualcosa di positivo, qualcuno a livello linguistico, altri a livello sociale. Comunque c'è stato un arricchimento degli studenti anche a livello linguistico e di conoscenza dell'argomento.

A: Cosa puoi dirmi del wiki?

B: Prima l'ho utilizzato con gli studenti di quinta su argomenti di letteratura, poi l'ho esteso alle altre classi. Così ho utilizzato le wiki partendo dalla prima. E' stato molto interessante, perché con le wiki ognuno doveva fare le proprie presentazioni scritte, poi dovevano interagire, proponevo delle discussioni a cui dovevano partecipare naturalmente sempre in lingua inglese e tutti si sono dati da fare e hanno lavorato egregiamente. Nella nostra scuola c'è l'abitudine in prima di fare un'esperienza CLIL di geografia e quindi questa wiki ci serve anche per raccogliere gli elementi per portare a termine il modulo.

A: Quindi tutto basato sulla collaborazione.

B: Certo. Ogni studente faceva il suo pezzo e poi tutto veniva assemblato per la versione finale.

A: Hai mai usato i blog?

B: No

A: Parliamo ora di valutazione

B: La valutazione avveniva in collaborazione con la collega di materia. Si valuta la lingua e il contenuto. Prepariamo delle griglie in modo tale da sapere quanto valutare così da avere dei parametri uniformi per ogni risposta. Normalmente i test riguardavano risposte chiuse, con una parte di risposte aperte. Le risposte aperte non penalizzano tantissimo la lingua perché si bada anche al contenuto. Però si nota comunque un miglioramento anche dal punto di vista linguistico alla fine del modulo, perché c'è un arricchimento lessicale e gli studenti capivano che non era solamente di materia spezzettata, inglese scienze o la geografia. Per cui capivano che c'è sempre interazione fra le varie materie e questo, secondo me, è un modo di affrontare le cose molto importante.

A: Secondo te la lingua non ostacola l'apprendimento del contenuto.

B: Assolutamente no

A: Che reazione hanno gli studenti alle esperienze CLIL?

B: In generale positiva, tranne quelli che temevano di essere penalizzati dal punto di vista del voto, poi quando si sono resi conto che questo non sarebbe avvenuto si sono rilassati e "buttati" tranquillamente nel progetto.

A: Il CLIL aumenta il lavoro del docente?

B: Lo aumenta tantissimo perché bisogna programmarlo nei minimi particolari. Per esempio, le webquest se non sono programmate in un certo modo non funzionano, l'insegnante deve sapere dove vuole andare a parare. Non si può improvvisare un'attività di questo genere. Però ne vale la penna dal punto di vista dei risultati finali penso proprio di sì.

A: Hai mai usato social network?

B: No

A: Cosa ne pensi?

B: Non li ho mai usati perché mi sembra di essere troppo incanalata in qualche cosa prefissato. Non mi ispirano. Uno schema fisso dove tutti possono controllarti e io voglio essere libera. Anche la wiki è una specie di controllo, ma lo abbiamo voluto noi, ci siamo creati il nostro spazio e lo gestiamo.

A: Rifaresti l'esperienza CLIL?

B: Sicuramente

Integrazione Silvana

A: Hai mai studiato all'estero?

B: In tutti i 4 anni di università trascorrevi in Inghilterra due-tre mesi in estate per seguire corsi di lingua presso l'università. Sono stata a Londra e Guildford

A: Hai mai lavorato all'estero?

B: Questo no, mai

A: Parliamo di CLIL. Secondo te qual è il ruolo del docente di L2?

B: Il ruolo è vario e dipende principalmente dalla materia che si insegna. Però il percorso CLIL deve essere fatto dai due docenti in team, in collaborazione. Per fare funzionare bene il progetto ci vuole condivisione di responsabilità nelle scelte. L'insegnante di L2 non fa solo lingua, deve necessariamente entrare nella materia e operare le scelte linguistiche più opportune. Non penso che la glottodidattica possa essere demandata all'insegnante di materia che in genere non hanno questo tipo di preparazione.

A: Cosa pensi della Riforma?

B: Al momento è un progetto utopico. Un anno intero condotto da un insegnante non di lingua non è pensabile e realizzabile e destinato al fallimento. O viene portato avanti in modo superficiale con il conseguente abbassamento della qualità e ricordiamo che siamo a livello del quinto anno. L'ultimo anno di studi.

A: Avere elevato a C1 la soglia della competenza ?

B: Allo stato attuale penso che la maggioranza dei colleghi arrivi a mala pena al livello B1. E' necessario un rigoroso percorso di formazione linguistica e metodologia. Ma questo richiede tempo.

A: Avere investito solo sull'inglese ti sembra giusto?

B: L'inglese è la lingua trainante, secondo me ci sono già tanti problemi di livelli di competenza in questa lingua. Allargarlo alle altre mi sembra controproducente. Meglio l'inglese ma fatto bene.

A: Cosa pensi della Rete CLIL della Provincia di Pavia?

B: La Rete CLIL è servita parecchio. ha fatto conoscere la metodologia a tanti colleghi che non ne sapevano nulla. Dal punto di vista linguistico, poi, c'è stato un arricchimento di proposte di aggiornamento. Inoltre ha avuto il merito di far conoscere progetti europei e di coinvolgere tanti colleghi che altrimenti sarebbero stati esclusi.

A: Tu sei di lingua madre italiana e cresciuta in Italia

B: Sì

A: In famiglia com'era il rapporto con le lingue straniere

B: Mio padre è uno studioso, si è sempre occupato di lingue, ha vissuto spesso all'estero e parla tedesco, inglese e francese. Io sono stata stimolata da lui all'apprendimento delle lingue straniere.

A: A che età hai iniziato a studiare la lingua straniera?

B: Ho iniziato inglese alla scuola media, all'università ho aggiunto anche il tedesco perché ho fatto un Erasmus in Germania

A: In contesto extrascolastico quel'è stato il tuo contatto con le lingue?

B: Viaggi, vacanze studio, meno con la musica e poi attraverso l'Erasmus.

A: Torniamo alla tua esperienza di studio all'estero.

B: L'esperienza è durata 8 mesi e sono partita senza sapere il tedesco. Per me è stata l'esperienza più significativa del mio percorso di studi. Sono stata in Germania per concludere la mia tesi di laurea, ma lì sono entrata in contatto con una realtà completamente diversa da quella da cui provenivo. È stata un'esperienza molto forte soprattutto dal punto di vista relazionale. Io non parlavo tedesco, non ero in grado di ambientarmi con la lingua, invece paradossalmente in pochissimo tempo sono riuscita a conoscere tantissime persone, a utilizzare il tedesco per tutte le mie attività quotidiane. Poi ho fatto amicizie che durano tuttora e con le quali comunico solo in lingua straniera. Oltre ai tedeschi anche giapponesi, spagnoli con cui sono in contatto attraverso i social network. Sono stati una bella spinta per me.

A: Tu hai studiato all'estero ma mai lavorato.

B: No

A: Quando hai sentito parlare per la prima volta di CLIL?

B: Da una mia collega di inglese che aveva frequentato un corso presso l'università di Venezia e sapendo che io utilizzavo l'inglese e mi interessavo alle lingue straniere mi ha proposto di fare qualcosa insieme.

A: Cosa hai pensato? E cosa hai fatto per capirne di più?

B: La cosa mi ha subito interessato. Ho approfondito il CLIL con la mia collega, e poi insieme ad un altro collega mi sono iscritta al corso ALI-CLIL dove ho imparato a costruire un modulo CLIL e ad applicarlo in classe con gli studenti.

A: E a livello di metodologia?

B: Dopo il corso ho cercato di approfondire la metodologia CLIL e poi ho frequentato un corso intensivo Comenius a Norwich di 2 settimane proprio di metodologia applicata al CLIL che mi è stato particolarmente utile.

A: Ricordi la tua prima lezione CLIL?

B: Mi ricordo che avevo una classe molto partecipativa e empatica. Ero un po' preoccupata e imbarazzata perché non avevo il vocabolario linguistico sufficiente per dire tutto quello che volevo dire, però devo affermare che la mia collega mi ha aiutato, abbiamo fatto anche una simulazione prima della lezione. In quell'occasione era presente anche la mia collega di inglese. Ovviamente è più complesso quando sono da sola.

A: Nel tempo hai modificato il tuo modo di fare lezione CLIL?

B: Innanzi tutto sono più tranquilla, mi oriento molto di più, ho cambiato il mio atteggiamento ed è migliorata la mia preparazione e mi sento man mano più sicura anche se linguisticamente ho ancora qualche problema. Però dal punto di vista metodologico penso di essere a posto.

A: CLIL ti è servito anche per cambiare o migliorare il tuo rapporto con gli studenti?

B: Veramente non molto, devo dire che da sempre affronto l'insegnamento in maniera non ordinaria, mettersi alla prova, fare qualcosa in collaborazione, cercare di uscire un po' dagli schemi è un fatto che abbastanza mi appartiene. Quindi il mio rapporto con gli studenti non è cambiato radicalmente, diciamo che il CLIL ti aiuta a fare delle esperienze più dirette.

II

A: In generale, qual è il tuo rapporto con le tecnologie?

B: Direi un rapporto molto stretto. Utilizzo molto Internet, ho uno smart phone e quindi si può dire che sono sempre collegata. Utilizzo molto Facebook ed anche Twitter e poi tutta la messaggistica collegata all' iPhone.

A: Come utilizzi internet per le tue lezioni CLIL?

B: Il discorso è complesso. Un conto è reperire materiale e adattarlo per gli studenti, un altro è far lavorare gli studenti con Internet. Bisogna evitare il così detto "copia e incolla" e quindi preferisci presentare io il materiale e poi utilizzare la rete per test, quiz, fare in modo che utilizzino la lingua che sanno per portare a termine un task se possibile anche per parlare. Cerco di utilizzare i video, quindi non tanto un lavoro di ricerca dei materiali quanto di usare la lingua per fare qualcosa.

A: Personalmente come usi internet?

B: Reperiamo i materiali e li adattiamo, perché in genere sono troppo complessi. Cerco anche video e spezzoni di film e documentari che sono molto utili da fare in classe anche per progetti

A: Utilizzi strumenti del Web 2.0?

B: Con gli studenti no.

A: Comunque le tecnologie hanno contribuito a cambiare il tuo modo di insegnare CLIL?

B: Abbiamo iniziato a utilizzare le risorse della rete sin dall'inizio. Internet ci facilita alcuni aspetti che sono gravemente mancanti, penso ai materiali che non abbiamo e se non ci fosse internet avremmo difficoltà a reperirli. Però non è facile, io penso di non avere le competenze necessarie per gestire una lezione che preveda un forte utilizzo del mezzo informatico. Perché bisogna saper condurre gli studenti attraverso un percorso ben definito se no si rischia di perdersi nei meandri della rete.

A: Se tu fossi libera di fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL cosa faresti?

B: Conoscere esperienze diverse dalla mia. Il confronto è essenziale in questo campo. Quindi confrontarmi con altri colleghi e altre realtà, come sviluppano e affrontano le varie problematiche CLIL. E poi un bel corso di lingua.

A: essere docente CLIL ti ha fatto sentire diversa o migliore?

B: Sì. Diversa perché mi rendo conto che non tutti sono disposti a farlo. Neanche a pensare ad un'ipotesi di questo genere, magari fanno resistenza anche dal punto di vista dei risultati che si potrebbero ottenere attraverso questo tipo di esperienza.

A: Quindi pensi di avere dato qualcosa in più e di diverso ai tuoi studenti.

B: Sicuramente di fare un'esperienza che non è così scontata almeno adesso no lo è

A: Come valuti le competenze raggiunte dagli studenti?

B: Questo è l'aspetto più difficile del percorso CLIL. Non so cosa comporterebbe fare un intero anno scolastico in lingua straniera. Ci vuole un insegnante che abbia delle competenze di un certo livello linguisticamente parlando. Noi quando lavoriamo in questo modulo ci poniamo sempre come obiettivo la valutazione di quello che hanno appreso sia dei contenuti che di lingua. Non trovo che le competenze e le conoscenze raggiunte non siano tanto diverse da quelle raggiunte in lingua materna. E' pur vero che le verifiche sono tarate in modo diverso. In italiano magari ci sono più risposte aperte, in inglese più risposte chiuse, degli esercizi che diano loro la possibilità di utilizzare i contenuti. Però ci sono anche delle domande aperte. La valutazione avviene insieme all'insegnante di lingua e diamo lo stesso voto cioè vale per entrambe le materie.

A: CLIL e Cultura?

B: Il CLIL stimola il confronto. Io noto che con il CLIL gli studenti possono mettersi in comunicazione con altre realtà e uscire dal loro vissuto quotidiano.

A: Tu sei soddisfatta della tua esperienza CLIL?

B: Sì sono molto soddisfatta e rifarei l'esperienza.

A: E gli studenti?

B: All'inizio sono sempre un po' sospettosi e preoccupati di non poter raggiungere le stesse competenze acquisite attraverso la lingua italiana. Poi vedendo come progredisce l'esperienza, il fatto che le lezioni non sono frontali, c'è molta collaborazione, interazione, usano molto lo scambio dialogico

A: CLIL e Europa?

B: Il fatto stesso che si punti così tanto sul CLIL è già un fatto che porta verso l'Europa. Quando sono stata Norwich ho trovato colleghi tedeschi, spagnoli, olandesi e francesi per i quali il CLIL era la norma.

22 **Beatrice** Scienze e Chimica Liceo Taramelli Pavia

A: Tu sei di madrelingua italiana.

B: Sì

A: Com'era il rapporto con le lingue straniere in famiglia?

B: L'unico rapporto era con i cugini emigrati negli Stati Uniti. Usavamo l'inglese che conoscevamo per parlare e capirci con loro. Una zia ci aveva insegnato un po' di inglese

A: Quando hai iniziato a studiare l'inglese?

B: In prima media.

A: Al di fuori della scuola il contatto con l'inglese?

B: Attraverso la musica essenzialmente

A: Hai studiato all'estero?

B: No

A: Lavorato all'estero?

B: No.

A: Quando hai sentito parlare di CLIL la prima volta?

B: Di CLIL vero e proprio circa 8 anni fa, ma io ho iniziato ad insegnare la mia materia in inglese molto tempo prima. Alla fine degli anni 80 quando ho insegnato nel liceo linguistico. Con le mie colleghe di scienze avevamo proprio cominciato questo tipo di

esperienza Mi ricordo che trattavamo argomenti come la respirazione, l'apparato digerente in inglese ma anche in francese.

A: Cosa hai pensato allora?

B: Non si chiamava CLIL ma era un tentativo di fare qualcosa in inglese.

A: Quindi hai pensato che poteva essere utile.

B: Si mettevano dei contenuti nello studio delle lingue, l'insegnamento era molto più completo e secondo me è stata un'esperienza molto importante, soprattutto in un liceo dove lavoravano molto sulle lingue.

A: Ti ricordi la tua prima lezione CLIL?

B: Sì. Me la ricordo perché mi sono sentita stravolta. Ero molto preoccupata ed era in francese. Lingua che ho imparato in modo autodidatta per me era proprio un primo tentativo. Ho dovuto preparare prima le attività, con molta attenzione alla lingua, contando sulla collaborazione dell'insegnante di francese. Comunque è stato faticoso, mi ricordo che l'argomento era la fotosintesi.

A: Nel tempo il tuo modo di insegnare CLIL è cambiato?

B: Intanto è diventato più organico, all'inizio erano solo delle sezioni, porzioni di argomenti. Poi ho imparato ad organizzarmi da sola, mi sono fortificata sulla lingua. Non avevo più bisogno della traduzione, potevo correggere i prodotti da sola e a valutarli. In seguito abbiamo usato la lingua straniera per i progetti. Mi ricordo la prevenzione all'AIDS, abbiamo usato i documenti che venivano dato dagli altri paesi in lingua inglese. Quindi materiale autentico. Poi sono partiti progetti europei come Comenius dove sei coinvolta diversamente, contatti con insegnanti stranieri, ed impari di più.

A: Grazie al CLIL, si è modificato anche il tuo rapporto con gli studenti?

B: Sì, nel senso che gli studenti conoscono anche una fragilità degli insegnanti. Loro sanno che quando parlo in inglese devono essere molto attenti e molto precisi. A volte ci sono ragazzi che sono stati all'estero che possono dare una mano. Vedono l'insegnante sotto una luce diversa, un insegnante che lavora con loro cercando di costruire qualcosa anche con loro. C'è un interscambio una collaborazione e una interazione non constatabili in una lezione normale.

A: Che tipo di tecniche didattiche usi?

B: Lavoro di gruppo, ma soprattutto l'uso del laboratorio di scienze. In laboratorio lavorano a gruppi, imparano il vocabolario tecnico e poi si usa solo l'inglese anche per scambiarsi suggerimenti, opinioni e procedure tecniche.

A: Usi qualche tipo di scaffolding?

B: Intanto do loro le istruzioni in inglese chiare e non complicate, schemi, mappe concettuali e un glossario ragionato, presentazioni in PPT. Tutto questo per abituarli a lavorare anche in modo autonomo.

A: Fuori dal contesto scolastico, il tuo rapporto con le tecnologie.

B: Uso internet tutti i giorni, la posta elettronica, la pagina su Facebook, e poi faccio compere in Internet. E poi giornali online insomma il mondo.

A: E a livello didattico?

B: Per la mia materia sono essenziali video ed animazioni per l'anatomia e fisiologia, ne trovo moltissimi in USA. Internet è diventato uno strumento fondamentale per il CLIL anche per reperire materiali che leggo con attenzione, penso come poterlo utilizzare con i ragazzi. Per esempio aggiungo didascalie alle immagini e se trovo siti interessanti li salvo e poi con calma li esploro. Sono particolarmente interessata alle immagini e ai filmati. E poi costruisco il testo

A: Tu hai una pagina su face book. Utilizzi altre risorse Web 2.0?

B: Stiamo tentando di costruire un blog, ma siamo molto all'inizio.

A: Comunque, le tecnologie hanno cambiato il tuo modo di insegnare?

B: Sicuro, come ho detto filmati e immagini sono molto utili.

A: Che reazioni hanno gli studenti rispetto a quello che tu proponi.

B: Per loro non è niente di emozionante. E' qualcosa che loro fanno continuamente. Lo considerano un dato di fatto.

A: Se tu fossi libera di fare qualcosa per migliorarti come docente CLIL, cosa faresti?

B: Me ne starei un anno all'estero. In una università a studiare la mia materia in lingua straniera e mi piacerebbe da morire. Magari anche frequentare dei corsi di didattica sarebbe utilissimo. Didattica delle lingue e didattica della materia.

A: Insegnare CLIL ti ha fatto sentire in qualche modo diversa o migliore?

B: Non lo so anche perché il CLIL è una parte del nostro insegnamento. E' diventato ormai parte integrante del mio lavoro. Ormai è diventato una prassi didattica. Dedico al CLIL una buona fetta delle mie ore e utilizzo testi che hanno questionari e attività in inglese.

A: Pensi di avere dato qualcosa di diverso agli studenti?

B: Sì, è chiaro che è qualcosa di diverso dalla lezione normale E' un'esperienza che gli studenti vivono in modo piacevole. E poi si svolge lungo tutto il corso dell'anno. Gli studenti lo sanno

A: Il rapporto con il docente di lingua:

B: C'è collaborazione, ma le lezioni le conduco direttamente io ma so che posso sempre contare sulla mia collega in caso di bisogno.

A: Come valutate?

B: Noi valutiamo insieme, prepariamo i test congiuntamente quindi sia il contenuto scientifico che la lingua. Diamo un voto solo che vale per le due materie.

A: Che tipo di test fate?

B: In itinere la valutazione viene effettuata a livello orale. Alla fine un test che prevede una parte di domande chiuse, di completamento e da domande aperte ed anche un test sul lessico. Quando facciamo lavori di gruppo, per esempio in laboratorio, la valutazione è formativa, valutiamo il lavoro del gruppo, anche di laboratorio, le loro relazioni ma anche il contributo del singolo al successo dell'esperienza

A: Come imparano gli studenti CLIL?

B: Imparano bene perché motivati e attenti si distraggono molto meno e il livello di partecipazione è alto. Cercano di superare la difficoltà della lingua con l'impegno.

A: Lo studente CLIL cambia l'atteggiamento nei confronti della lingua straniera?

B: Non lo so, penso di sì, ma in genere sono ragazzi abituati a viaggiare, hanno già un rapporto con le lingue diverso dal semplice rapporto scolastico. Il CLIL si integra con le loro esperienze.

A: Esiste un rapporto tra CLIL e cultura?

B: Non so, a volte ci capita di leggere qualche testo in inglese che ci permette di capire alcuni aspetti della cultura del paese straniero per quanto riguarda la mia materia, argomenti come la fecondazione assistita, l'accanimento terapeutico permettono di fare interessanti confronti.

A: CLIL e Europa?

B: Sì certo e oltre penso agli USA. Per la mia disciplina il contributo degli americani è determinante.

A: Rifaresti l'esperienza CLIL?

B: Sì. Ormai è prassi consolidata.

A: Cosa pensi di questa riforma?

B: Per le scienze bene, non per il CLIL. Le proposte sono non praticabili. Bisogna formare i docenti in modo appropriato e serio. Un anno di insegnamento in inglese non si improvvisa, purtroppo questo è l'atteggiamento dei nostri governanti. Per esempio studenti francesi della Sorbona vengono da noi e stanno un anno nella nostra scuola per imparare la

lingua applicata ad una disciplina. O facciamo qualcosa del genere o raccontiamo barzellette.

Docentes españoles

23 Pablo Docente de Biología y Geología. Instituto La Madraza de Granada

A: Entrevista al profesor Pablo Acosta Robles que enseña...

B: Biología y Geología, también decimos ciencias de la naturaleza.

A: En el Instituto La Madraza de Granada. ¿Tu lengua materna es el castellano?

B: Castellano, sí.

A: ¿Te acuerdas de qué lengua se hablaba en tu familia?

B: Sólo castellano.

A: ¿Cuándo fue la primera vez que encontraste la lengua extranjera fuera de la escuela?
(música, cine, amigos, relaciones sociales, etc.)

B: Pues fuera de la escuela quizá algunos viajes.

A: ¿A qué edad?

B: La primera vez que salí al extranjero tenía doce años.

A: ¿Cuándo tuviste tu primera experiencia con la lengua extranjera en contexto escolar?

B: Pienso que a los diez años, empezábamos entonces a estudiar inglés con diez años.

A: ¿Y te has dedicado con posterioridad a aprender otras lenguas?

B: No, la única que he estudiado sistemáticamente ha sido el inglés.

A: ¿Y estudiaste en el extranjero?

B: He hecho algunas visitas para hacer cursos en el extranjero, pero visitas breves de quince días, un mes...

A: ¿Y has trabajado en el extranjero?

B: No, no he trabajado en el extranjero, sólo en España.

A: Bueno, y... los usos de las tecnologías. ¿Cuál es tu relación con las tecnologías en general? No en la escuela, personalmente.

B: Personalmente no soy muy amigos de las tecnologías, en mi vida cotidiana no las utilizo para otra cosa que no sea el trabajo, puedo pasar muchas horas con ellas en el trabajo...

A: ¿Pero utilizas el correo electrónico?

B: Sí, por supuesto.

A: ¿Utilizas internet para intereses personales?

B: Sí, pero por ejemplo yo no compro por internet, no hago cosas muy sofisticadas en internet.

A: ¿Buscas informaciones?

B: Sí, busco informaciones, eso es, lo controlo suficientemente, sí.

A: ¿Y cómo utilizas internet para la enseñanza?

B: Pues de dos maneras: por una parte para buscar materiales para mí y, por otra, buscando también actividades que los alumnos realicen en la clase.

A: ¿Lo puedes explicar un poquito más?

B: Sí, para el alumnado lo que busco sobre todo son, o bien vídeos, animaciones, simulaciones, o bien ejercicios interactivos tipo quiz y de vez en cuando doy también con algunas lecciones que son interactivas todas ellas y el alumno puede trabajar en forma autónoma todo el tiempo en esa página.

A: Pero cuando encuentras un artículo o una información en internet, ¿cómo lo utilizas?

B: Bueno, algunas cosas que están muy acabadas y son muy bonitas sí que las utilizo tal cual me llegan, pero soy bastante de elaborar materiales propios y desde siempre, de antes que existieran las tecnologías yo siempre cortaba, pegaba y hacía mis propios libros y mis propios materiales, y sigo haciéndolo así, cojo ideas de uno y de otro pero la mayor parte de lo que presento es propio.

A: ¿Utilizas las redes sociales, el Web 2, wikis, blog, webquest, podcast?

B: Un poquito pero no mucho, he utilizado webquest bastante durante un tiempo hasta que ya dejé de usarlas porque eran demasiado extensas, pero pequeñas webquest sigo utilizando, pequeñas búsquedas de investigaciones sí que las hago todavía, alguna vez he utilizado blog, alguna vez he utilizado wikis pero no sistemáticamente.

A: ¿Y tú qué piensas de estas herramientas?

B: Yo pienso que son muy interesantes, pero es que tenemos tantos condicionantes en la enseñanza que si yo tuviese que utilizarlas intensivamente tendría que dejar de utilizar otras cosas. Ahora por ejemplo tenemos en marcha unos planes de lectura muy exigentes, yo como profesor de ciencias tengo que dedicar un tiempo al laboratorio, trabajamos en el jardín de la escuela también, o sea que no puede girar todo en torno a las tecnologías.

A: Pero ¿las tecnologías cambiaron tu forma de enseñar el CLIL?

B: Sí, completamente, pues primero hicieron mis exposiciones –que son lo más sencillo- hicieron mis exposiciones mucho más ágiles, mucho más atractivas, desde el año 2000 aproximadamente que empecé a utilizar los programas de presentaciones. Y en cuanto los alumnos empezaron a tener ellos ordenadores propios, empecé también a mandarles a ellos trabajos de investigación y a su vez trabajos de elaboración de presentaciones para el resto de la clase.

A: ¿Y para el CLIL en particular?

B: Es que cuando yo me incorporé... el CLIL llegó después que las tecnologías, yo empecé con las tecnologías en el año 2001-2002 y con el CLIL empecé en el año 2007-2008, entonces desde el primer momento han estado presentes. Yo tengo una página web propia y entonces en mi página web los materiales que voy presentando pues antes eran en español y empezaron a ser en un inglés adaptado, porque yo trabajo en inglés con alumnado que no sabe mucho inglés, entonces inglés adaptado y les tengo que elaborar cosas a ellos.

A: ¿Qué edades tienen tus estudiantes?

B: De doce a dieciocho.

A: ¿Y cuál es la reacción de los estudiantes frente a las tecnologías?

B: Es una reacción favorable, a ellos les gusta que haya un tiempo para trabajar con el ordenador, pero al mismo tiempo les cuesta trabajo separar la parte lúdica del ordenador de la parte de trabajo. Entonces les puede gustar mucho hacer una presentación muy bonita, con muchas imágenes con mucha animación pero a lo mejor el contenido de su trabajo es pobre, porque no le dan importancia, para ellos es más importante la forma que el fondo.

A: ¿Cuándo descubriste el CLIL?

B: Pues cuando me propusieron trabajar como profesor en un centro bilingüe. En aquel momento yo creo que ni se hablaba todavía de CLIL y de AICLE, yo lo he descubierto solo y más tarde he encontrado materiales y a otros profesores que trabajaron.

A: ¿Cuántos años llevas?

B: Yo empecé a trabajar con CLIL hará siete u ocho años y en mi entorno no había nadie que trabajase con CLIL, entonces había que hacerlo todo, había que crearlo y luego, posteriormente ya me he encontrado materiales elaborados por los profesores.

A: ¿Recuerdas qué pensaste la primera vez?

B: Pues pensé que no sabía inglés suficiente y que era muy atrevido por mi parte trabajar...

A: ¿Te acuerdas de tu primera lección CLIL?

B: Sí, mi primera lección CLIL fue entrar en clase muy estresado, muy antinatural, muy forzado porque yo entré en clase y empecé a hablar en inglés e hice una explicación en inglés y los alumnos estaban todavía más sorprendidos que yo... no fue una clase interactiva, fue simplemente una explicación en inglés.

A: ¿Cómo ha cambiado tu enseñanza de CLIL en este tiempo?

B: Ha cambiado en que cada vez le doy más oportunidad al alumnado a que él participe. Inicialmente yo daba la clase, yo hablaba bastante y ellos practicaban el *listening*, pero no practicaban tanto el *speaking* y cada vez les doy más oportunidad a ellos a que produzcan sus... tanto oralmente como por escrito.

A: ¿Tú trabajas en el bilingüismo?

B: Sí.

A: Para ti, los estudiantes que asisten a las clases bilingües ¿aprenden mejor o más que los otros estudiantes de las clases normales?

B: Aprenden más porque aprenden ciencias naturales –en mi caso- y además están aprendiendo mucho inglés. De lo que es de mi asignatura no creo que aprendan ni más ni menos que antes, lo que ocurre es que la mayor parte del alumnado que está en bilingüismo lo ha elegido voluntariamente, entonces es un alumnado que tiene muy buena predisposición a toda la enseñanza, a todo lo que es educación y ellos aprovechan mucho de lo que yo hago, ¿no? Y cuando entro en una clase que no es bilingüe no tienen tanto interés, no tienen tanta motivación.

A: Y la relación de los estudiantes con la lengua extranjera ¿es mejor que la de los cursos normales?

B: Sí, ha mejorado y cómo, porque para ellos el inglés ya no es solamente una asignatura sino que es una herramienta de uso cotidiano, ellos pueden utilizar el inglés –aun con limitaciones- pero entienden que en cualquier momento del día puede surgir una conversación en inglés. Antes –cuando yo era estudiante- no surgían conversaciones en inglés, muy de cuando en cuando, en un viaje, un día que conocías a un extranjero..., pero hoy día a mis alumnos les surge el hablar en inglés diariamente en varias ocasiones, entonces es algo natural, aunque no lo hagan muy bien, pero entienden que es algo natural y pueden desenvolverse.

A: Para ti ¿hay una relación entre el CLIL, el bilingüismo y la cultura?

B: Sí, en la medida en que el bilingüismo te abre a otros países, a otras personas, te interesas por otras culturas y te das cuenta de que tu mundo no es tan pequeño. Desde que estoy en el mundo del CLIL he tratado con muchos extranjeros, por ejemplo esta conversación no hubiera surgido. Yo antes tenía un mundo de relaciones muy muy limitado. Ahora todos los años conozco y converso con muchos extranjeros, al instituto vienen muchos extranjeros, yo he viajado, organizo intercambios.

A: Y para los estudiantes ¿es una manera de conocer la cultura del país extranjero?

B: Exactamente, conectan con otros países, se dan cuenta de que el mundo es más grande que su pequeña localidad.

A: El último tema, la evaluación. ¿Cómo evalúas a los estudiantes, las producciones de los estudiantes, por la materia y por la lengua extranjera?

B: Yo evalúo principalmente sus conocimientos de mi asignatura, pero ellos me transmiten esos conocimientos en español y en inglés. Pero no les sanciono, no castigo el que no sepan suficiente inglés, yo valoro el conocimiento de mi asignatura, aunque lo estén expresando en español o aunque lo expresen en inglés.

A: Si encuentras un error grave de lengua ¿qué haces?

B: Les resto puntuación.

A: ¿Y qué herramientas usas? ¿qué tipología de ejercicios o de actividades utilizas para evaluar el CLIL?

B: Sobre todo utilizo pruebas escritas y en las pruebas escritas ellos.. según las edades las voy haciendo de mayor extensión. Al principio cuando llegan al instituto las preguntas son

de rellenar huecos, de poner una palabrita, lanzar flechas y conforme... los mayores que tengo están en Tercero de la ESO, tienen quince años y a este grupo ya sí les pido que redacten párrafos más grandes y de vez en cuando también les puntúo oralmente. Si participan mucho en la clase se lo tengo en cuenta y también aumenta su calificación, y algunas veces le pido que hagan exposiciones orales y en la exposición oral también les valoro los conocimientos del inglés.

A: Los estudiantes que siguen el bilingüismo ¿son elegidos o están obligados?

B: Es voluntario, en mi centro hay dos líneas –Primero A y Primero B- y el alumno y su familia eligen.

A: ¿Y qué criterios influyen en esta elección?

B: Pues yo creo que tienen en cuenta cómo se ha desenvuelto el alumno en Primaria. Si al alumno le ha costado Primaria, ha sacado notas bajitas, entonces prefieren que haga una Secundaria más fácil sin tanto inglés, entonces huyen del inglés por hacérselo más fácil a sus hijos, creo.

A: Bueno, tú me pareces satisfecho. ¿Repetirías esta experiencia sin problemas?

B: Sí, pero me hubiera gustado empezar mucho antes, porque yo estuve veinte años sin hacer nada de inglés, y me ofrecieron la posibilidad y me tuve que poner al día en muy poco tiempo y he tenido que trabajar mucho porque yo no sabía suficiente inglés.

A: La última pregunta. ¿Qué harías para mejorar tu competencia como profesor de CLIL?

B: A mí me gustaría vivir una temporada en un país de habla inglesa para mejorar mi competencia lingüística. Mi problema sobre todo es de dominio de inglés, no es tanto de recursos de aula porque llevo muchos años enseñando y tengo más recursos de los que soy capaz de utilizar.

A: Y la metodología CLIL, ¿la has aprendido? O sea ¿cómo enseñar las asignaturas en lengua extranjera?

B: Sí, yo creo que siempre se puede mejorar, pero yo creo que lo fundamental sí lo conozco. Y sinceramente yo haría mucho mejor el trabajo no si tuviese mejor metodología sino si tuviese mejor inglés.

A: Bueno, te agradezco, muchas muchas gracias.

B: De nada.

24 María Docente de Francés Miguel de Molinos Zaragoza

A: Gracias María por aceptar esta entrevista. Por favor, dime qué *enseñatura* es la tuya.

B: Mi *enseñatura* es francés, francés como lengua extranjera.

A: ¿Y trabajas en el Bachillerato y en la ESO?

B: Sí, tengo clases en la ESO. No siempre, porque eso depende de los int... o sea, para combinar los distintos horarios de los distintos profesores, pues a veces te toca Primero, otras veces te toca Segundo de la ESO, otras veces Tercero, dependiendo de las necesidades, pero... sí, los cuatro niveles de la ESO y los dos del Bachillerato.

A: Entonces en el bilingüismo.

B: Sí.

A: Muy bien. ¿El castellano es tu lengua madre?

B: Sí.

A: En tu familia, ¿cómo era la relación con las lenguas extranjeras?

B: Bueno, yo soy muy mayor (risas)... y entonces quiero decir... mi familia, o sea la primera generación que hemos llegado a la universidad somos nosotros, los hijos, mi padre era agricultor y mi madre... pues... no... sin estudios, o sea los estudios primarios y ama de casa. Entonces mi relación con las lenguas extranjeras ha sido...

A: ¿Tú estudiaste lenguas extranjeras en la escuela?

B: Sí, filología... sí, en la escuela porque entonces estudiaba francés, porque yo soy –ya te digo soy muy mayor- yo hice lo que eran Cuarto Reválida, yo soy de ese plan que se hacían los cuatro años de Bachiller después Reválida, después dos de Bachiller, Bachiller elemental eran cuatro años, después la Reválida dispuestos Quinto y Sexto era el Bachiller Superior y después la Reválida y después Preu y la Prueba de Madurez. Yo soy de ese plan, es decir muy antiguo...

A: ¿Y a qué edad tuviste tu primera experiencia con la lengua extranjera? ¿música o cine, o amigos?

B: Yo creo que más lectura de revistas o de... ese fue el primer contacto que tuve yo más, quiero decir no por necesidades de la escuela sino por apetecimiento, o sea por gusto, es decir buscar yo alguna revista o alguna...

A: Tú aprendiste el francés. ¿Aprendiste otra lengua extranjera?

B: En la universidad, pero es porque nos exigían, yo también seguí un plan antiguo de la universidad, y entonces en la universidad nos exigían dos idiomas y entre ellos cogí el italiano, pero ahora no me preguntes nada porque... me gusta mucho el italiano.

A: ¿Estudiaste en el extranjero?

B: Sí, en París estuve un tiempo.

A: Cuéntame de esta experiencia.

B: Bueno, la verdad es que fue un poco traumática, fue un poco traumática porque, bueno... era en agosto, en agosto pues yo no podía estar de otra..... tenía que estar de *femme de ménage* (de limpiadora) en la embajada de..., el embajador de... entonces era Alto Volta, ahora es Burkina Faso, pero o sea que las cosas han cambiado mucho. Pues yo estaba allí de limpieza y la relación era como muy distante, como muy... no sé, pero eso es lo de menos. El caso es que yo por las tardes iba a la Alianza Francesa, estudiaba, hacía cursos de francés... y me atropelló un coche y me rompió la cadera y ya me tuve que volver, o sea...

A: ¿Cuánto tiempo estuviste en París?

B: Más o menos un mes.

A: Tú trabajaste allí.

B: Sí.

A: ¿Encontraste a algunas personas que fueron importantes para tus relaciones con la lengua extranjera allí?

B: Sí, sí, había compañeras, o sea sí, alguna relación sí que estuvo bien con...

A: ¿Te acuerdas de esas personas?

B: Pero luego, también como fue mi salida de allí... fue tan... porque como o sea me tuvieron que traer a España porque... para mi recuperación, porque tenía que estar cuarenta días inmóvil y no podía ser... pues eso que la relación después no ha podido ser... tampoco recuerdo, porque como hace de esto más de... esto fue en el año 72 creo o más, estoy hablando de hace muchos años. No he tenido luego ninguna relación más con esas personas.

A: Bueno, hablemos de tecnologías. ¿Cuál es tu relación con las tecnologías en general?

B: Me gusta, porque tenemos materiales muy buenos en la Red, puedes escuchar tanto la radio como alguna canción, muchas cosas como muy directas, es que no tienes que ir... luego como hay gente que tiene algunos blogs que recogen cosas muy interesantes y, no sé, pues a mí me gusta lo de trabajar con las tecnologías.

A: ¿Y con internet, personalmente?

B: Sí, también.

A: ¿Y trabajas con internet para la enseñanza?

B: También.

A: ¿Qué haces con internet?

B: Pues, eso, pues es que a partir de... puedes descargarte música hasta por, porque por ejemplo hay veces que no funciona... ahora tenemos una red más o menos que funciona, pero hay veces que la red sí no funciona bien, pues se te... es más conveniente que te descargues lo que quieras en la memoria USB y lo lleves a clase, porque es más seguro. Pero si no puedes trabajar directamente, como tenemos las pizarras esas, entonces pues podemos... la Web 2.0, entonces pues podemos desde clase también un poco...

A: Hablemos de herramientas tales como el Web 2.0, blogs, wikis, webquest, podcast, ¿tienes experiencia en este campo?

B: Pues alguna webquest he hecho, algún podcast también he utilizado, de blogs te digo que hay fantásticos, que hay personas que tienen ahí unos contenidos muy interesantes que te facilitan muchísimo.

A: ¿Es el blog de este instituto?

B: No, blogs que yo he conocido también porque yo me pedí un año de licencia por estudios y precisamente en ese año hice... agrupé las páginas web de francés, las organicé digamos un poco, pues por contenidos. Entonces pues ahí conocí en ese año, sí, conocí a gente majísima, porque como es muy fácil de comunicarte, pues bueno aunque estés a miles de kilómetros y por ahí te puedes comunicar.

A: Dime cómo organizas este trabajo con los estudiantes.

B: Pues normalmente se trata de que, si te interesa por ejemplo trabajar una canción y has consultado ya, porque digo que tienes mucha facilidad, porque te facilita mucho tu trabajo, por ejemplo tienes ya incluso la letra sacada, o sea que con simplemente marcar un enlace te envía, estás escuchando la canción porque tienes el archivo de voz ahí, lo escuchas y luego puedes dar un enlace con el cual puedes ver la letra reflejada también en la pantalla.

A: Te ayuda muchísimo en la enseñanza de la lengua extranjera.

B: Exactamente.

A: ¿Y cómo cambiaron tu forma de enseñar las tecnologías? ¿Te acuerdas de cuando comenzaste a trabajar en la escuela?

B: Años luz, años luz, porque yo aún vi... porque yo empecé a trabajar en el año 76, estoy hablando de muchos años...

A: Yo empecé en el 76.

B: Pues, pero aún estaban los cassettes, aquellos que eran como unos discos, o sea como así... como tipo...

A: Sí, las bobinas.

B: Sí, unas bobinas enormes... una cosa... de eso pasamos al cassette ya más sencillito, de ahí luego ha sido ir cambiando...

A: Ahora tú no puedes enseñar sin las tecnologías.

B: Y de hecho los reúne todos también, afortunadamente pues también han cambiado mucho, porque llevan todo un material, que si vídeos, que si... o bueno DVDs o lo que sea, enlaces...

A: ¿Cómo utilizas internet para buscar materiales?

B: Pues dependiendo, por ejemplo si necesitas... como Google es tan... ¡tan fantástico!, le pones cualquier cosa y te busca qué se yo, si te interesa por ejemplo ahora estábamos preparando lo de... tenemos una semana cultural de personajes célebres franceses, pues para trabajar con los chicos decía: “a ver: ponéis *personajes célebres*” o sea si se lo pones al Google en francés pues te lo busca en francés y digo así os facilita, para luego no tener que andar traduciendo. Y entonces pues, eso, *personnages célèbres français* y buscaban y te salen cantidades de cosas, ayer decidíamos los personajes que íbamos a trabajar porque claro, hay que elegir, no se puede trabajar todo. Y, vamos que Google facilita muchísimo.

A: Cuando tú encuentras un artículo o una página interesante, ¿cómo la adaptas para tus estudiantes?

B: Pues, hay veces que son muy cómodas, hay algunas páginas que están muy bien preparadas, entonces la adaptación es casi simplemente aplicarla. O sea, es decir que cada vez la gente que le gusta lo de las nuevas tecnologías pone material más elaborado, ya más relacionadas unas cosas con otras, que está tan fácil, que es tan visual o sea el acceder de una cosa a otra que prácticamente viene dado, o sea viene digamos apenas te supone un... o sea simplemente un conocimiento de cómo funcionan estas...

A: He entendido. ¿Y utilizas los vídeos de Youtube?

B: Fantástico, por ejemplo ahora que yo también...

A: ¿Cómo buscas los vídeos?

B: Por ejemplo yo estoy buscando ahora, estoy bajándome... bueno, no es que los esté buscando, los estoy grabando porque... para así tenerlos y ponerlos cuando queramos. Por ejemplo “Érase una vez la vida”, ese que es sobre los inventos, ya que estamos en la semana cultural, pues todo eso está también ahí en Youtube. Entonces lo bajas, me lo guardo en la memoria y entonces luego, claro... van... muy pequeñitos porque el formato no puede...

A: Y después lo presentas a los estudiantes.

B: ...luego lo podemos agrupar, o sea luego lo podremos montar y ya lo podemos hacer incluso una película más o menos larga. Entonces me parece fantástico.

A: Dime la reacción de los estudiantes ante las tecnologías.

B: Pues yo creo que ellos son... o sea han aprendido con eso y... me parece que es necesario, si les cuentas otra cosa o sea si... lo otro es parte del... mientras que si les metes un vídeo o les pones una cosa en la pizarra iluminada, ya están así... ya es otra...

A: Entonces son útiles para atraer la atención de los estudiantes.

B: Sí, atraer.

A: Bueno, el último tema: el AICLE o CLIL. ¿Cuándo descubriste el AICLE?

B: ¿El qué?

A: El CLIL, el AICLE, la enseñanza de las materias no lingüísticas en lengua extranjera, lo que hacen en el bilingüismo.

B: Ah, pues eso cuando llegué aquí, porque antes yo había trabajado en centros que no eran bilingües, entonces solamente se daba el francés como lengua extranjera y normalmente pues como segundo idioma, porque ya se había quedado relegado a segundo idioma. Y entonces cuando vine a Zaragoza, porque yo antes estuve trabajando en Tudela, veintiún años, y entonces allí...

A: ¿Cuándo empezaste a trabajar aquí?

B: En Zaragoza en el 2003.

A: ¿Y con el bilingüismo? ¿En 2003?

B: Sí, en el 2003.

A: Llevas nueve años.

B: Sí.

A: ¿Y cómo evalúas esta experiencia del bilingüismo?

B: Me parece muy interesante.

A: ¿Por qué?

B: Pues porque de alguna manera, o sea los alumnos... pues no sé, como tienen una relación más directa con la lengua, pues es como que... aun sin ser un bilingüismo auténtico porque aquí no es como por ejemplo el Molière, que es un centro de aquí de Zaragoza en que son todos nativos los profesores, el ambiente es distinto porque todo es en

francés... aquí están conviviendo con mucha más gente, o sea, aquí digamos es bilingüe las horas de DNL y esas cosas. Pero en principio es una inmersión, es decir, entre cuatro horas que son de francés y las cuatro de la otra materia, pues parece que no pero... pues algunos tienen un contacto muy...

A: Trabajando en el bilingüismo ¿has cambiado tu manera de enseñar?

B: Pues quizá porque lo ves más exigente, porque en segundo idioma en realidad son tan pocas horas que casi no te da tiempo a estimular a los alumnos y a hacerles trabajar de verdad. Entonces aquí te tienes que poner las pilas porque los ves que tus alumnos te demandan más.

A: ¿A ti te gusta trabajar en esta experiencia?

B: Sí.

A: ¿Y los estudiantes están contentos?

B: Yo creo que sí, sí porque además como se ofrecen muchas actividades de alternativa, o sea complementarias para los intercambios, que si teatro, que si no sé qué... pues eso les ayuda yo creo a...

A: Les ayuda más. Y según tu experiencia, ¿los estudiantes que siguen el bilingüismo aprenden más y mejor?

B: Yo estoy segura de que sí.

A: ¿Por qué?

B: Aparte de que los padres siempre están detrás, porque los padres normalmente son los que les incitan o les inducen a que cojan esa opción, porque siempre es más trabajo, más horas, más tal, más cual... pero si los padres les dicen “hala, venga que sí, venga, apúntate en esto, venga, haz esto”, es decir el niño se prepara para exigirse más, pero porque... a los doce años, cuando vienen aquí algunos en realidad no son tan...

A: Los padres participan en la vida de la escuela.

B: Naturalmente que los padres normalmente están detrás, yo digo que eso es lo bueno, es decir que si cuentas con que los padres apoyan eso es fundamental.

A: La última pregunta. ¿Es verdad que los estudiantes que aprenden en el bilingüismo obtienen mejores resultados en la universidad?

B: Yo creo que sí.

A: ¿Porque tienen una mentalidad diferente para estudiar?

B: Sí, y una capacidad... o sea yo creo que en la mente se estructura, porque al tener más referencias, porque normalmente hacen bilingüe pero si hacen bilingüe sobre todo francés o inglés, o alemán, otra que no sea inglés, con lo cual serían tres asignaturas, digo tres idiomas los que manejarían, y eso yo creo que eso les favorece.

A: Bien, hemos terminado. Gracias, gracias.

25 Moisés Coordinador Sección Bilingüe Docente de Filosofía IES Miguel de Molinos Zaragoza

A: Gracias profesor Moisés por aceptar esta entrevista. ¿El castellano es tu lengua materna?

B: Sí, yo soy español, nací en España pero mis padres se fueron a trabajar a Francia cuando yo tenía cinco años, entonces al ir allí estuvimos diez años e hice mi escolaridad hasta los catorce años en Francia. De ahí que el francés es mi segunda lengua o mi otra lengua.

A: Muy bien, tú hablas dos lenguas normalmente.

B: Sí, creo que podemos... si hablamos del bilingüismo en el sentido más estricto soy bilingüe, soy bilingüe total.

A: ¿Y tú aprendiste otra lengua extranjera?

B: Sí, estudié el inglés como todo el mundo y dos años de alemán pero, en fin, muy poquito, el alemán nada.

A: ¿Cuándo aprendiste el inglés?

B: El inglés desde el colegio, o sea en Francia ya estudiaba inglés, cuando volví a España en el instituto también inglés y en la Facultad dos años también de lengua extranjera, segunda lengua extranjera, el inglés.

A: El inglés puede ser tu lengua extranjera, porque es así. Tu primera experiencia con la lengua inglesa, ¿fue por el cine, la música?

B: ¿Con la lengua inglesa? ¿Mi primera experiencia? Pues, bueno, los estudios por un lado y luego viajar a Inglaterra alguna vez.

A: ¿Para los viajes qué lengua has usado?

B: O bien el francés o bien el inglés.

A: Ambas.

B: Cuando las personas no hablaban francés pues me apañaba, me arreglaba para el inglés, el inglés estándar de turista.

A: ¿Cuántos años estuviste en Francia?

B: Diez años.

A: ¿Y después volviste aquí?

B: Sí, regresé a España y luego ya fui a estudiar, terminé el Bachillerato en un instituto y luego fui a estudiar a Salamanca, filología, empecé filología inglesa pero en Segundo los profesores me recomendaron que hiciera la filología francesa y que luego continuara la inglesa, pero hice la francesa y luego no continué la inglesa.

A: ¿Y has trabajado en el extranjero?

B: Sí, cuando terminé la carrera estuve un año de lector, de auxiliar de conversación en Francia. También aproveché ese año y los dos años siguientes, cuando ya empecé a trabajar aquí en España, para hacer una licenciatura en lingüística francesa en la Universidad de Burdeos.

A: Muy bien, ¿y cómo viviste esta experiencia de trabajo?

B: Pues la experiencia de trabajo muy buena en el instituto donde estaba allí en Francia, pues claro, eres joven, es el primer contacto que tienes con la enseñanza real, porque aunque no das tú clase directamente pero estás de auxiliar de conversación y entonces trabajas, te dan un poco las pautas para dar clase. Es el primer contacto, ves las dificultades, los problemas de los alumnos. Tuve una experiencia muy buena también en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, es que durante la carrera que estuve haciendo

en Burdeos, también había unos módulos de francés lengua extranjera, entonces para ponernos en situación nos obligaron como alumnos a aprender el árabe durante muy poquito –tres clases simplemente-, para que nos pusiéramos en situación de una persona que no conoce una lengua. Y fue una experiencia muy bonita, porque es cuando te das cuenta de las dificultades reales de los alumnos.

A: Muy bien, es una experiencia interesante, ¿eh? Hablemos de las TICs, ¿qué relación tienes con las tecnologías en general?

B: Pues me gusta mucho la tecnología y yo empecé..., o sea ya desde siempre, desde los primeros años, llevo pues... empecé a los 24 años, tengo 52, o sea que ya son muchos años, ya en los primeros años empecé a utilizar lo que entonces eran nuevas tecnologías, que eran los vídeos y los audios. Fue la primera experiencia que tuve con ello y, a partir de ahí, según fue evolucionando la técnica, pues hasta que apareció la informática, pues siempre he intentado utilizar desde programas de televisión franceses, vídeos de... siempre entendiendo documentos auténticos.

A: Con los estudiantes.

B: Sí, con los alumnos.

A: ¿Y ahora utilizas internet?

B: Sí, ahora claro, ahora ya se utiliza...

A: Personalmente, ¿qué hace?

B: ¿Para mis clases?

A: No, para ti.

B: Pues utilizo internet para recabar información que... bueno, claro, es que para mí para mí correo electrónico y trabajo, digamos... estoy estudiando también filosofía en la UNED ahora, entonces para buscar información para mí, para mi carrera.

A: ¿Información con Google?

B: Exactamente, sí, con Google o con cualquier buscador.

A: ¿Utilizas Skype?

B: No, utilizo el G-Mail, entonces cuando tengo que comunicar con algún compañero, algún amigo, pues como también tiene vídeo y chat, pues también lo utilizo con ellos.

A: Google plus.

B: Sí.

A: ¿Y cómo utilizas internet con los estudiantes?

B: Pues lo utilizo primero para buscar información que pueda... para completar. Sigo un libro de texto como la mayoría de los compañeros, y entonces para completar la información que viene en el libro de texto, sobre todo para buscar documentos auténticos y actuales. Por ejemplo, por poner un ejemplo así de hace quince días, uno de los temas del libro de texto era lo de una asociación que hay en Francia que se llama "*Les restos du coeur*", y entonces en el libro de texto viene un poquito de información, entonces yo amplié esa información con otras informaciones mucho más actuales, porque claro, los libros siempre se quedan anticuados. Y pues descargué desde información hasta canciones que tienen referencia a esos contenidos, con la letra y luego los hemos trabajado en clase. Ese es el aspecto, lo que yo preparo para ellos. Y luego en clase...

A: ¿Qué hacen los alumnos en el laboratorio?

B: En clase tenemos conexión a internet con pizarra digital, entonces lo que hacemos en clase es que, o bien yo ya les llevo directamente –o sea soy yo el que maneja- y les llevo directamente a unas páginas web que a mí me resultan interesantes para completar, o bien les pido que ellos hagan mi trabajo viéndolos, o sea que busquen ellos y yo les voy orientando porque si no se pierden, no tienen el nivel ni de la lengua francesa por un lado, ni la capacidad –digamos- de saber por dónde buscar. Pues les oriento, esa es una de las formas de trabajar.

A: ¿Cómo utilizas la pizarra interactiva?

B: ¿La pizarra interactiva? Hicimos un curso hace dos años para utilizarla, el año pasado empecé a utilizarla un poco, pero debido a los problemas técnicos no la he utilizado. Voy a ser sincero, la he utilizado muy poquitas veces, normalmente por problemas técnicos de que a veces funciona bien, otras veces no funciona bien, entonces no puedes... he renunciado porque es pérdida de tiempo.

A: ¿Utilizas Youtube?

B: Sí, también, de vez en cuando, para buscar los vídeos de... esto que comentaba de unas canciones de este año, de esos grupos, pues con Youtube, o bien... Normalmente lo que suelo hacer es descargar todo el material y llevarlo en un pendrive, porque si no a veces la conexión va muy lenta o no funciona o ese día... por lo que si hay problemas, entonces es mejor... el material hay que llevarlo... intento hacerlo en directo, pero siempre llevo el plan B, es decir el material preparado por si acaso, entonces desconectas internet, lo pones y ya funciona.

A: ¿Y las herramientas Web 2, wiki, blog, podcast, redes sociales como facebook, twitter?

B: Yo no soy muy amigo de las redes sociales porque a nivel del alumnado lo veo peligroso. En cambio blog sí que utilizamos, tanto el año pasado como este año, por ejemplo...

A: ¿Cómo utilizaste el blog?

B: Pues creamos el año pasado... tenemos unos intercambios de alumnos con Francia, entonces para preparar el intercambio, para que los alumnos españoles y franceses se conocieran abrimos un blog para el intercambio en que los alumnos españoles y franceses podían comunicarse, a través del blog... “para comunicarse”... es decir, les obligábamos entre comillas a colgar en el blog una serie de trabajos, presentaciones para que se fueran conociendo, y entonces a través del blog los alumnos ya se fueron conociendo, al margen de que ellos por su cuenta a través de twitter o del twenti o de... aparte, ellos personalmente, individualmente y, a través del blog a nivel institucional. Los profesores franceses y los profesores españoles estábamos en contacto y les pedíamos o por grupos o individualmente que hicieran pequeños trabajos que colgaban. Cuando luego se realizó el intercambio tenían el cometido, durante el intercambio, de que todos los días un grupo de dos o tres alumnos españoles, cuando estábamos en Francia, desde la casa de su correspondiente francés tenía que entrar en el blog y poner un pequeño resumen de las actividades que habían hecho durante el día. Y los alumnos franceses cuando estuvieron aquí exactamente igual, o sea era una forma de obligarles a estar un poco pendientes de las actividades y un pequeño trabajo que luego les resultó...

A: Un trabajo lingüístico.

B: Sí, trabajo lingüístico, sí, sí, les pedíamos que lo hicieran los españoles en francés y los franceses en español.

A: ¿Tú crees que el Web 2, el blog, el wiki, el podcast han cambiado la forma de enseñar?

B: Sí, pero no tanto como podíamos esperar.

A: ¿Puedes explicar?

B: Por mi experiencia creo que ayuda mucho, pero en el fondo el trabajo en la clase, el trabajo “clásico” de enseñar al alumno y de que el alumno memorice una serie de conceptos básicos de una lengua o una explicación gramatical, no digo que muy profunda, pero con un nivel bastante elevado es necesaria, y eso no lo dan estas herramientas. Así que muchas veces los alumnos cuando hacen un trabajo de investigación en internet utilizando las herramientas que ellos pueden y demás... les facilita demasiado la cosa de copiar y pegar y eso no les ayuda mucho.

A: No ayuda, ¿pero no crees que son herramientas muy útiles para comunicar?

B: Sí, sí, por supuesto. Por eso digo que no es que esté en contra, pero digo no es suficiente. Igual que pensábamos en los años noventa que las técnicas audiovisuales, los vídeos iban a facilitar el aprendizaje de la lengua, mucho... lo facilitan pero no tanto. Yo creo que estoy un poco en la misma línea, ayuda pero la labor de clase, de la tiza, es labor de clase. Ayuda mucho, es cierto que ayuda, más que ayudar, ayuda por un lado, sobre todo motiva, es decir el alumno se engancha más fácilmente cuando hay una cosa... como además están todo el día con ello, pues de alguna manera se les hace más ameno, es una especie de pequeño recreo visual para ellos y enganchan mejor una explicación dada durante un vídeo o durante una canción por ejemplo les engancha un poco esa actividad, les engancha más que si es la gramática pura y dura del profesor. Pero es una ayuda, es una herramienta.

A: Necesita una mediación.

B: Exacto.

A: El último tema, el CLIL. ¿Cuándo descubriste el CLIL?

B: Pues hace cuatro o cinco años, como en nuestro instituto tenemos una sesión bilingüe de francés y una sesión bilingüe de inglés, entonces antes de que apareciera la sesión

bilingüe de inglés hace dos años, desde hace doce años en la sesión bilingüe de francés todos los años tenemos una reunión de los coordinadores y profesores de las sesiones bilingües trimestral en el CPR (en el Centro de Profesores) y entonces durante esas jornadas... pues siempre ha venido gente... profesores del extranjero, los agregados culturales de la Embajada de Francia, o sea un contacto siempre a nivel de nuevas tecnologías, de nuevos objetivos y fue cuando... no recuerdo la persona que vino hace cuatro o cinco años, que nos hablaron del CLIL y de la forma de trabajar y demás y primero me gustó y me lancé un poco a investigar y a ver cómo lo podía aplicar, pero luego vi que técnicamente no teníamos recursos para ello, y las pizarras digi...

A: ¿Crees que el AICLE y el bilingüismo son diferentes?

B: No, no especialmente, yo creo que todo puede funcionar, o sea se puede meter todo dentro de esa tecnología, de esa metodología.

A: Define tu experiencia, ¿cómo enseñas el francés?, el contenido de la disciplina en francés, ¿cómo te organizas?

B: Bueno, depende un poco del nivel, pero por ejemplo pues, a ver... este año doy clase en Segundo de la ESO, es decir alumnos que llevan dos años solamente estudiando, bueno, dos años... llevan un poquito más, pero lo que es de sesión bilingüe dos años, son cuatro horas semanales de francés, que ya da pie a tener una buena base, y también en Cuarto de ESO, o sea que llevan ya cuatro años, a cuatro horas semanales de clase más tres horas de disciplina no lingüística, o sea una asignatura en francés, o sea el nivel ya es bastante bueno.

A: ¿Qué asignatura enseñan en francés?

B: Pues tienen, depende un poco de la disponibilidad del centro o del profesorado, entonces han estado dando, durante unos años han dado Música en Primero y en Segundo de la ESO, una asignatura más suave, más fácil; luego en Tercero y Cuarto de la ESO Sociales, o sea historia y geografía en francés; y luego en Bachillerato dan Filosofía en francés.

A: ¿Ciencias no?

B: No, Ciencias no porque tiene que ser una asignatura común, y entonces asignaturas comunes solamente hay pues la lengua española, el inglés, la filosofía y educación física en el programa de Bachillerato, es decir no tenemos, no hay abanico para ello.

A: ¿Te acuerdas de tu primera lección de CLIL?

B: No, no lo recuerdo, sinceramente no lo recuerdo.

A: ¿Ha cambiado con el tiempo tu enseñanza de AICLE?

B: Hombre, con el tiempo sí va cambiando, yo creo que cambia sistemáticamente. Yo soy partidario, o sea yo pienso que una metodología no es sagrada, no es estricta y todos los días las clases son distintas. Pues, aunque uno siga más o menos la misma línea, dependiendo... hay tantos factores que entran en juego que no puede uno decir “hay que hacer las cosas de esta manera” en una metodología, porque hay que adaptarse a los alumnos, al nivel de los alumnos, a la hora de clases (si es primera o última hora), a la tecnología en cuanto a que funciona o no funciona, a tu propio estado de ánimo también – que un día tienes ganas de hacer muchas cosas y otro día estás un poco más cansado y trabajas menos-.

A: ¿Pero los estudiantes están felices de aprender las disciplinas no lingüísticas en francés?

B: Sí, sí, les gusta, en general les gusta, tienen bastante interés y... tienen un interés relativo, puesto que los estudios son obligatorios y nunca satisfacen...

A: ¿Cómo conduces la evaluación del aprendizaje?

B: La evaluación, pues por un lado están los contenidos que marca la programación del curso, o sea el nivel, es decir que tenemos una programación que cumplir, el alumno tiene que saber el *passé composé*, o tiene que saber los verbos irregulares, pronominales y luego viene una serie de... y luego está el aspecto también oral...

A: Ese es el aspecto lingüístico, ¿y el contenido?

B: El contenido se basa en los libros de texto, o sea seguimos un poco el libro de texto en cuanto a los contenidos que impartimos, y luego también está toda la parte... valoramos las cuatro destrezas.

A: ¿La evaluación se hace por medio del libro de texto?

B: No del todo, pero centrándose... claro, es que es el contenido que tienen los alumnos, sobre el que se pueden centrar y asegurar un poco su nota...

A: Hablando del contenido, ¿eres tú quien lo evalúa?

B: Sí, claro, pero utilizamos, o sea valoramos las cuatro destrezas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. La expresión oral es ya a nivel individual, a nivel personal, es una entrevista con el alumno, pues como estamos dependiendo del nivel puede ser de dos o tres minutos o cuatro o cinco minutos, que el alumno pues va a interactuar conmigo, le pregunto, lo grabo también para luego... porque, bueno, pues como anécdota hay veces en que el alumno dice: -“pero si lo he dicho bien”, - “espera, mira: no, lo has dicho mal”. -“Pues yo creía que”-... como anécdota.

A: ¿Té repetirías esta experiencia?

B: Sí, por supuesto, y sigo todos los días haciendo lo que puedo con los medios que tengo.

A: La última pregunta pero muy importante: los estudiantes, los alumnos que hacen el Bachillerato o la experiencia CLIL, ¿aprenden más y mejor que los otros estudiantes que no hacen esto?

B: Yo pienso que sí, pienso que sí... dos cosas: igual... bueno, esto es una discusión que tenemos con compañeros que piensan que los alumnos de sesiones bilingües, que están estudiando en otro idioma no aprenden tantos contenidos académicos como el que da... la filosofía en español, quizá... ahí no les digo que no. Pero en cuanto al aprendizaje del otro idioma, en este caso del francés, es por supuesto muchísimo más... les aporta muchísimo más de vocabulario, de expresiones e incluso de apertura de formas de pensar, porque el intentar... te lo comento porque yo estoy dando ahora en Primero y Segundo de Bachillerato la filosofía en francés a mis alumnos de Bachillerato, y todas las clases las doy, desde Primero de Bachillerato y Segundo al 98% en francés. Es cierto que en Primero les cuesta un poquito al principio de curso, les cuesta entender, entonces les hago pequeños resúmenes a veces en español, pasamos un poquito al español, pero luego ya a final de curso, ya prácticamente a estas alturas ya las clases son totalmente en francés por mi parte, ellos intervienen... como es filosofía, pues claro, hay ideas que les cuestan, no tienen vocabulario, no consiguen expresarse correctamente, pero sí que intentan y algunos sí que logran mantener una opinión, defender una opinión en francés totalmente, otros un poquito

menos y otros les cuesta mucho entonces, bueno, pues participan en español porque lo que importa es también la filosofía en sí, la idea o el concepto. Y en Segundo de Bachillerato todas mis clases son en francés, totalmente, todos los documentos que les presento son en francés: entrevistas con filósofos franceses, documentales –cortitos, claro- sobre Platón o sobre Aristóteles o lo que sea, y siguen perfectamente, o películas incluso, algunos fragmentos de películas que tienen un contenido filosófico que van junto con la asignatura, se lo pongo y lo siguen perfectamente. Entonces, sí que es cierto que, quizás de contenidos académicos en vez de dar el cien por cien –que se debería dar- puede que se queden en el setenta-ochenta por ciento, menos del setenta por ciento desde luego no porque es una obligación, de dar por lo menos eso. Pero adquieren una habilidad de jugar con las dos lenguas, con los dos idiomas y de... yo creo que son, a ver... no voy a decir más inteligentes pero tienen una percepción distinta que los alumnos normales –digamos- que no estudian lengua extranjera.

A: Tu opinión sobre esto: unos profesores dicen que los alumnos que terminan el Bachillerato tienen una forma mental que ayuda a obtener mejores resultados en la lengua materna. ¿Qué opinas tú?

B: Pues no lo sé, no lo he comprobado, yo siempre he dado solamente Bachillerato en...

A: ¿Pero tienen una mentalidad más abierta?, ¿están dispuestos a comunicar mejor?, ¿no tienen dudas o problemas de comunicación?

B: ¿Los que hacen el Bachillerato solamente en español o en una lengua extranjera?

A: En una lengua extranjera.

B: Ah, sí sí, por supuesto, sí yo pienso sí que tienen una percepción distinta de los estudios, o sea de cómo enfocar una asignatura –normalmente-, lo que yo he comprobado en nuestro instituto. No puedo generalizar porque en otros centros no lo conozco directamente, aunque compañeros que están en otros centros sí que están de acuerdo conmigo y es que los alumnos de las secciones bilingües son mejores, están dispuestos – como tú dices- a comunicar mejor, expresarse mejor, comprender mejor las cosas en general, sí, o sea mucho mejor, ayuda mucho la enseñanza bilingüe, en este caso el francés, pero en inglés o en cualquier otro idioma les ayuda porque les hace abrirse a otra cultura. El aprender una lengua no es solamente aprender la lengua hablada o escrita, sino también otra forma de percibir el mundo, de ver las cosas, de denominar la realidad y eso les hace

ser mucho más abiertos y más... no sé cómo decirte... quizá más preparados para la carrera posterior... más inteligentes.

A: Una última cosa, ¿qué dicen los padres?

B: Los padres... en general les gusta, están de acuerdo, es algo que deciden los padres sobre todo al principio, lo deciden los padres más que los alumnos y luego les obligan hasta cierto punto a seguir, lo ven muy positivo...

A: ¿Quién decide si el alumno sigue el Bachillerato o la escuela normal?

B: Pues, depende por un lado un poco de los resultados del alumno y de los padres. Entonces, claro, lo que te iba a decir que, lo positivo es –lo que te he comentado- de que los padres están muy contentos en general, lo negativo es que algunos padres piensan que su hijo, al estar en una sección bilingüe, al hacer el Bachillerato con una DNL y con más... le supone más trabajo y entonces el resultado de notas va a ser inferior al que...

A: Tiene que trabajar mucho.

B: Tiene que trabajar más, sí, se les exige... si un alumno normal tiene que trabajar cuatro horas –por poner una cifra al azar-, un alumno de sección bilingüe tendrá que trabajar cinco horas, o sea le supone un esfuerzo, que luego le compensa, todo lo que hemos dicho –las ventajas-, pero el inconveniente es que tiene que trabajar más. Y entonces los padres, algunos padres, llega un momento en que prefieren que su hijo siga una escolaridad normal y tenga buenas notas a que haga un bilingüe y las notas sean numéricamente un poquito menores.

A: ¿Tiene otros aspectos negativos el Bachillerato bilingüe?

B: Tienen que trabajar más, sí, y aparte de eso yo creo que no, no veo aspectos negativos en ello. Además, también como es una cosa voluntaria, es decir en un momento dado el alumno puede retirarse de... volver, salir.

A: ¿Sabes si los estudiantes de Bachillerato obtienen mejores resultados en la universidad?

B: No lo sé, en la universidad no lo sé, sé que en la Selectividad todos los alumnos de, - en general, ahora estamos generalizando, ha habido casos puntuales en que hay alumnos que no han tenido muy buenas notas en la Selectividad- pero en general los alumnos de las secciones bilingües han tenido muy buenas notas, muy buenas notas a pesar de que se han

examinado en español de una asignatura que han dado en lengua extranjera, han tenido muy buenas notas. Casos puntuales en que la nota ha sido un poco floja, pero la experiencia en mi instituto y en los institutos de aquí de Zaragoza donde los alumnos van a Selectividad en secciones bilingües son excelentes resultados, o sea numéricamente.

A: Bien Moisés, muchas gracias.

26 Elisa Docente de Música IES Torreón del Alcázar Ciudad Real

A: Your mother tongue is Spanish.

B: Yes

A: In your family, when you were very young, which language did you speak?

B: Spanish

A: When did you start learning a foreign language?

B: Very late in fact, I started learning English when I was 30 years of age. I didn't have the opportunity to do that when I was a child because I grew up in a small village and we didn't have English teachers in my school so I learned French.

A: Ok French is a foreign language

B: Oh, but, yes, I think I didn't learn very much and then I began to learn English when I was an adult and I had more opportunities to do that.

A: All right, so, did you study abroad?

B: Well I was living nearly an year when my daughter was born, my husband had to go to England to do some research and we went there

A: And you joined him for one year.

B: Nearly and I studied English there.

A: Did you have any working experience abroad?

B: I worked for a month and a half in a high school in England. It was a part of a project between England and Spain to exchange teachers and I was there for 45 days. I went to the classes with the other teachers I was something similar to an assistant.

A: A sort of job shadowing

B: Sorry,

A: Job shadowing when ...

B: Oh yes, I usually helped the music teacher and sometimes I also helped the Spanish teacher.

A: Great, let's turn to CLIL. When is the first time you discovered CLIL?

B: I discovered CLIL nearly by chance.

A: How long ago?

B: 6 years ago

A: And when you discovered that CLIL existed what did you think of it.

B: Well, I was invited to teach music in English and I didn't know anything about CLIL. At that moment, you know. I discovered CLIL because at the beginning I was really stressed about the fact that I had to teach my subject in English and I decided, well I have to learn how to do that. I might find any kind of publications or something of that sort, so I began to do my own research.

A: So you studied methodology and how to teach, so you thought that CLIL could be something useful for your job.

B: At the beginning it was very useful for me, but now I think it is very useful also for my students.

A: Do you remember the first time when you had a CLIL lesson?

B: Yes,

A: How did you feel?

B: I was feeling, in fact I was worried, I did music alone by myself, I was ... I felt very stressed, I didn't feel confident ... You know

A: So it was something heavy for you

B: Yes, really heavy at the beginning

A: But passing time you changed your mind

B: Completely, my way of teaching became different. I'm teaching differently in my CLIL classes and I'm teaching differently in my usual classes

A: You mean that CLIL helped you to teach better in the other classes

B: Absolutely

A: This is interesting. CLIL is a way to increase your professionalism and competence in your subject

B: I don't have any doubt about that.

A: Technology, Apart from school what is your relationship with technologies in general.

B: Oh well, I use the Internet mainly to study by myself. You know, to look for information, mail and to search for materials.

A: How do you use technology at school with students?

B: I use computers, videoprojector. Here we have special labs with computers interconnected so I can see what the students are doing from my own computer

A: Yes form the server and how do you use the Internet for your teaching concretely?

B: For my students I use al lot YouTube, you know, because I'm a music teacher so I find a lot of examples, it's plenty of very good examples and I can find a lot of BBC documentaries about music, National Geographic, and from the BBC I also take pages that are prepared for English students for the GCSE exam and other pages from US so ...

A: What about social networks?

B: Well, I'm really not interested in that, I don't use Facebook or Tweeter

You don't like them, but Web 2.0 tools blogs, wikis, podcasts ... webquests

I use a lot webquests, for example you know what texter is? Well sometimes I prepare webquests of texter with different examples I provide a like with YouTube and I ask some questions in my webquest about the video they are watching

A: What are the students asked to do?

B: They have to watch the video and discuss and the carry out a webquest on that particular topic

A: Web 2.0 tools have changed your way of teaching?

B: I didn't use this kind of technology in the past but now I think they are right for CLIL activities

A: Which are the reactions of your students?

B: Well it depends on how old they are. I think technologies are very very good for teaching but sometimes I think they are overused. Too much too quickly. The students focus only on technology and forget about their task.

A: So you as a teacher has to do something to ...

B: Yes

A: If you were free to do something to increase your competence in CLIL what would you do?

B: Improve my own English, you know. I think this is the most important thing for me now. I think it's my weakness.

A: You already said that CLIL in a way or another makes you a better teacher and also a different teacher?

B: I learned that I'm no more a teacher, I'm a sort of mediator, long time ago I spent a lot of time speaking in front of my students, but now I try to discuss with them much more now. I ask more questions ...

A: You think that CLIL students learn more and better than “normal” students?

B: This is the big question. I think it is controversial. I have CLIL students and no CLIL students. The point is that good students who perform well become CLIL students, others who are not very good or sometimes lazy and naughty do not become CLIL students. For this reason I’m not so sure about the results. They may depend on the type of students because they are more motivated.

A: I understand, but do you think that CLIL students (let’s call them like that) have a different attitude toward foreign languages, in your opinion?

B: I think so, they have a better attitude, They are not afraid of using the foreign language and are more open minded generally speaking.

A: The relationship between CLIL and culture

B: Music and culture go on together. Through music students acquire the culture of the foreign country

A: Evaluation. How do you assess the outcomes of your students?

B: The students are always worried about the results or better about the marks. I usually make my students write reports about musical works and I evaluate their ideas how they argue or defend their opinions. I do not use structures tests only open

A: Would you repeat your CLIL experience?

B: I have been doing it for six years now I think I can carry on for a bit more

27 Cristina Docente de Música Instituto Obert de Cataluña de Barcelona.

A: Entrevista a la profesora Cristina Fuertes, que viene de...

B: Vengo de Barcelona, soy profesora de música en un centro de Secundaria.

A: ¿En qué escuela?

B: Actualmente trabajo en el Instituto Obert de Cataluña, es el Centro que da servicio a toda Cataluña en educación a distancia. Trabajamos en los niveles de Secundaria obligatoria, Bachillerato y formación profesional. En mi caso, enseño música en Secundaria y, dentro de las materias... bueno en Bachillerato básicamente, y una de las materias que enseño es jazz en inglés utilizando la metodología CLIL y utilizamos como plataforma de trabajo Moodle, es decir, todos los cursos que damos en la escuela utilizan la

plataforma Moodle y los alumnos no vienen nunca al centro porque toda la comunicación se realiza a través de la plataforma.

A: Bien, comencemos por tu experiencia. ¿Tu lengua nativa es el castellano o el catalán?

B: Las dos, mi lengua materna es el castellano, mi madre es de Aragón, pero yo nací en Barcelona y prácticamente desde los catorce-quince años que empecé a hablar en catalán y actualmente, por ejemplo con mi familia hablo catalán, es decir con mi pareja y mis hijos hablo en catalán, pero con mi madre hablo en castellano. En el trabajo enseño en catalán, pero no tengo ningún problema en cambiar de lengua en cualquier momento: catalán-castellano, catalán-castellano e inglés.

A: ¿A qué edad tuviste tu primera experiencia con una lengua extranjera?

B: Con el inglés, tenía catorce años... pero fue una experiencia terrorífica.

A: ¿Por qué?

B: No aprendí nada, absolutamente nada. Y esa experiencia siguió prácticamente hasta los dieciocho años, en acabé el COU (el Bachillerato) y después del COU para acceder a la universidad. Estudiaba inglés pero no aprendimos nada, ni yo ni mis compañeras, solo hacíamos gramática.

A: ¿Y estudiaste en el extranjero?

B: No, cuando volví a estudiar inglés, ya de adulto, fui primero a la Escuela de Idiomas de la Universidad de Barcelona, donde hice tres cursos... y abandoné pues por situaciones personales -en aquel momento yo ya era madre y tuve que dejarlo porque ya tenía dos niños- y lo dejé definitivamente y luego cuando volví a empezar, fue aproximadamente hace diez años -creo-, diez años más o menos, en que volví a estudiar en serio y decidí ya que no lo volvería a dejar, es decir que tendría que seguir haciendo alguna actividad relacionada con el inglés para no perder el nivel que había adquirido.

A: Muy bien. ¿Y has trabajado en el extranjero?

B: No, no he trabajado nunca en el extranjero, pero sí que he participado en proyectos internacionales. Llevo, pues, quizás ocho años más o menos en que he participado en diversos proyectos internacionales, en algún momento cosas más puntuales, pero ahora tengo proyectos en los que voy realizando encuentros con profesores de otros países.

A: ¿Cómo viviste esta experiencia?

B: Bueno, es positiva porque conoces cómo se trabaja en otros países, intercambias experiencias y además utilizas como lengua el inglés, por lo tanto es necesario y es una forma de mantener la lengua también, para no perderla.

A: Es importante. Las personas con las cuales te has relacionado, ¿de qué manera han cambiado tu relación con la lengua?

B: Bueno, me he sentido seguramente... me he sentido más segura con la idea de que si te consigues comunicar con otra persona, el nivel de la lengua que tienes no es lo más importante, lo importante es que llegues a poder establecer la comunicación. Tú puedes cometer errores, la otra persona puede tener un nivel más alto que el tuyo, o más bajo en conocimiento de la lengua, pero si llegas a comunicarte con esa persona y además puedes compartir experiencias, está bien.

A: Muy bien, hablemos de las TICs. ¿Cuál es tu relación con las tecnologías en general?

B: Bueno, me puedo considerar una usuaria avanzada porque empecé ya en el año 93, cuando nadie utilizaba todavía los ordenadores con los alumnos, yo ya utilizaba los ordenadores con los alumnos trabajando con el sistema operativo MS-DOS y trabajando con programas, digamos ahora antiguos, pero que funcionaban y que yo realizaba actividades en el aula con los alumnos.

A: ¿Y ahora con Internet?

B: Yo en el año 94 ya estaba utilizando Internet, cuando nadie sabía lo que era. Pues en este momento todas las actividades que realizo relacionadas con mi trabajo, utilizo Internet.

A: ¿Utilizas Internet para la enseñanza?

B: Sí, en el centro donde trabajo todo se realiza a través de Internet.

A: ¿Utilizas Internet para las clases de CLIL?

B: Sí.

A: ¿Cómo?

B: La materia que enseñé, que es jazz en inglés, la realicé a través de la plataforma Moodle y todos los materiales que utilizo –que los he preparado yo- son materiales digitales.

A: ¿Utilizas las redes sociales, Web 2?

B: Sí, pero no en el aula, porque en el aula... son aulas cerradas en Moodle, y aunque los alumnos puedan tener una red social –y yo misma esté también en redes sociales- en el aula en concreto no las utilizamos, pero sí que las he utilizado en proyectos que tengo fuera del aula.

A: ¿Las TICs cambiaron tu forma de enseñar?

B: Me hicieron evolucionar más que cambiar. Ya en el año 93, cuando empecé a utilizar las tecnologías, vi que era una manera de poder motivar a los alumnos, entonces empecé a utilizarlas precisamente por eso, porque era una manera en la que les podía dar a ellos el protagonismo y eran mucho más creativos en todo lo que hacían. Pues desde entonces que no he dejado de utilizarlas. Lo que pasa es que la tecnología ha evolucionado mucho en los últimos años.

A: ¿Te cambiaron tu forma de enseñar el CLIL?

B: Bueno, en CLIL yo ya incorporé las tecnologías. El problema que tuve cuando yo me formé en CLIL, que me estuve formando en Inglaterra durante diez semanas, es que los profesores que me impartían la metodología CLIL y mis compañeros no utilizaban las TICs, con lo cual yo recibí una formación en CLIL muy interesante como metodología, pero que yo luego tuve que hacer el proceso de cómo transformaba esa metodología a una plataforma virtual en la cual yo iba a trabajar con alumnos que trabajaban online.

A: ¿Y qué reacción tuvieron los alumnos?

B: En general los alumnos que la escogen –porque la escogen libremente la asignatura- están muy satisfechos, porque siempre lo que me dicen es que mejoran o mantienen su nivel de inglés, tengamos en cuenta que son adultos, -la mayoría mayores de dieciocho años-, y además aprenden unos contenidos que no tenían –que es la evolución de la música jazz-, y el inglés lo mejoran y lo mantienen en algunos casos si ya tenían un cierto nivel de inglés.

A: Hablemos de CLIL, ¿cuándo descubriste el CLIL?

B: Pues... bueno, fue el año 2005, en que vi que se podía, había... fue a través de Internet, vi que existía la posibilidad de impartir contenidos en lengua extranjera y pensé que era una buena opción, tanto para los alumnos como para mí, de mejorar el conocimiento de la lengua inglesa, que es una lengua que se utiliza a todos los niveles. Y a partir de esa inquietud, como ya había finalizado mis estudios en lengua inglesa, me informé y me dieron la oportunidad de formarme en la metodología CLIL, y a partir de ahí, claro, una vez que te has formado y elaborado materiales, pues ya, empezar a impartir alguna materia en lengua inglesa.

A: ¿Hay una o más personas que asocies al CLIL?

B: Sí, creo que hay dos o tres personas de referencia. A nivel teórico es Do Coyle, que es una persona que es muy conocida, pero para mí la persona más importante ha sido Kate Benley que fue la formadora que tuve en el curso que hice en Inglaterra, que tiene escritos algunos libros, es una persona muy práctica y yo soy una persona práctica también, entonces la metodología que yo aprendí de Kate pienso que es muy válida.

A: ¿Te acuerdas de tu primera lección CLIL?, ¿cómo fue esa experiencia?

B: La primera fue teórica, no fue una experiencia muy satisfactoria, pero, bueno... descubrí una nueva metodología. Fue posteriormente, cuando fui a Inglaterra con esta otra persona -con Kate- que desde la perspectiva práctica vi cómo se podía mejorar el aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera.

A: ¿Cómo ha cambiado con el tiempo tu experiencia CLIL?

B: Bueno, a ver... la experiencia CLIL depende desde qué perspectiva la mires, si es como persona que se está formando o como persona que está formando. Como persona que se está formando, pues ahora tengo ya un cierto bagaje que me permite tener opiniones sobre cosas que pueden funcionar o no, y desde la perspectiva de persona que forma, también ahora tengo ya una experiencia que me permite ver actividades que pueden funcionar o no, teniendo en cuenta que siempre estoy hablando desde la perspectiva de la enseñanza online, no en la enseñanza presencial.

A: ¿Y repetirías esta experiencia?

B: Sí.

A: ¿Y qué dices de los estudiantes?

CF: Los estudiantes están contentos.

A: ¿Por qué?

CF: Por lo que te he comentado antes, porque mejoran su nivel de inglés y además aprenden jazz.

A: Bien, ha terminado, gracias Cristina.

28 Cristina (1) Docente de Francés Instituto Miguel de Molinos de Zaragoza

A: Entrevista a la profesora Cristina García, enseña lengua francesa en el bilingüismo en el Bachillerato Miguel de Molinos.

B: En el Instituto de Enseñanza Secundaria Miguel de Molinos de Zaragoza.

A: ¿El castellano es tu lengua materna?

B: Sí.

A: Y en tu familia ¿qué relación tenías con las lenguas extranjeras?

B: Directamente no tenía ninguna, mi acceso a la lengua extranjera –el francés- era porque lo tuve siempre en el sistema educativo, en la etapa primaria y en secundaria. Siempre di francés porque era de una época en la que había solamente una lengua extranjera y donde yo estudié solamente había francés.

A: ¿A qué edad aprendiste la lengua?

B: Empecé como estudiante cautivo, es decir dentro de un sistema escolar... pues tendría doce años yo creo. En la escuela primaria, entonces creo que era Sexto y Séptimo de EGB, del antiguo sistema.

A: ¿Cuál fue tu primera experiencia con la lengua extranjera? ¿Música, revistas, cine? ¿Te acuerdas?

B: Alguna canción, creo que fue “la vie en rose” que había oído, y luego sobre todo fueron los libros de texto y algún que otro personaje que leía en los cómics, el Tin-Tin, Julio Verne, lecturas que sabía que eran de franceses pero sin más, pequeñas referencias.

A: ¿Te has dedicado después a aprender otras lenguas extranjeras?

B: Ahora estoy estudiando italiano, un poco de italiano e hice también un año de inglés.

A: ¿Estudiaste en el extranjero?

B: Toda mi formación –Primaria, Secundaria y universitaria- fue en España. Lo que ocurre es que luego hice un máster de español para extranjeros y trabajé en Francia, entonces estuve casi nueve años en Francia. Entonces así como mi primer acercamiento fue como estudiante cautivo dentro de un sistema escolar, pues yo realmente como trabajé en Francia como lectora de español en algún instituto, luego estuve como lectora en la universidad, en el departamento de español en Persignan.

A: ¿Por qué no me explicas algunas cosas de esta experiencia?

B: Primero conocí el sistema francés de enseñanza –a nivel de Secundaria-, no solamente el sistema sino los espacios en los que se pone en práctica el sistema. Es que entonces cuando yo fui todavía en España no habíamos hecho la reforma, y luego me di cuenta de que habíamos copiado bastante del sistema francés. Y en el instituto, pues bien, porque yo trabajaba... no era profesor titular, era lector, asistente permanente de lengua extranjera, entonces yo fundamentalmente lo que trabajaba mano a mano con el profesor, si había dado algún punto de gramática y tal yo reforzaba oralmente, entonces buscaba algún trabajo paralelo para trabajar oralmente lo que el profesor titular pues veía dentro del sistema y (...) así que mi acercamiento era más lúdico porque no tenía programa, simplemente era hablar con un pretexto de algo en relación con lo que habían dado.

A: ¿Entonces esta experiencia fue de primaria importancia para tu trabajo?

B: Mucha, muchísima, sí. Y luego en la universidad pues más todavía, porque ya era otro nivel. Ahí fue una grandísima experiencia porque yo trabajaba de lectora en el laboratorio, trabajaba la fonética española. Entonces fue mucha experiencia, aunque diera español, pues te da toda la clave de la fonética francesa.

A: Otro tema: las tecnologías. ¿Cuál es tu relación con las tecnologías en general?

B: En general es una herramienta, para mí es una herramienta y, yo soy de las que... soy más del mundo de las letras, de los libros... por formación de mi generación –yo soy del 63- pues eran “aparatos”. Pero como yo no soy excesivamente “cabezota” pues al final

entré y actualmente utilizo el facebook a nivel personal, luego lo que es el ordenador, programas...

A: Internet, personalmente ¿cómo lo usas?

B: Creo que no hay día que vaya a casa que no conecte con internet, más a nivel profesional que personal.

A: ¿Usas el correo electrónico?

B: Sí, utilizo el correo, con algunos alumnos de Bachillerato también tengo un correo para mandarles textos para no gastar tanto papel, y luego profesionalmente busco muchísimas cosas.

A: Profesionalmente, dime cómo utilizas la Red e internet.

B: Profesionalmente rastreo muchísimo, o sea primero estoy siempre buscando...

A: ¿Utilizas Google para buscar información?

B: Sí, para buscar información todos los navegadores. Me anoto siempre las páginas que me parecen interesantes, las tengo siempre volcadas en favoritos para cuando las necesito. Y luego, actualmente estoy haciendo un blog para los chavales para poderlo utilizar, entonces ahora este año he utilizado mucho, mucho para cosas del blog y demás para ponerlo a funcionar.

A: ¿Utilizas el Web 2, blogs, podcast, wikis?

B: Los wikis todavía no, el blog estoy ya confeccionando uno, es que he asistido a un curso este año y entonces estoy intentando hacer uno para Primero de la ESO. Aquí en el aula hay una parte en la que tenemos también conexión a internet y entonces fundamentalmente lo utilizo para los chicos, para darles las páginas para que ellos cuando vayan a casa puedan utilizarlo.

A: Tú hablabas de Facebook, tú tienes una página, ¿la utilizas con los estudiantes?

B: No, las redes sociales no.

A: Y las tecnologías, internet, blog, ¿cómo han cambiado tu manera de enseñar?

B: Para mí siguen siendo... es un complemento, o sea ellas solas... vamos a ver, no tengo la suficiente maestría todavía de control de la técnica para que me sustituyan a lo que es la

clase digamos más tradicional. Pues de momento para mí es como una escuela paralela, yo la utilizo, tenemos los libros de textos, como siempre igual el texto no te gusta entonces siempre voy a buscar fuera. Hasta el momento estoy hermanando bastante bien las dos, no me sustituye completamente la clase pero me ayuda mucho.

A: Los estudiantes, ¿qué reacción tienen ante la enseñanza con las tecnologías?

B: Es curioso, porque los más mayores sí, los tíos así como el aparataje –que dijo yo- lo utilizan bien, a veces están perdidos buscando cosas. Técnicamente lo controlan probablemente a veces mejor que yo, pero están un poco perdidos o muy limitados a la hora de buscar cuando les mando hacer un trabajo.

A: ¿Tú das tareas para la casa a los estudiantes?

B: ¿Que tienen que buscar en internet? Sí, ahora vengo de una clase, vamos a ver el día 6 una obra de Molière...

A: ¿Y cómo vas a evaluar estas tareas?

B: Pues de momento las estoy evaluando como... yo lo llamo el *point recherche* de Couvert, que es un punto de encuentro y de descubrimiento, entonces yo les lanzo una cosa para que busquen y me lo tengo que preparar en el cuaderno, ahora tienen como (...) y lo evaluo, les pongo siempre sobre la nota final –porque claro, no puedo siempre porque hay gente que no tiene internet- entonces siempre es un plus sobre la nota final de la evaluación. Un poquito son como pequeños investigadores, ¿no? y cada evaluación tenemos dos o tres cosas que tenemos que investigar, y van a internet. Este año por ejemplo han buscado de dónde venía la palabra *Eureka*, han estado buscando países y capitales nuevas que van a entrar a la Unión Europea (en francés), han estado buscando –ahora como tenemos la semana de celebridades francófonas- han estado buscando la invención del sistema *braille*, entonces yo les digo qué tal que ahora que lo tienen que traer les pongo en positivo si lo han traído y si no pues negativo, como se organizan a la hora de trabajar y luego me tienen que apuntar de dónde lo han buscado, y siempre es Wikipedia. A los chicos les gusta, todo lo que sea en el ordenador les encanta.

A: Tú me dijiste que empezaste a trabajar en el bilingüismo este año.

B: Aquí en este centro sí.

A: ¿Y antes?

B: Anteriormente había dado clases de francés pero era optativa.

A: ¿Cuándo descubriste el AICLE o la enseñanza bilingüe?

B: Profesionalmente yo dar clase en sesión bilingüe ha sido aquí este año, lo que ocurre es que en Francia sí que tuve ocasión de trabajar como lectora, en lo que llamaban ellos las sesiones bilingües, las aulas europeas.

A: ¿Tú conoces el AICLE como experiencia educativa?

B: Sí.

A: ¿Y cuándo descubriste su existencia? ¿En Francia?

B: En Francia antes, ¿pero no era lo que antes se llamaba Portfolio?

A: El Portfolio es una herramienta para dar cursos, tu experiencia educativa, tu experiencia con las lenguas extranjeras. El AICLE es una metodología para enseñar las materias no lingüísticas en lengua extranjera.

B: En lengua extranjera. Vamos a ver, conocimiento de que eso existe, lo que es el CLIL, yo lo llamo CLIL porque yo siendo de Castilla vengo de la Comunidad Canarias y entonces allí lo llaman CLIL. Pues desde que empezó a salir, desde la ley última justo después de la LOGSE, yo lo conocía que existía, pero nunca había visto lo que significaba realmente. Lo hice este año cuando he estado en la sesión bilingüe. Yo como profesional era la primera vez que lo veía.

A: ¿Y cuál es tu opinión sobre trabajar en una sesión bilingüe?, ¿es mejor o lo mismo?

B: Es mejor porque –bueno, yo doy clases de francés, lo que es la lengua en sí misma- pero sí que veo que como somos dos o tres personas, de una manera u otra que enseñan otra materia al francés, pues yo a veces veo que saben cosas que no hemos explicado porque lo han aprendido con otro, es decir somos tres amigos con el mismo objetivo, aunque el tema a tratar sea distinto, de manera que te ayuda. El otro día los chicos en primeros me decían “sí, sí porque con la profe de gimnasia vimos que tal”... Son tres, yo tengo la facilidad de lo que es la lengua pero si el de gimnasia o el de educación física les da en francés o el de ciencias sociales –en el caso de los terceros- les da en francés pues yo sé que aprenden de tres maneras, con lo cual a mí me facilita.

A: ¿Tu manera de enseñar ha cambiado cuando tú empezaste a enseñar en el bilingüismo?

B: Sí, es mucho más práctica.

A: ¿Repetirías esta experiencia?

B: Sí, totalmente.

A: ¿Qué dicen los estudiantes?

B: Vamos a ver, los estudiantes... depende mucho de los grupos. Los de Primero de la ESO que tengo yo este año están muy contentos y estoy encantada con ellos porque aprenden no solamente lengua sino que se interesan en el francés. Los que tengo en Tercero, sinceramente ese grupo concreto, creo que es un grupo que... son los padres los que disfrutan, son más los padres los que deciden, no les veo a ellos tan motivados con la sesión bilingüe. Y luego los Bachilleratos que tengo, en uno de los dos, bueno... les gusta. Ojo, les parece, siempre dicen “¡Jo!, ¿por qué nosotros lo hacemos más difícil?” Porque yo sé que hay que reconocer que tienen una cierta dificultad, pero en el fondo están orgullosos porque son de la sesión bilingüe y son dentro del centro ellos mismos pues como la “élite”, con lo cual están contentos de pertenecer en una escuela pública a una... son los “guapos” de alguna manera.

A: Dime tu opinión, ¿es cierto que los estudiantes que aprenden en el bilingüismo aprenden mejor y más que los otros en una escuela normal?

B: Con respecto a la materia francesa seguro, o sea con respecto a conseguir las competencias de recepción y de producción oral y escrita de la lengua concreta sí. No me atrevería a decir que ocurre lo mismo con la materia específica que dan, eso yo no lo sé. Pero en la herramienta de la lengua sí, porque son tres bandas, o dos bandas. Entonces creo que si yo pienso que el nivel que yo tenía en Bachillerato en Primero del antiguo sistema en Bachillerato 1 era muchísimo peor como estudiante que el que ahora me estoy encontrando en Primero de Bachillerato, con lo cual hemos avanzado. No sé si ya dan matemáticas en francés o si dan historia en francés eso ya no puedo valorarlo porque es una materia que no es la mía.

A: Según tu opinión, ¿es cierto que los estudiantes del bilingüismo obtienen mejores resultados en la universidad?

B: Yo creo que sí, yo estoy viendo el perfil que tengo este año y yo creo que esa gente está mejor preparada, desarrollan más...

A: ¿Es porque tienen una manera distinta de estudiar o porque la experiencia los ha hecho más abiertos y dispuestos a hablar sin miedo?

B: Yo creo que son las dos cosas. Aquí en la sesión bilingüe llevo ocho años y son estudiantes que un año, en Tercero de la ESO o en Cuarto o en los dos años han ido a Francia a estudiar todo un año, pues ya llevan dos años de estudios algunos en Francia, tienen un dominio de la lengua... no solamente la lengua, visto que hay otro sistema, otra manera de vivir y se han adaptado y han desarrollado mucho más su capacidad de adaptación al medio para estudiar y todo, y yo veo ahora que son chicos –en Segundo de Bachillerato–, que son chicos con recursos, con recursos que veo y reconozco que eran más de los que yo tenía a su edad sin estar en una sesión bilingüe. Entonces yo creo que sí, si estudias un contenido en otra lengua estudias la lengua y el contenido, con lo cual desarrollas más capacidades del cerebro.

A: Dos cosas. ¿Esta escuela tiene experiencia de intercambios e internacionalización con escuelas extranjeras?

B: Sí, ahora estamos con un intercambio, yo me ocupo del de Tercero, hemos estado del 17 al 24 de marzo y ahora nos vienen los franceses del 5 al 12 de mayo. Estamos en ello.

A: ¿Es usual esta situación?

B: Yo soy aquí nueva, pero me dicen que llevan siete años haciéndolo. Y yo lo he hecho en otros centros en el programa de convenios, pero aquí en este centro es la primera vez que lo hago.

A: Los padres de los alumnos ¿qué rol tienen en el instituto?, ¿están detrás de los estudiantes?

B: De mis alumnos bastante, son poquitos y yo tengo 12-14 en el aula entonces el seguimiento y los padres sí... y luego los padres de la sesión bilingüe, como están muy orgullosos de que sus hijos estén en una sesión bilingüe pues quieren que se mantengan, es decir... tengo entendido que cuando han intentado quitar la sesión bilingüe de aquí de francés, los padres fueron a la DGA y dijeron “no, no”, o sea que tienen interés en que se mantenga. En el intercambio participan, han venido a todas las reuniones, hoy tenemos una reunión con ellos esta tarde, vienen todos, colaboran. Yo, con respecto a otros centros veo que sí, están detrás.

A: Las sesiones bilingües, según tu opinión, ¿son elitarias?

B: Dentro de este instituto, sí.

A: ¿Por qué?

B: En una escuela pública en general las personas que meten en sesión bilingüe en Primero de la ESO, sea francés o inglés, ya vienen con un informe positivo de la Primaria. Así que el que tiene en principio dificultades, bastante tiene con su lengua para hacer otra en otra lengua, es decir que normalmente son gente que están centrados, buenos estudiantes y tienen sus capacidades.

A: ¿Son los mejores estudiantes?

B: Yo no sé si mejores académicamente, pero centrados, en el sentido de que puede que sea de 6, normal, pero que está interesado en estudiar, al margen de la nota que saque. Yo por ejemplo ahora vengo de un Primero, yo tengo la sesión bilingüe, cuando veo que se junta el grupo completo y vienen los otros, los quedan mirando como diciendo “estos son los elegidos”. Aunque dentro de esos “elegidos” pues haya gente no tan brillante ni mucho menos, pero gente centrada, que sus padres se ocupan de ellos, que comen, que duermen, que desayunan, no sé.

A: ¿Es una mayor satisfacción enseñar en la sesión bilingüe?

B: Yo estoy contenta, es una satisfacción porque también subes el nivel, ya pues para ti te viene bien porque te retroalimentas y no te olvidas las cosas. Pero yo que vengo de un centro donde.. era un centro en Canarias en el sur, con gente de una problemática social y daba francés y lo tenía que dar de otra manera, pero me llevé muy buenas satisfacciones también porque son críos que no tienen la oportunidad de la sociedad del contexto, pero que distinguen muy bien cuando alguien se ocupa de ellos. Entonces aunque no sepan francés se han enterado de quién se ocupa y eso me parece muy importante y me han dado muchas satisfacciones. Y aquí ya son más los chicos de capital, de ciudad que... “a su disposición”, es un poquito... o sea que los dos me han dado, estoy contenta aquí porque con lo que está cayendo... pues tengo 14 alumnos, 14, 12, 11, 17, vamos... pero el dar francés, una lengua extranjera, a gente que “¿para qué lo quiero yo?”, porque no les ves con ese contexto... Se enseñan otras cosas por medio de... dan mucha satisfacción. Hasta ahora no me retiro.

A: Muy bien, gracias, ha sido un placer.

B: De nada.

29 Alberto Docente de bilingüismo Colegio Rosales del Canal Zaragoza

A: Castellano is your mother tongue, is it?

B: Yes

A: When you were young, foreign languages, were used in any way?

B: I was born in San Sebastian which is in the Basque Country, I was born there, some schools had Basque as a subject. My parents came from the south of Spain, so they spoke Spanish and I spoke Spanish. They moved to the Basque Country in the seventies and I learned Basque in school. So I learned Basque as a second language.

A: When did you start studying English?

B: If I remember properly, when I was eleven. At school as a subject.

A: When was your first experience with English, films, videos, music ...

B: I have to confess that I was very fond of English because I liked music coming from America and UK. Especially music from the sixties, seventies. I wanted to understand all the lyrics and everything. Music was my real motivation to learn English. At the age of 16 I started also some private lessons. The husband of my mum's friend. The lessons were based on conversation.

A: Did you have the opportunity to study abroad?

B: When I was at university, before finishing my degree, I spent three month in London, and then

When I finished my teaching degree, I started a master on communication and after that I went to London and lived there for three years.

A: This experience affected you a lot?

B: Yes, it was very positive and useful. I lived with a family who did not speak Spanish, so I was obliged to speak English all the time

A: Did you have any working experience abroad?

B: When I arrived in London, I started to work in a hotel as a part time job, I worked in a shoe shop as well, In Chelsea very posh area. I applied for a teaching job and I was offered a post as a supply teacher in a primary school.

A: When did you decide to become a teacher?

B: When I finished my secondary school I wasn't really sure whether to go to university or not. I was very good at playing football. I thought I could become a PE teacher. Then I met this man in London and I completely changed my mind.

...

I was very young at that time, He was a really big influence. I just wanted to be open minded like that. If I'm able one day to speak both languages properly and fluently I could be able to travel around the world, work abroad.

A: Let's turn to technology. What is your relationship with technology in general.

B: I use social networks Twitter, Linkdin, YouTube, I read digital papers, The Internet to get instant information

A: Let's move to your school environment.

B: I try to use technology every day. I try to apply this good use of social media and I try to go further because I think it is really important to...

A: Can you give some practical example

B: for example I presented in London three months ago the most important technology and education event in the world, I presented "Mr Garrido" it is a Facebook fun page I created with the basic idea to open it up to my classroom. I can open my class everyday to parents and to the world. At the moment I'm using this Facebook fun page to upload contents, thing we do in class, things the children do in class, and they want to to share. Children add comments, I write comments myself about things. There is a lot of interaction going on inside and outside the classroom.

A: Technology changed your way of teaching?

B: Definitely. I changed my pedagogy. I give more importance, I put more emphasis on methodology, on pedagogy relevant on technology. Technology is just the means. I'm not going creasy about using technology at any cost. I have very clear objectives in my head.

A: How do your students react to the use of technology?

B: Very well. I don't know if you are familiar with this term, this concept, but definitely I believe they are digital natives. You don't need to persuade them to use any kind of technology in class. At the moment we are using tablets. We have one tablet for two children so they share.

A: How do you use them?

B: Basically through collaborative work. For example we recently finished a pilot project for London, we have been using tablets for investigation, to find information about London, collect information, find videos about something in particular they are finding out.

A: How do they collaborate?

B: In pairs or in very small groups, sometimes when they work in groups they have a specific role. They have to discuss, they have to share. They talk.

A: Do they write?

B: Basically they are using the tablets to get information and we actually present this information in two different formats, a newspaper like this, posters, big posters to present such information. We also use an Ipad application called *bookcreator* to put this information into a digital format. So they can take it with them.

A: You edit at the end?

B: We do that all together, and sometimes we publish on the website of the school. But definitely on Facebook. So parents and children have the chance to look at it and share any comments they want to.

A: Let's move to CLIL and in your case bilingualism. When is the first time you discovered CLIL?

B: I wasn't very familiar with this term. Actually I started to teach like this about 12 years ago. And immediately I started to use English to teach content. I was very lucky, I started to work as an English teacher as an extracurricular activity, I had it very clear in myself because I have an experience of this kind in London. I just wanted to teach something that was useful for the kids.

A: What are the differences between CLIL and bilingualism?

B: Maybe there is a difference, for me CLIL is perhaps more academic. For me here English is something that is alive. You know, is living. We speak English in the playground. If the kids want to share something with me they do it. For me CLIL is more academic. Bilingualism is pervasive throughout the school day. In my opinion bilingualism is something that goes beyond limits, beyond the classroom. Any time, any moment is perfect to speak the language.

A: Do you remember the first CLIL lesson?

B: No, I'm afraid, no.

A: Did you change your teaching content through language?

B: Actually I'm moving probably from CLIL into PWO now this kind of teaching method. For me CLIL is something that belongs to the past. Bilingualism can be considered the natural evolution of CLIL. Especially if you are working in a bilingual school.

A: According to your experience, students attending bilingualism learn more and better than the ones who do not?

B: Definitely. There is no question about it. If you go to the British Council web site in Spain (bilingual section), there is a section there, you can read a report that has been published about all these bilingual schools in Spain in the last decade. It is a fantastic report evaluating all the school projects over the last three years. From my own experience too.

A: Why do you think so?

B: The kids need to be exposed to the language as much as possible. For me two or three sections are not enough. Especially in a country like Spain where English is a real foreign language. And in Spain there is still a long way to go in terms of foreign languages. ...

A: So it seems to me that you agree with what Alison told me yesterday, that is to say that students acquire a different mentality, they are open, they are not ashamed

B: And more flexible. English is something natural to them. They don't realize they are learning through English. It is a process, it takes time. You cannot expect to go to the classroom when the kids are not used to that and start speaking in English and teach something through English. It takes a long time but this program is working because the kids seem that they ... get used to it.

A: Is students' reaction always positive?

B: Yes, always positive. It's a natural response. Unless you have new kind in the school starting in the program. They have to catch up with the rest. So the natural response for those kids is panic and shock. But it is all right.

A: What kind of scaffolding you employ with these students?

B: With these kids I take them out of the classroom one or two sessions a week with myself. We talk a sort of informal chat. And then students help each other and I work with mixed ability groups, I give lots of responsibility to the kids. I am very lucky with these kids because they can assume that very well, so if I have new kids, I make sure they are sitting with the top ones with high ability kids. And they work together, one to one. A sort of peer tutoring. We have to work a lot because 40% of our curriculum is carried out in English.

A: What about parents?

B: They are really enthusiastic. But I have to say this. At the beginning naturally they're reluctant but not all of them depend on what you work as well you've to be ... social and economic status because it differs where you're working the area I mean. In this school all students attend bilingualism and they start from the very beginning. I had a lot of meetings with parents explaining how important it is to the kids to learn English because it is an international language, it's the future. Here they can have French as an extracurricular subject.

A: Are there any drawbacks about bilingualism?

B: Of course there are. First of all we cannot rely just on school or just on bilingual program of the school. We cannot expect the kids follow this program and be bilingual when they leave school at just 16... secondary school. Local education authorities should put more effort more money perhaps. They should promote some cultural events in English a sort of action plan.

A: If you have a poor student who trying hard cannot reach the level of the others what do you do?

B: We try to help as much as we can. But sometimes it is not up to the teaching, it may be a problem of family background but we do our best.

30 **Alison** Docente de bilinüismo Colegio Octavus en Zaragoza

Family background

A: Are you of English mother tongue? Grown up in GB?

B: English is my mother tongue.

A: In your past relationships do you remember which idea of "abroad" your family had?

B: My mother didn't like the idea. She didn't like my coming here abroad for a year and now I've been here since 1995.

A: Do you remember which relationship did your family have/had with foreign languages?

B: My father a little bit but not compared to how people speak languages today.

A: At what age did you start learning a foreign language? In what context?

B: French at school

A: Did you study other foreign language?

B: I started Spanish when I attended the 6th form and went on to the university and I did Spanish at university. I spent a year in Madrid and that is where I really learned.

Outside the family context, pre-employment

A: Relationship with the language (travel, music)

B: I travelled a lot to France, Israel, Egypt as a student

A: Did you study abroad? It 'was your choice? How can you describe this experience in Madrid?

B: : To begin with it's a difficult experience. You think you dominate and understand the language, but you don't I spent a year in Madrid where I really learned. It is worth as an experience It's an opportunity to go to a foreign country to see the people and to live the language. It is not the same in the classroom as it is on the streets. I cut myself off all English environment, In Madrid I was 100% in the Spanish environment.. I think, for example, Spanish teachers who want to work on the MEC British Council bilingual project should be made to go and live abroad for at least a year not only because of the language, of the teaching, the culture in England is very different, children are made to think It's a way to grow personally and professionally.

A: Have you worked abroad? It 'was your choice?

B: My first experience was here in Spain

A: This experience made you more aware of the importance of foreign languages?

B: I'm more open to foreign languages I'm more in tune to foreign languages, I like listening

A: People you have met , have changed your relationship with your tongue?

B: I'm married to a Spanish I like living here, I think Spain is a modern country despite the economic climate and recession. Spain has grown, I've seen Spain change, moved on more than England which has not grown, they still cling to the traditions. I consider myself European and my family to be British. Actually my family is international. We have a good mix, people from my family live in America, some in Australia, the husband of my sister is Irish, through my Spanish husband we have people living in Belgium. We have adopted two children from Bulgaria, an international mix and I like that.

CLIL teaching

A: Do you teach in bilingual class?

B: English is taught through a subject area. CLIL that we have going on in the MEC, The British Council Project, here in the classroom English is taught through content related materials. Now we are looking at dinosaurs, we started two weeks ago. Last term we worked on native Americans.

A: How do you integrate content and language in this bilingual experience?

B: That's a very good question. I think I have learned from my previous experience in the other school (a very low social economic area). From there I've taken ... areas of the content integrated curriculum that could be improved. Basically this idea of scaffolding, revising words, we create class books, speech bubbles, key words, share writing on blackboard, flashcards, spelling tests. I don't put any pressure on the child. I'm looking for communication.

A: Some good points of bilingualism or drawbacks?

B: Drawbacks: coordination between teachers, You bring in different personalities, differences in teaching styles, everybody teaches in a different way, my teaching is very different from the Spanish teaching. The Spanish teaching even today is quite traditional (textbook, gap filling), whereas I don't have a book in my classroom in the bilingual project. We work through stories,

Good points: I'm quite free what to do what I like. I don't have anybody telling me what to do, when to do and how to do.

A: Children in bilingualism learn better?

B: Definitely, because it is much more natural. They are learning through a natural process. For them is absolutely normal to answer in English, to be able to write and orally explain something or to be able to describe something. It has been shown and proved that the children learn more and more quickly by learning two languages at the same time.

Using ICT

A: What is your relationship with technology in general?

B: If I didn't have a computer I would be lost. I couldn't do my job

A: And with the Internet? For personal purposes?

B: I use internet all the time.

A: Use the Internet for teaching? Use the Internet for CLIL lessons?

B: Looking up for information, materials to be used in the class, I usually go to specific

web sites where I know I can find the things I need. I don't really adapt materials I create using imagines, ideas, I create my own worksheets, a sort of patchwork.

A: Use the Social Network - Web 2.0?

B: We have a blog here but I have to confess that I'm not very good at putting information on. Last year there was a lot of confrontation between parents over the blog, stupid things and that's the reason why I'm not using blogs. I created PPTs with pictures that I take with the children I use Google docs, I use a web site called *TES* specifically for teachers I tend to get ideas for teaching

A: Would you repeat the experience?

B: I repeat the experience. I certainly recommend this.

A: Your pupils are quite young, but how do they respond to your teaching?

B: I think my kids are really good level.

A: Parents are in favour?

B: At first they were unsure they are afraid that it can interfere with their Spanish learning. But they change their mind

31 Pilar Docente de bilingüismo Colegio "Octavus" en Zaragoza

A: Entrevista a la profesora Pilar López, que trabaja en el mismo instituto...

B: No, colegio.

A: Colegio de Alison Hopley, gracias. La primera pregunta es... tu lengua madre es el castellano..., ¿cuál fue tu primer encuentro con la lengua extranjera?

B: Pues, mi primer encuentro con la lengua extranjera fue cuando yo estudiaba Quinto de Primaria, que me apuntaron a unas clases extraescolares de inglés, porque entonces aquí en España se empezaba el inglés como segunda lengua en Sexto de Primaria.

A: En tu familia, ¿cómo vivían las lenguas extranjeras, el concepto de extranjero?

B: Bueno, pues la verdad que en mi familia hasta que viajé yo -que viajé con diecisiete años a Irlanda-, nadie de la familia había salido fuera, bueno, a estudiar me refiero.

A: Tu primera experiencia con la lengua extranjera, con filmes, cine, música, ¿qué edad tenías?

B: Bueno, pues con música fue pronto porque mis hermanas son mayores y las canciones de algún grupo pues... escucharlas las escuchabas.

A: Tú estudiaste en el extranjero, ¿verdad?

B: Yo estuve estudiando aquí, en este magisterio, la especialidad de filología inglesa. Lo que sí fui a hacer es las prácticas, el último año las prácticas sí que las hice en Inglaterra.

A: ¿Por cuánto tiempo?

B: Por dos meses.

A: Hablemos de TICs, ¿cuál es tu relación con la tecnología en general?

B: Pues... a ver, primeramente, todo lo que sé ha sido un poco autodidacta, ¿no? Pero vamos, con los niños sí que hace dos cursos, -porque al estar ahora de secretaria pues mis clases se han reducido bastante-, sí que dentro del programa, como una de las partes es la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación, sí que estuve haciendo algunas sesiones con los niños pequeñitos.

A: ¿Tú usas Internet personalmente?

B: Sí.

A: ¿Y qué haces personalmente?, ¿usas el correo electrónico?

B: Hombre, para buscar materiales también, a ver... aparte del correo electrónico, todo lo que lo utilizo aquí en el cole para todo lo que es los temas legales, pues en casa lo uso también por buscar materiales...

A: ¿Cómo lo usas para la enseñanza?

B: Con los niños también, sí, pues hombre con los niños las páginas web típicas que, una vez que acabas de dar algún tema, pues siempre buscas hacer algún ejercicio o para que busquen información sobre el tema que estamos dando.

A: ¿Y las redes sociales, el Web 2, Blogs, Wiki, Podcast?

B: No, ahí no... ahí no estoy metida, estoy muy ocupada (risas).

A: Tú estás trabajando en el bilingüismo.

B: Sí.

A: ¿Qué te parece el bilingüismo, cuál es tu opinión?

B: Hombre, yo la verdad es que desde la primera vez que tuve el placer de conocer lo que era este programa, yo creo que es una oportunidad muy grande para los niños desde tan pequeños, tener la posibilidad de tener ese contacto con la lengua inglesa en este caso.

A: ¿Tú conoces el AICLE, el CLIL?

B: Sí, el CLIL.

A: ¿Tienes alguna experiencia en AICLE?

B: No, la verdad que, como este colegio es bilingüe pero sólo es bilingüe en parte, ¿vale? porque sólo tenemos hasta los niños de seis años, en este momento yo por cuestiones horarias estoy impartiendo inglés pero como segunda lengua extranjera.

A: Dime algunas cosas de esta experiencia tuya. ¿Cómo se desarrolla?, ¿cuántas veces a la semana?

B: Ah, vale, sí. Yo estoy impartiendo clase a los niños de Cuarto de Primaria, entonces tengo tres sesiones a la semana con ellos.

A: ¿Son clases bilingües?

B: Sí, bueno, a ver... no están dentro del programa bilingüe pero... sí.

A: ¿Tú explicas los contenidos en inglés?

B: Sí, yo desde que entro por la puerta la lengua que utilizamos es el inglés, excepto cuando ves que se pierde la comunicación y es necesario ¿no?, porque los niños tienen que entender.

A: ¿Qué estás haciendo en este periodo?

B: Pues, ahora en este momento estamos viendo un poco el tema de lo que son los edificios... ya vimos las tiendas y demás y ahora estamos viendo los edificios que puede haber en las ciudades o en los pueblos.

A: ¿Y los niños están felices con esta manera de aprender y de estudiar?

B: Sí, yo creo que la verdad es que les gusta, además como es un tema cercano, que...

A: ¿Y tú qué piensas?

B: ¿Yo qué pienso?, que me gustaría tener un poco más de sesiones porque se me queda corto. Pero bueno, yo creo que van avanzando bastante bien.

A: ¿Esta experiencia te gusta mucho?

B: Sí.

A: Y los padres ¿qué dicen?

B: Hombre, pues los padres aquí en este colegio, yo creo que un poco los que se quedaron fuera del programa bilingüe hubiesen querido formar parte de él, pero bueno... gracias a que no sólo los niños que están en el programa disfrutan, porque hacemos muchísimas actividades también para todos los demás. Pues, ahora por ejemplo hicimos el American Week, que todos los niños pasaron por los talleres, vieron obras de teatro en inglés, aunque no estén dentro del programa pues siempre tienen más cercanía que a lo mejor en un colegio que no tenga el programa. Pero, vamos, yo creo que en general están bastante contentos.

A: Última pregunta, ¿los estudiantes que siguen el bilingüismo aprenden mejor?

B: Hombre, a ver... es un aprendizaje totalmente diferente, ¿vale? Porque me imagino que ya habréis hablado de las diferencias, ¿no? Yo, realmente con los niños que yo les doy clase y que no están en dentro del programa bilingüe, son niños que han tenido muchísimas menos horas de inglés a lo largo de toda su escolaridad. Y nunca nos olvidemos de que, claro, aquí una vez que aquí salen del cole tampoco es que tengan ni un canal en la televisión en lengua inglesa ni tengan cercanía con la lengua, entonces si yo lo comparo, por ejemplo los que yo tengo en Cuarto de Primaria con los que tiene Alison en Primero, ¿vale?, más vocabulario pueden tener los míos, pero de estructuras, de poder leer claramente..., pues claro, ellos llevan muchas más sesiones.

A: Alguien dice que los alumnos que atiende el bilingüismo aprenden mejor no sólo la lengua extranjera sino también las otras disciplinas. ¿Qué opinas tú?

B: Yo creo que sí, que los niños como que tienen algunas estrategias de aprendizaje que se les despiertan con el tema del bilingüismo que luego les sirven para cualquier otro aprendizaje.

A: Muy bien, gracias.

B: De nada

32 José Luis Docente de dibujo Instituto Doña Jimena, de Gijón.

A: Entrevista al profesor José Luis Martín Rodríguez, que enseña dibujo y arte... ¿en qué escuela?

B: En el Instituto de Enseñanza Secundaria Doña Jimena, de Gijón, Asturias.

A: Bien, comencemos con el contexto de hoy, tu origen. ¿Tu lengua nativa es castellano o vasco?

B: Mi lengua nativa es castellano.

A: ¿Te acuerdas de la actitud de tus padres frente al concepto o idea de extranjero?

B: Sí, era completamente diferente. Bueno, no era un tema muy popular en aquel momento, porque cuando yo era pequeño, pues España estaba en otra situación. Ahora es inevitable pensar en ese tema y concepto de otra manera.

A: ¿Y te acuerdas de tu actitud con respecto a las lenguas extranjeras?, ¿sabes si tus padres o tus familiares leían o hablaban alguna lengua extranjera?

B: No, no. Mi familia no hablaba ninguna lengua extranjera. Y cuando empezó aquí en España, que yo estaba estudiando Sexto de Primaria, era como todo muy difícil..., era la primera vez, era como una moda pasajera.

A: ¿A qué edad tuviste tu primera experiencia con una lengua extranjera? ¿Música, cine, amigos, vacaciones?

B: Hmm... pues no estoy seguro, porque... en Gijón hay un festival de cine internacional, y a mí me gusta mucho el cine y esas películas eran en versión original. Pero yo creo que la primera experiencia fue en la escuela, Sexto, que podía ser... ¿doce? doce años... no estoy seguro... once-doce años en la escuela.

A: Preguntamos esto después. ¿Te diste cuenta de que estabas aprendiendo una lengua extranjera en un contexto informal, viajes, música, cine, relaciones afectivas?

B: Hmm... no, no, más tarde... a ver, nosotros como estudiábamos inglés en el instituto... pero yo nunca lo estudié pensando en que lo iba a poder utilizar, o sea como una asignatura. Fue después, en la universidad, cuando de repente empezó a fluir, lo empecé a

utilizar, después de haber olvidado todo lo de la escuela, lo del instituto, entonces un día que me hizo falta salió. Pero, bueno, como dice un amigo mío es extraño ¿eh?, porque a lo mejor llevaba cinco años sin mirar, sin leer, sin hablar nada de inglés.

A: ¿Y te has dedicado con posterioridad a aprender otras lenguas?

B: No, ahora mismo estoy... pero sí lo piensas, porque una vez... pues ya conoces la tuya, tu lengua madre y otra lengua, está el ¿why not? Pero no tenemos tiempo, además como ya sabrás a los profesores en España se nos fía todo a nuestra buena voluntad.

A: Hablemos de tu experiencia personal. ¿Cuántos años tenías cuando empezaste a estudiar una lengua extranjera en la escuela?

B: Doce.

A: ¿Y recuerdas un profesor en particular?

B: Del instituto en Secundaria, sí, sí, uno que empezó a ponernos canciones, para ver las letras, sí, sí me acuerdo.

A: ¿Estudiaste en el extranjero?

B: No.

A: ¿Y has trabajado en el extranjero?

B: No, tampoco.

A: Desde una perspectiva relacional y lingüística, las personas con las cuales te has relacionado, ¿de qué manera han cambiado tu relación con la lengua?

B: Bueno, básicamente cambió en el trabajo, porque como en España esto de aprender inglés sigue pareciendo como algo extraño, porque ahora hay mucha gente estudiándolo pero no aprendiéndolo. Suelen iniciarlo todos al ir a las academias y a las escuelas. Y yo además ahí fui muy raro, porque yo... con alguna ayuda, pero yo lo aprendí por mí mismo: televisión, internet, online, pues... te miran como un poco raro, te miran como un poco raro los compañeros de trabajo. Pero, bueno, ahora ya se está popularizando algo más...

A: Estas relaciones ¿te hicieron madurar de alguna manera?

B: Es interesante porque, a ver, yo el inglés lo empecé a mirar porque a mí me gusta leer y había libros que era imposible conseguir en castellano, entonces... fue penoso, pero

intenté leerlos en inglés, poco a poco, poco a poco, y a raíz de ahí empecé a estudiar un poquito más de inglés y a partir de ahí me uní al programa bilingüe y entonces... pues sí, enriquece mucho porque tengo...

A: ¿Has hecho el programa bilingüe?

B: Yo estoy enseñando en el programa bilingüe, llevo ya seis años enseñando, y claro, eso ya me revierte a mí porque llevo leyendo libros en inglés desde que empecé, es difícil ahora que yo lea en castellano porque me da miedo perder, vocabulario y todo eso.

A: Hablemos de nuevas tecnologías. ¿Cuál es tu relación con las tecnologías en general?

B: Muy buena, muy buena.

A: ¿Y con Internet?

B: Casi dependencia.

A: ¿Utilizas internet para la enseñanza?

B: Sí, a veces. Lo que pasa es que todavía hay que encontrar un marco mucho más planificado. Cuando en el otro instituto donde estaba trabajando anteriormente teníamos una pizarra digital, sí, alguna vez sí, y este año también pero el problema no es la actitud de los niños ni de los profesores con las nuevas tecnologías sino los recursos y la accesibilidad a la web en clase...

A: ¿Utilizas internet, la pizarra interactiva para las clases de CLIL?

B: Este año no, no porque no la tengo en la escuela donde enseño, pero sí la utilicé.

A: ¿Utilizas las redes sociales, el Web 2, personalmente?

B: No, la Web 2.0, no la utilicé, la conozco pero no, no la utilicé.

A: ¿Utilizas Wiki, Wikipedia, blogs?

B: Sí, las redes sociales en general, a veces para comunicarme con... o mandar mensajes a un grupo de alumnos en particular y sobre todo para seguir antiguos alumnos.

A: Las tecnologías en general, ¿cómo han cambiado tu forma de enseñar?

B: Totalmente, porque hasta a la hora de diseñar exámenes, a la hora de plantear actividades... Totalmente, yo creo que es otro punto de vista diferente.

A: ¿Cambiaron también tu forma de enseñar el CLIL?

B: Pues sí, porque... a ver, yo ahora mismo estoy dando una asignatura que se llama “Cine” y ahí procuro yo coger y colocarles la película a los niños con los subtítulos y... sí, yo diría más bien que las nuevas tecnologías es lo que hace imprescindible.

A: ¿Qué reacción tuvieron los estudiantes?

B: Buena, es que ellos nacieron con el ordenador y con Internet... el que soy nuevo en esto básicamente soy yo, que me tuve que adaptar. No, no, ellos siempre muy buena.

A: Hablemos de CLIL. ¿Cuándo descubriste el CLIL?

B: Pues hace seis años, en un programa que ya llevaba dos en mi instituto. En aquel momento pues estaba yo como tranquilo con lo que hacía pero un poquitín aburrido. Yo dije “bueno, pero si estamos haciendo siempre lo mismo”, y entonces me uní a ver qué pasaba. A raíz de ahí empecé a mejorar el inglés porque, claro, yo quería manejar la lengua sin problemas. Y bien, de momento bien, a pesar de que hay, bueno, algunas dificultades.

A: ¿Hay una o más personas que asocies con el CLIL?, ¿qué tipo de relación tienes con estas personas?

B: Bien, porque es como si fuéramos un grupo extraño, donde el resto de profesores pues como nos mira como sorprendidos, “¿por qué trabajan estos más?”, “¿qué razón tienen?” y otros pues te miran no tan amablemente porque piensan que “claro, tú estás enseñando a los mejores alumnos” que no es cierto, lo único que pasa es que tú estás enseñando a alumnos que quieren aprender más, por lo menos en primero de Secundaria porque luego en tercero de Secundaria se les empieza a olvidar por qué estaban allí o empiezan a pensar que es una situación un poco más normal, pero aún así...

A: ¿Qué edades tienen tus estudiantes?

B: Los de CLIL, de doce a catorce años.

A: ¿Te acuerdas de tu primera lección CLIL? ¿cómo fue esa experiencia y cómo te sentiste?

B: Un poco nervioso, pues porque yo en clase hablo mucho, como estoy enseñando dibujo no es cuestión de dar un papel y que lean y que resuelvan un problema. Yo tengo que plantear una actividad muy sutilmente, no dar todas las pautas para que la gente tenga

libertad, y entonces claro cuando dejar una actividad abierta y luego tienes que comentarla, pues dar clases de plástica en inglés es casi como poseía, no es como dar geometría, que es todo “A + B + C =...” no, o sea que bien, pero bueno, emocionante.

A: ¿Cómo lo percibiste en esta primera experiencia de enseñanza CLIL?, ¿ha cambiado con el tiempo?, ¿en qué sentido?

B: Bueno, pues que ya estoy más seguro de la lengua que utilizo, y entonces cuando experimento ya es a partir de una base, o sea que ahora estoy más tranquilo, ya no me preocupa tanto si lo que yo hago es válido, porque como ya lo he visto funcionar y ya he visto algún resultado... entonces ahora me siento más tranquilo y hay chavales que además lo aprecian.

A: ¿Qué has hecho para cambiar tu enseñanza?

B: Bueno, básicamente planificar las clases de otra manera, en vez de en función de contenidos en función de actividades, porque a mí me gusta ver resultados, entonces con pequeñas lecciones y actividades muy cortas, pues lo que se ve no es significativo. Prefiero amalgamar contenidos y que los contenidos vayan surgiendo según la actividad los vaya requiriendo de cada estudiante. De esa manera, pues si uno se mete en un proyecto más complicado va a necesitar más conocimiento, entonces ellos mismos nivelan su actividad.

A: ¿Repetirías esta experiencia?

B: Sí.

A: Última pregunta: ¿piensas que los alumnos que hacen CLIL aprenden más y mejor?

B: Pues es una discusión que tuve hace poco. Pero es que yo creo que aprender otra lengua, incluso si no eres capaz de dominarla perfectamente, que no es ese el objetivo sino procurarles cierta inmersión, que el inglés sea algo cotidiano... yo creo que, por la manera que tienes que pensar, que es cambiar la manera de pensar al hablar en otra lengua incluso beneficia para la propia, y aunque los resultados no sean visibles ahora mismo, porque yo creo que no es solamente la capacidad que pueda despertar el CLIL sino también la actitud que tengan los alumnos y el interés, yo creo que cambia, es como... yo lo noto por mí, yo ya era viejo, que a la hora de hablar otra lengua es como si tuvieras diferentes caminos para aproximarte a un mismo contenido, entonces es una visión mucho más global.

A: Gracias, la entrevista ha terminado.

B: Un placer.

33 Ernest Docente de historia del arte Centro Maré de Déu del Roser de Amílcar, Barcelona

A: ...bueno, entrevista al profesor Ernest...

B: Parellada, Ernest Parellada Torres.

A: ...que trabaja...

B: ...en el Centro Maré de Déu del Roser de Amílcar, Barcelona.

A: Bueno, tu lengua materna ¿es?

B: El catalán.

A: Y... ¿has aprendido las lenguas extranjeras cuándo?

B: A lo largo de mi formación académica regular, en el colegio y luego en el instituto y en la universidad.

A: Y en tu contexto familiar, ¿cómo eran consideradas las lenguas extranjeras?, ¿tuviste posibilidad de hablar lenguas extranjeras en casa?

B: No, en mi familia no, pues somos catalanoparlantes, básicamente. También hablamos castellano, pero básicamente catalán. Lo que sí que han contribuido a que yo quiera aprender lenguas extranjeras, o sea para la proyección profesional.

A: ¿Cuándo fue tu primera experiencia con una lengua extranjera?

B: En el colegio, a lo largo de la primaria, y luego a medida que he ido creciendo y estudiando, en los diferentes cursos.

A: Y a parte del castellano, ¿cuándo te has dedicado a aprender otra lengua?

B: Pues el castellano lo aprendí de forma simultánea al catalán, es decir mezclando catalán y castellano, tanto en... pues ámbitos... amigos, en la calle y en las primeras etapas de la escolarización.

A: ¿Tú te has dedicado a otras lenguas extranjeras?

B: Básicamente el inglés, sí.

A: ¿Estudiaste en el extranjero?

B: He hecho estancias en el extranjero. Cuando acabé la formación secundaria, el Bachillerato, me fui a vivir una temporadita en Irlanda, estuve un par de meses, y hace un par de años estuve viviendo otro par de meses en Nueva York. Pero por voluntad e iniciativa personal.

A: ¿Y has trabajado en el extranjero?

B: No, trabajar no he trabajado, únicamente he estudiado.

A: ¿Y has encontrado algunas personas que han influenciado tu aprendizaje de las lenguas?

B: Sí., sí, sí, en todas las lenguas. En el caso del inglés, la gente que he conocido, tanto en Irlanda como en Estados Unidos me han influenciado mucho, y los profesores que he tenido a lo largo de mi etapa educativa.

A: Estas relaciones, ¿te hicieron madurar? ¿la importancia de las lenguas extranjeras?

B: Sí, las relaciones me han dado la importancia de las lenguas extranjeras y mi voluntad de yo mismo convertirme en profesor de lenguas extranjeras y de contenido. Entonces...

A: ¿Cuántos años hace que trabajas con las lenguas extranjeras?

B: Pues llevo trabajando con las lenguas extranjeras tres, cuatro años... sí.

A: Hablemos de tecnologías. ¿Cuál es tu relación con las tecnologías en general? No en la escuela.

B: Buenísima, me gustan mucho las tecnologías.

A: ¿Qué haces?

B: Ah, ¿qué hago con las tecnologías? ...todo lo que puedo, es decir desde... bueno, a parte de usar el internet y de...

A: ¿Usas el correo electrónico? ¿Internet?

B: Por supuesto, evidentemente cualquier tipo de uso que le pueda dar, sobre todo a nivel creativo y comunicativo, me encanta?

A: ¿Y para la enseñanza?

B: Y para la enseñanza, muchísimo más. De hecho, en mi colegio ahora...

A: ¿Puedes explicar un poco?

B: Sí, desde el uso del ordenador en el aula, aprovechando las potencialidades que tiene en el aula. Con mis alumnos de historia del arte, por ejemplo, tenemos un blog de historia del arte, y ellos cuelgan sus contenidos, hacen sus performances de arte y demás, hasta elementos tan absurdos como crear avatares en el aula para que los alumnos se identifiquen con ellos, o juegos, todo lo que pueda, todo lo que haga la clase más llevadera.

A: ¿Cómo utilizas internet con los estudiantes?

B: Sí, yo... es decir, a través de muchísimas actividades, por ejemplo cuando hacemos mapas conceptuales, en lugar de hacer un mapa conceptual en la pizarra, pues como tarea, de deberes, por ejemplo, puedo pedirles que uno de los alumnos inicie un mapa conceptual mediante un programa o una aplicación web y que lo intenten entre todos, a través de internet, finalizar ese mapa conceptual, es decir un mapa conceptual colaborativo a través de la Red.

A: ¿Utilizas también las redes sociales, el web 2? Tú has dicho que utilizas el Blog Web quest, Podcast...

B: Sí, todas. De hecho, todas estas herramientas las he usado en algún momento. He hecho Web Quest a través de Wiki Spaces, tengo el blog para los alumnos de historia del arte, e incluso alguna vez he intentado plantear algún ejercicio de trabajo colaborativo mediante un Web Docs, o sea,

A: ¿Qué forma colaborativa utilizas con los estudiantes? ¿El trabajo de grupo?

B: El trabajo de grupo, me gusta mucho trabajar de forma cooperativa, en grupos, en grupos pequeños, tres, cuatro alumnos, no más de cuatro si puedo evitarlo y... tanto dentro como fuera del aula, es decir que... aprender que se... que colaboren fuera del aula.

A: Entonces, las tecnologías cambiaron tu forma de enseñar.

B: Sí..., sí, sí.

A: ¿Y el CLIL?

B: También, es decir, es aprender a integrarlo todo, en el aprendizaje ya no compartimentar ni subdividir las cosas, porque todo se conecta y todo está relacionado entre sí.

A: ¿Qué reacción tuvieron los estudiantes?

B: Muy buena. Algunos están muy instalados en métodos más anticuados. Les funciona mucho mejor porque están acostumbrados a trabajar así desde que eran pequeños. Pero a medida que los vas introduciendo y se familiarizan con el uso de las nuevas tecnologías de Clil, de trabajo en grupo, están mejor y funcionan mejor. Al final acaban produciendo mucho mejores trabajos.

A: Hablemos de CLIL: ¿Cuándo descubriste el Clil?

B: Pues lo descubrí gracias a mi profesor de Máster, Julio Pallares, aquí en la Universidad Autónoma de Barcelona, que fue él quien me lo introdujo y quien me enseñó...

A: ¿Qué pensaste la primera vez?

B: La primera vez pensé “difícil”, ¿no?, pensé “complicado”, o sea, no sabía si era factible llevarlo a cabo con éxito.

A: ¿Y te acuerdas de tu primera lección Clil?

B: Sí, de la primera que impartí yo, sí.

A: ¿Cómo fue tu experiencia?

B: Complicada, complicada sobre todo porque éramos dos profesores y la situación era nueva para los dos y... claro, con la sensación de estar andando con el vacío debajo, sin saber qué pasa, ¿no?, complicado.

A: ¿El Clil ha cambiado con el tiempo? ¿tu manera de enseñar el Clil ha cambiado con el tiempo?

B: Sí, porque quieras no tus alumnos se acostumbran, tú te acostumbras y te planteas las clases, te planteas los presupuestos prácticos de otra forma, entonces tu forma de enseñar sí que es distinta.

A: ¿Y qué has hecho para cambiar tu forma de enseñar?

B: Pues básicamente salir de mi área, de mi zona de confort, es decir cuando siento que algo lo he hecho más de una vez, cuando siento que estoy cómodo con una cosa, intento cambiar, pues intento busca otras actividades, otras unidades, para salir de esta zona de confort e intentar buscar cosas distintas, porque entiendo que si yo ya estoy muy familiarizado con una cosa mis alumnos también lo estarán, y entonces ellos lo van a notar y no les acabará de sorprender las cosas que hacemos, y entonces se lo tomarán como si fuera “otra cosa más” y ahí está el problema.

A: ¿Qué relaciones tiene el Clil con la cultura?

B: ¿El Clil con la cultura?

A: Sí, las culturas extranjeras, los países extranjeros. ¿Cómo relacionas el Clil con la cultura? ¿Cómo explicas a los estudiantes el Clil y la cultura de los países extranjeros?

B: Es complicado, porque también es complicado explicarse aun qué tipo de cultura sin caer en los apriorismos, ¿no?, es decir si estudias Clil, ¿qué tipo de cultura?, en el sentido de aprendizaje de inglés vas a dar, ¿la cultura norteamericana o la cultura inglesa?, a lo mejor la cultura inglesa a lo largo del es complicado. Pero tú puedes integrar Clil con cultura en ciencias sociales, por ejemplo.

A: Dos preguntas y hemos terminado: ¿Tú repetirías esta experiencia?

B: Sí, y de hecho la quiero repetir, porque las clases son mucho mejores, porque los alumnos están mucho más motivados, porque yo estoy mucho más motivado y eso influye en todos.

A: ¿Tú piensas que el Clil es un modo para mejorarte como enseñante?

B: Sí., sí, sí, en todos los sentidos. En el sentido de dejar de ser el único input, dejar de ser el único referente en el aula, en el sentido de integrar contenidos de distintas áreas curriculares, en el sentido de que la gente se complemente entre ellas... lo mejora todo, todo el mundo tiene que trabajar en todo, y eso es bueno, porque en los colegios falta gente que trabaje junta.

A: La última pregunta: la evaluación, ¿cómo evalúas el Clil?

B: ¿Cómo evalúo yo? ¿en el sentido de si me gusta o no me gusta? o...

A: ¿Cómo evalúas la producción de los estudiantes?

B: Pues de muchas formas, la evaluación ya se escapa al Clil, ya va mucho más allá: evaluación formativa, evaluación sumativa, evidentemente hay quien hace exámenes -yo he hecho exámenes también-, se pueden hacer rúbricas, se pueden hacer todo tipo... lo que tienes que tener muy claro es qué tipo de acción usas y seguirla siempre en tu clase, es decir intentar siempre tener una cuadrícula, una parrilla para...

A: ¿Y cómo evalúas el trabajo colaborativo?

B: ¿El trabajo colaborativo? Ellos mismos. Se autoevalúan, se evalúan los unos a los otros y al final yo los evalúo a ellos, pero los avalúo a ellos a todos y cada uno y de los que evalúo a todos, la nota es conjunta, por lo tanto, no me sirve de nada que mi compañero lo haga muy bien porque si yo lo hago muy mal mi compañero y yo tenemos mala nota, y a veces se llega a este punto de arriesgarte, es decir, que nos comprometemos todos.

A: Bien, gracias.

34 Marco Docente de bilingüismo Colegio “Octavus” en Zaragoza

Family background

A: Your mother tongues is Castellano.

B: Spanish, yes.

A: What age did you start studying a foreign language?

B: I was thirteen when I started studying English and at University I studied filologia Inglesa. And after that I went to work in England for a few years.

A: In your past relationships do you remember which idea of “abroad” your family had?

B: My parents only spoke Castellano

A: What age did you go to England?

B: I was 22. Then I went back other times to work in summer.

A: Did you study other languages?

B: Before English I studied French at school, but I didn't like it I moved on to English.

Outside the family context, pre-employment

A: Apart from England, did you have other working experiences abroad?

B: I went to USA one summer, I worked in a summer camp, there I met my wife who is Australian, so I've been to Australia as well, I worked there as a teacher where my wife was. And then back to England, I was a teacher there for six years.

A: How did these experiences affect your job as a teacher?

B: At the beginning it was hard. The way the teaching of English here is different from the USA, Practice is different. Being in different places, you put yourself in situation where you know you will be uncomfortable. Then you know different people, different methods.

CLIL teaching

A: You teach in Bilingualism classes only.

B: Yes.

A: Can you tell me the benefits?

B: If we go back to my early experience as a students, you know a lot of grammar but you were paralised with the language. Now the kids are not embaraced, not worried of making mistakes They practice all the time and communicate

A: So they learn content and how to communicate.

B: Yes.

A: do you teach any particular subject?

B: This is an integrated curriculum. We work on projects and the students respond very well. They are not afraid in communicating in a foreign language.

A: Any difficulties with bilingualism?

B: No. completely satisfied, no problems with parents

A: According to your experience, kids learn more and better than kids in normal classes?

B: I think so, they practice more the foreign language, they practice pronunciation. They improve mother tongue an English simultaneously.

A: How do you evaluate your kids?

B: It depends of the objectives of the curriculum. You do evaluation all the time, ongoing evaluation. Every day with the tutors as well. At the end of the year we have a sort of formal test

Using ICT

A: What is your relationship with technology in general?

B: Internet of course, Skype with family in Australia, Google all the time. Facebook just to have fun. Not with the kids.

A: And for educational purposes?

B: To find information, for projects, YouTube as a video resource. Google. To organize ideas, not only information, develop what you have in mind

A: Web 2.0 tools?

B: No

A: How did TICs change your teaching?

B: I think that now on the Internet you find anything you need. You can have an idea and you don't know how to develop it you can see someone else's work. You may find interesting tips.

Self-perception

A: Do you receive any formal training?

B: with the British Council yes. And British Council people come to observe you in the classroom.

A: How does it happen that a teacher teaches in a bilingual section?

B: We are interviewed, there is a national exam to become a teacher, a very traditional exam.

35. Laura Docente de Inglés y Ética Jesuitas Sarrià San Ignacio

A: Bueno... entrevista a la profesora Laura Rico, que enseña **English and Ethics** se dice... ¿en qué institución?

B: En Jesuitas Educación, Jesuitas Sarrià San Ignacio. Jesuites Sarrià - Sant Ignasi

A: En Barcelona.

B: Sí.

A: Bueno, ¿tu lengua madre es el catalán?

B: Castellano.

A: El castellano... ah, bien. Y en tu familia, cómo... ¿las lenguas extranjeras eran habladas, se hablaban?

B: No. Mi padre hablaba un poco de francés.

A: ¿Y a qué edad tuviste tu primera experiencia con las lenguas extranjeras? ¿La música, amigos, vacaciones?

B: A nivel académico con once años y experiencias con amigos o en el extranjero a los catorce, y con música... empezar a entender las letras, trece-catorce años.

A: Bueno, ¿te has dedicado con posterioridad a aprender otras lenguas?

B: Sí, estoy actualmente estudiando francés.

A: Francés... ¿hablas catalán también?

B: Sí.

A: Catalán, castellano, inglés y francés: cuatro lenguas... ¡felicitaciones!

¿Cuántos años tenías cuando empezaste a estudiar lenguas extranjeras en la escuela?

B: Diez... diez-once.

A: ¿Estudiaste en el extranjero?

B: Eh... sí, estuve de los catorce a los dieciocho años... hacía... estaba durante un mes en el verano en Inglaterra, luego durante la carrera estudié filosofía e hice un Erasmus en Gales, en Cardiff.

A: Bueno, muchas experiencias. ¿Has trabajado en el extranjero?

B: Sí, he trabajado en Irlanda, en Dublín, como profesora de español para extranjeros, catalán lengua extranjera y filosofía en inglés.

A: ¿Cuánto tiempo?

B: Tres años.

A: ¿Y cómo viviste esta experiencia?

B: Muy buena, fue mi primer contacto laboral con la enseñanza de lenguas, trabajé en el Instituto Cervantes y en un colegio de Secundaria. Aprendí muchísimo, más de

metodología en el Instituto Cervantes y de gestión de la clase con adolescentes en el colegio de Secundaria.

A: Las personas con las cuales te has relacionado en este trabajo, ¿de qué manera han cambiado tu relación con la lengua? (Si la han cambiado).

B: ¿Laboralmente o personalmente?

A: Personalmente.

B: Bueno, yo era la única persona española en el colegio, -en el Instituto Cervantes ¿no? éramos todos españoles-, en el colegio la lengua de comunicación era siempre el inglés con excepción de una o dos personas del departamento de español, pero eran o irlandeses o franceses.

A: ¿Esta experiencia te ha hecho cambiar y madurar tus ideas, por la importancia de las lenguas extranjeras?

B: Sí, de hecho yo creo de la experiencia propia de mi aprendizaje de lenguas he aprendido mucho a la hora de “poder enseñar” lengua extranjera.

A: Bueno, hablemos de tecnologías. ¿Cuál es tu relación con la tecnología en general? No en la escuela, en general, personalmente.

B: La utilizo bastante, a nivel de ordenador, internet, correo electrónico, blogs.

A: ¿Cómo utilizas internet para la enseñanza?

B: Utilizo mucho input audiovisual en clase, tenemos en todas las aulas ordenador y proyector; utilizo desde vídeos que pueda encontrar en youtube... hacemos también práctica de...

A: ¿Utilizas internet para la clase?

B: Sí, y los alumnos también utilizan... actividades online.

A: ¿Buscan materiales?

B: Sí, buscan materiales, hacen actividades, hacen ejercicios.

A: ¿Tú buscas materiales o los estudiantes?

B: Y ellos también.

A: ¿Y qué hacen con este material?

B: Depende de la actividad que se haya propuesto, por ejemplo, hace dos cursos, en la actividad de ética que..., bueno, en la asignatura de ética que hacemos en inglés, una de las actividades era buscar en internet información sobre países o situaciones en las que los derechos humanos no fueran respetados. Cada grupo tenía asignado un continente, entonces de ahí, de todo lo que encontraron, seleccionaron, hicimos un blog colaborativo en el que se recogían a nivel mundial diferentes situaciones o países en los que no se estuvieran respetando.

A: ¿Y utilizas las redes sociales? ¿El web 2, wiki, blog?

B: Blog, por ejemplo este ejemplo; web quest sí que hice una formación, intenté utilizarlo pero no, no acabó de funcionar porque el elaborar de cero una web quest era muy complicado y las web quest que estaban online no se adaptaban al currículum que necesitaba..., pero sí que utilizado blogs.

A: ¿Y cómo organizas el aprendizaje colaborativo de los estudiantes con estas herramientas?

B: Cuando hacen un trabajo en grupo tienen una asignación y cada alumno tiene un rol dentro de este grupo, tienen también muy claro las tareas a desarrollar, también qué se evaluará, qué aspectos del trabajo, del resultado se evaluará. También hacen autoevaluación, propia y del grupo, el alumno se evalúa a sí mismo.

A: ¿Utilizas tablas para la autoevaluación?

B: Sí, utilizamos rubricas, y puntúan también o evalúan a sus compañeros dentro del grupo, diferentes aspectos pautados por la rúbrica.

A: ¿Los instrumentos web 2.0 han cambiado tu forma de enseñar, y de enseñar el CLIL también?

B: Complementan otra serie de actividades, lo que he intentado hacer es ofrecer una variedad de actividades. Pues dentro de esta variedad sí que algunas actividades las he modificado utilizando recursos online o recursos 2.0.

A: ¿Qué reacción tuvieron los estudiantes?

B: Yo creo que están... estos estudiantes son de Cuarto de ESO, entonces durante su trayectoria tanto primaria como secundaria están bastante familiarizados con el uso de la tecnología, y no es una sorpresa ni es una novedad para ellos, están bastante acostumbrados.

A: Hablemos de CLIL, ¿cuándo descubriste el CLIL?

B: Pues, empecé a oír hablar de CLIL hace unos cinco años.

A: ¿Recuerdas qué pensaste?

B: Bueno, que era una buena propuesta, y de hecho, siendo también profesora de inglés, lo que veía es que en inglés lo que hacemos es buscar excusas de contenido para aprender lengua, mientras que en CLIL es al revés, ya tienes dado el contenido y con la excusa del objetivo de contenido podemos aprender lengua, o sea es un poco “darle la vuelta” y el resultado final es parecido.

A: ¿Te acuerdas de tu primera lección CLIL?

B: Sí, sí (risas).

A: ¿Cómo fue esta experiencia?, ¿cómo te sentiste?

B: Al principio con cierto miedo, porque yo estaba acostumbrada a trabajar con grupos más reducidos. En inglés intentamos que el grupo sea más reducido y son grupos homogéneos, mientras que en CLIL son grupos heterogéneos, tienes alumnos con mucha diversidad de niveles de lengua y son más en el aula, son treinta. Además, bueno, no teníamos material suficiente que se adaptara a lo que queríamos hacer y fue un poco una primera... aproximación.

A: ¿Y con el tiempo cómo ha cambiado tu manera de enseñar el CLIL?

B: Bueno, he aprendido de errores, también lo que he intentado hacer es asistir a mucha formación y variada, he hecho cursos de formación aquí en Bella Terra, en la UB, diferentes fórums, diferentes metodologías...

A: ¿O sea que tú aprendiste la metodología CLIL en la Universidad, o en cursos?

B: En cursos o en jornadas, o en congresos como el de ahora y, bueno, me daba cuenta de cosas que por ejemplo no estaba acompañando suficiente, como podía ser el *scaffolding*, el

acompañamiento de la lengua con el objetivo de realizar una actividad en concreto, el trabajo cooperativo también, cómo mejorar este trabajo entre los alumnos.

A: Hablemos de cultura, ¿qué relación ves entre el CLIL y la cultura en general, la cultura de otros países? ¿es un medio para aprender la cultura de mejor manera?

B: Yo creo que..., en una de las experiencias previas al CLIL, que era hacer CLIL en la clase de inglés, precisamente lo que estudiábamos era dos países, Australia e Irlanda, y aquí en este caso la relación de cultura y lengua estaba unida al cien por cien, porque se estudiaba desde la geografía a las tradiciones, un poco de historia del país, entonces en este caso estaban muy cercano, iban unidas la cultura con la lengua y el CLIL. En el caso de ética, por ejemplo, que es la materia que más trabajo ahora mismo, lo que sí que hace a los alumnos es que tienen acceso a mucha más información, a muchos más puntos de vista, por ejemplo este trabajo que comentaba del blog de derechos humanos abría totalmente a explorar situaciones de otros países, de otros continentes. Yo creo que la ventaja principal es esto, que abre más caminos y abre más posibilidades.

A: La evaluación, ¿cómo haces la evaluación, cómo evalúas las producciones de los estudiantes en el CLIL?

B: Se evalúa... hacemos una evaluación continuada, en este caso no hay un examen final sino que son... evaluación continua, desde los trabajos que hacen, proyectos que realizan en grupo, también –como comentaba antes- autoevaluación.

A: ¿Evalúas la lengua y el contenido?

B: Sólo contenido.

A: ¿Por qué no la lengua?

B: Porque evaluar la lengua en este caso pensamos que penalizaría, sería cierta penalización a aquellos estudiantes que tienen un menor nivel lingüístico.

A: Y si los estudiantes cometen errores de gramática, ¿qué haces tú?

B: Si el error está impidiendo comunicación lo corrijo, pero no afecta a la nota o al resultado. Si es por ejemplo en producción oral y es un error menor no lo corrijo, prefiero que haya fluidez, porque el objetivo en este caso es el uso, que sea una herramienta. Si es un error que se repite en muchos casos, aunque sea leve, pero que varios estudiantes lo... o es un error de estos “fossilizados”, entonces sí que hago alguna mención, pero en general se

prioriza el uso y la fluidez, igual que se hace en su lengua primera, cuando se hacen otras materias.

A: Según tu opinión, ¿los estudiantes CLIL aprenden mejor las materias y tienen una mejor relación con la lengua extranjera?

B: Creo que lo más positivo del CLIL para los estudiantes es ver que pueden utilizar el inglés, que en este caso el inglés no es un laboratorio, sino que es una herramienta, se usa para aprender otros contenidos. Creo que también el hacer...

A: ¿La competencia lingüística es mejor que la de los estudiantes que no hacen el CLIL?

B: No hemos podido evaluar un pre-CLIL en los resultados en lengua extranjera, sí que puedo decir que los resultados, por ejemplo ahora en Cuarto de la ESO se han hecho evaluaciones externas y los resultados de lengua inglesa son muy altos en mi colegio en este caso. Creo que también hacer materias CLIL... para hacerlas es necesario replantear la metodología que se utiliza en la clase. La mejoría no es tanto porque sea en inglés sino porque el hacerlo en inglés te obliga a replantear cómo estás haciendo la clase, no puedes hacer una clase magistral y ya está, sino que tienes que utilizar otras metodologías, otras formas de enseñanza.

A: La última pregunta, ¿repetirías esta experiencia CLIL?

B: Sí, de hecho creo que el CLIL está aquí para quedarse.

A: Gracias.

B: Muchas gracias.

36 Montserrat Docente de Chemistry – Physics INS Ferran Casablanca

A: Your mother tongue is C atalan.

B: Yes

A: In your family, when you were very young, which language did you speak?

B: C atalan, I studied Spanish at school because C atalan was forbidden because of Franco. Was forbidden at school but at home we definitely spoke Catalan, but in public situation we were obliged to speak Spanish.

A: When did you start learning a foreign language?

B: I started learning French in primary and secondary school. I started English when I was 17. I studied Chemistry in English

A: Your first experience with English or French was from music films ...?

B: No only at school through text books.

A: All right, so, did you study abroad?

B: I go to foreign countries but for short periods of time a months, two weeks

A: Did you have any working experience abroad?

B: No, but I participated in many European projects and I have to use English

A: These experiences made you more aware of the importance of foreign languages?

B: Not really these but the situations you may be involved in

A: Great, let's turn to CLIL. When is the first time you discovered CLIL?

B: In 2008 because I met a teacher a researcher at the university of Vienna and she asked me to take part in this CLIL Comenius project and here I understood the meaning of CLIL

A: What did you think of CLIL the very first time?

B: I didn't know if I had enough English competence to teach science in English, so my first feeling was about my being able to carry out this experience in class with students. (age 12-18)

A: Do you remember the first time when you had a CLIL lesson?

B: I remember it very well, it was pleasant because I remember that one of my students addressed me a question in English and I was really surprised. For me it was a success.

A: How did you feel? From that experience your way of teaching a subject in English has been modified somehow?

B: My point was starting a research in didactics I mean CLIL methodology. I read a lot particularly because of the European project. I learnt also from the European colleagues, a lot.

A: Technology, Apart from school what is your relationship with technologies in general.

B: I love them. I use mail, the Internet

A: How do you use technology at school with students?

B: I use Internet as a tool. To find materials, I download interesting materials and adapt them. We also have a Moodle platform and often the students send me their homework through the platform. I upload some materials and the students work on them. I also use presentations in CLIL lessons

A: What about social networks.

B: I have Facebook but I don't use it a school

A: Web 2.0 tools have changed your way of teaching?

B: I don't use blogs or wikis

A: Technology has changed your way of teaching?

B: Yes, much. I teach Chemistry and sometimes there are some experiments that you can show using videos from YouTube, animations, presentations and of course mainly in English.

A: Which are the reactions of your students?

B: If you were free to do something to increase your competence in CLIL what would you do?

A: You already said that CLIL in a way or another makes you a better teacher and also a different teacher?

B: I don't think so

A: The relationship between CLIL and culture

B: Yes. To widen the culture. Nowadays you have to be able to communicate in English in a few year maybe Chinese. And understanding culture is of basic importance

A: Evaluation. How do you assess the outcomes of your students?

B: Evaluation is the most difficult thing for me. I evaluate written and oral production and the students have to pass also exams. But I think that evaluation is a big problem because I teach content and not language. I use problem solving writing reports, describing an experiment

A: Do you think CLIL is an opportunity to become a better European citizen?

B: I don't really know, but European projects are certainly of help.

A: Would you repeat your CLIL experience?

B: Yes, I'm satisfied. CLIL Students are more motivated I think they can learn better, but this is a field where research can provide an answer. Certainly CLIL students have a better attitude towards foreign language, they are not afraid

37 Luis Docente de Geografía y Economía de la Empresa. Instituto La Madraza de Granada

A: Entrevista al profesor Luis Zúñiga que enseña...

B: Geografía y Economía de la Empresa.

A: En el Instituto La Madraza de Granada, ¿verdad? ¿Tu lengua materna es el castellano?

B: Sí.

A: ¿Te acuerdas de qué lengua se hablaba en tu familia?

B: Sólo castellano.

A: ¿Cuándo fue la primera vez que encontraste la lengua extranjera fuera de la escuela?
(música, cine, amigos, relaciones sociales, etc.)

B: Recuerdo un viaje a Italia de niño junto a mi familia.

A: ¿A qué edad?

B: Pues a los nueve años más o menos.

A: ¿Cuándo tuviste tu primera experiencia con la lengua extranjera en contexto escolar?

B: Creo que fue a los once o doce años, cuando comenzamos a estudiar inglés en el colegio.

A: ¿Y te has dedicado con posterioridad a aprender otras lenguas?

B: No, en realidad he estudiado solamente el inglés de manera sistemática, aunque tengo muchos amigos en Italia y con ellos he podido aprender algo de italiano también.

A: ¿Y estudiaste en el extranjero?

B: No.

A: ¿Y has trabajado en el extranjero?

B: Estuve cinco años en Italia trabajando como lector en la Universidad de Varese.

A: Bueno, y... los usos de las tecnologías. ¿Cuál es tu relación con las tecnologías en general? No en la escuela, personalmente.

B: Puedo decir que estoy bastante familiarizado con las tecnologías, uso principalmente internet para realizar búsquedas de todo tipo de información y de música en particular, vídeos en Youtube, llamo por teléfono con Skype.

A: ¿Y cómo utilizas internet para la enseñanza?

B: De varias maneras, por ejemplo para buscar materiales y documentos auténticos para presentar a mis estudiantes, para descargar material audiovisual aplicable a mis clases, preparo presentaciones en PPT y en ocasiones también utilizo Excel.

A: Pero cuando encuentras un artículo o una información en internet, ¿cómo lo utilizas?

B: Generalmente los adapto al nivel de exigencia de la asignatura y al nivel de competencia lingüística de mis alumnos.

A: ¿Utilizas las redes sociales, el Web 2, wikis, blog, webquest, podcast?

B: Utilizo solamente Facebook pero para mi vida privada y no con mis alumnos.

A: ¿Y tú qué piensas de estas herramientas?

B: La verdad es que como no soy un usuario tan frecuente de estas herramientas no puedo pronunciarme.

A: Pero ¿las tecnologías cambiaron tu forma de enseñar el CLIL?

B: Sí, mucho, porque me han facilitado enormemente el acceso a material didáctico y han hecho mucho más ágil y rápido el trabajo de preparación de las clases y de planificación.

A: ¿Qué edades tienen tus estudiantes?

B: De dieciséis a dieciocho años.

A: ¿Y cuál es la reacción de los estudiantes frente a las tecnologías?

B: Participan y colaboran de buena gana y mucho más que antes, porque se sienten motivados y, sobre todo, se sienten interpretados porque les estamos hablando en un lenguaje que les es propio.

A: ¿Cuándo descubriste el CLIL?

B: Hace unos cinco años, cuando empecé a enseñar en las clases bilingües, comencé a colaborar con mi colega de inglés y así me fui familiarizando poco a poco con el AICLE.

A: ¿Recuerdas qué pensaste la primera vez?

B: Bueno, me pareció algo extraño pero al mismo tiempo muy interesante, un verdadero desafío que me motivó muchísimo.

A: ¿Te acuerdas de tu primera lección CLIL?

B: Sí, la verdad es que estaba un poco nervioso, porque nunca había dado clases de asignatura en inglés, así que aunque conocía perfectamente los contenidos por una parte, por otra no tenía la costumbre de exponerlos en inglés.

A: ¿Cómo ha cambiado tu enseñanza de CLIL en este tiempo?

B: Con el tiempo ha ido evolucionando mi relación con los estudiantes, ya que al comienzo se trataba de una clase dirigida, pero poco a poco ha ido transformándose en un trabajo de grupo, basado en la colaboración entre los estudiantes, siempre bajo la supervisión del profesor, pero ellos gradualmente han aumentado su nivel de implicación y participación activa.

A: Para ti, los estudiantes que asisten a las clases bilingües ¿aprenden mejor o más que los otros estudiantes de las clases normales?

B: Yo creo que sí, que aprenden el contenido de la asignatura tan bien como los estudiantes de clases tradicionales no bilingües, con la ventaja de que aprenden mucho mejor también la lengua extranjera.

A: Para ti ¿hay una relación entre el CLIL, el bilingüismo y la cultura?

B: Sin lugar a dudas, el CLIL es una verdadera ventana al mundo, te abre la mente, te permite descubrir muchas cosas, entrar en contacto con otras realidades, con otras cosmovisiones y esto enriquece al estudiante porque le ayuda a conocer mejor su propio entorno al adquirir conciencia de las diferencias, de la diversidad, se aprende también la tolerancia.

A: El último tema, la evaluación. ¿Cómo evalúas a los estudiantes, las producciones de los estudiantes, por la materia y por la lengua extranjera?

B: Yo evalúo principalmente los conocimientos de la asignatura, pero, en caso de detectar errores lingüísticos los corrijo, siempre que sea posible, pero sin que esto se traduzca en una penalización para el estudiante.

A: ¿Y qué herramientas usas? ¿qué tipología de ejercicios o de actividades utilizas para evaluar el CLIL?

B: Utilizo tanto pruebas escritas como orales, y dependiendo de la edad de los estudiantes y de su nivel de competencia lingüística, en el nivel más alto las pruebas son abiertas, de desarrollo y comprenden actividades tales como escribir un informe o discutir un determinado tema.

A: Bueno, tú me pareces satisfecho. ¿Repetirías esta experiencia sin problemas?

B: Sí, de todas maneras, porque creo que es una buena oportunidad para que los estudiantes aprendan más y mejor.

A: La última pregunta. ¿Qué harías para mejorar tu competencia como profesor de CLIL?

B: Me gustaría ir al extranjero para seguir un curso de perfeccionamiento en inglés, la didáctica creo que la domino bastante bien, pero con una mejor competencia lingüística me sentiría más seguro en mi trabajo.

A: Bueno, te agradezco, muchas gracias.

B: muchas gracias.

Las transcripciones de las grabaciones de los estudiante italianos

Giorno 08-01-12

1. PAOLO

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Paolo

A: Quanti anni hai?

B: 15

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 2BLS dell'liceo delle Scienze Applicate "Cardano" Pavia

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Chimica e astronomia

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Sei compresa la prova di verifica

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Senza dubbio positiva, perché è un modo diverso di vedere la materia in una lingua straniera che comunque si studia

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Abbiamo usato l'aula multimediale, per me è stato molto formativo l'aspetto che riguardava la chimica.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Penso di sì, nell'ambito delle due materie che abbiamo studiato. Abbiamo imparato parole e lessico specifico

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Appreso completamente no, ma a grandi linee si. In Italiano avrei appreso di più, in inglese è un'altra cosa, più difficile.

A: Quale attività hai apprezzato di più, e quale di meno?

B: C'era molta collaborazione nella classe, ci passavamo gli appunti

A: Quali problemi hai avuto?

B: Sì un po'. Capire bene quello spiegato. E la verifica non è andata bene. Era una verifica a crocette, e domande aperte. Non ho fatto bene, proprio per il contenuto in lingua inglese.

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video e PPT

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL:

B: I video e filmati che il professore ci faceva vedere in lingua inglese e la docente di inglese ci dava una mano con il lessico.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Avere due insegnanti che ti fanno lezione contemporaneamente è diverso dal solito. L'atmosfera è più distesa.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Utilizzo internet un paio d'ore la settimana

A: Usi Internet per la didattica?

B: Sì, scarico le presentazioni dal sito della scuola, cerco informazioni per svolgere i compiti, per cercare informazioni

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: Sì, una volta la settimana.

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Non ho una pagina Facebook e non utilizzo i social network. Utilizzo molto wikipedia.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Senza dubbio. E' un modo veloce di trovare informazioni senza dovere passare ore sui libri.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì anche se per me i risultati non sono brillanti

A: La rifaresti?

Si sicuramente

Giorno 08-01-12

2. ANDREA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Andrea

A: Quanti anni hai?

B: 15

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 2BLS dell'liceo delle Scienze Applicate "Cardano" Pavia

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Chimica e astronomia

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Sei compresa la prova di verifica

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: E' stata formativa perché ho imparato una materia in inglese.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Il fatto di imparare parole in inglese riferite in modo particolare alla chimica.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Penso di sì, Abbiamo imparato parole e lessico specifico

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: L'inglese non è stato un ostacolo all'apprendimento del contenuto. Penso di avere appreso come se avessi studiato in italiano.

A: Quale attività hai apprezzato di più, e quale di meno?

B: Mi è piaciuto tutto. L'ho trovato utile

A: Quali problemi hai avuto?

B: Non ho avuto problemi particolari, ho solo dovuto chiedere il significato di qualche parola.

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: La lavagna interattiva, Video e PPT

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: No

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL:

B: I video e filmati che il professore ci faceva vedere in lingua inglese e la docente di inglese ci dava una mano con il lessico.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Non ho avuto l'impressione di avere modificato le relazioni in alcun modo.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet almeno un'ora al giorno

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Sì, cerco informazioni per svolgere i compiti, per cercare musica, video di vario tipo YouTube

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: Sì, una volta la settimana.

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina Facebook e utilizzo molto questo SN per comunicare con gli amici.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Senza dubbio. E' un modo veloce di trovare informazioni senza dovere passare ore sui libri.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì è stato utile

A: La rifaresti?

Sì sicuramente

Giorno 08-01-12

3. TERESA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Teresa

A: Quanti anni hai?

B: 15

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 2BLS dell'liceo delle Scienze Applicate "Cardano" Pavia

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Chimica e astronomia

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Sei compresa la prova di verifica

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: Si livello A2 alla scuola media

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: credo sia stata utile perché aiuta in tutte e due i sensi, nell'apprendimento della materia e della lingua straniera.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: I video di astronomia e le presentazioni del professore..

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Penso di sì, Abbiamo imparato molto, non solo a livello di grammatica ma anche per interagire e discutere

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: L'inglese non è stato un ostacolo all'apprendimento del contenuto. Penso di avere appreso come se avessi studiato in italiano. Non ho avuto difficoltà a capire.

A: Quali problemi hai avuto?

B: Non ho avuto problemi particolari, ho solo dovuto chiedere il significato di qualche parola.

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Le presentazioni e i Video

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: No

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività

CLIL:

B: I video e le attività che accompagnavano i filmati. Bisognava capire bene per portare a termine la consegna.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: E' cambiato il rapporto, mi sembrava migliore, nel senso che era un po' a parità, mettersi allo stesso livello. Meno formale e autoritario

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet almeno due ore al giorno

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Sì, cerco informazioni per svolgere i compiti, per cercare musica, video di vario tipo YouTube. Se ho qualche dubbio vado in internet e trovo una risposta.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: Sì, una volta la settimana.

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Non o una pagina Facebook ma Twitter.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Senza dubbio. E' un modo veloce di trovare informazioni senza dovere passare ore sui libri. Poi integra il lavoro fatto in classe

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì è stato utile

A: La rifaresti?

Sì sicuramente

Giorno 08-01-12

4. LAURA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Laura

A: Quanti anni hai?

B: 15

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 2BLS dell'liceo delle Scienze Applicate "Cardano" Pavia

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Chimica e astronomia

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Sei compresa la prova di verifica

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: Sì livello A2 alla scuola media

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: credo sia stata utile e nuova. Studiare una materia in inglese è stato importante sia per la lingua che il contenuto

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Le presentazioni PPT del professore, fatte veramente bene

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Un pochino sì in particolare il linguaggio specifico.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: No, ma è stato più difficile che in italiano

A: Quali problemi hai avuto?

B: Non ho avuto problemi particolari, magari un po' più di fatica rispetto all'italiano.

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Le presentazioni e i Video

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: No

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL:

B: I video e le attività che accompagnavano i filmati. Bisognava capire bene per portare a termine la consegna.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Sì nel senso che era un rapporto un po' più amichevole, Un'atmosfera più rilassata. Si studia anche più volentieri.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet minimo due ore al giorno

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Per le ricerche in genere e per aggiungere o integrare qualcosa in più a quello che sto studiando

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: Sì, una volta la settimana. Per le presentazioni, i video

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina Facebook contatto spesso i miei amici

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Senza dubbio. Troviamo informazioni che a scuola non ci dicono, approfondisco le mie conoscenze.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì è stato utile

A: La rifaresti?

Sì sicuramente

Giorno 09-01-12

5. ALESSANDRO

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Alessandro

A: Quanti anni hai?

B: 15

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 3BL dell'liceo linguistico Cairoli

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, francese, spagnolo

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Storia

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Francese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 2.3 ore a settimana per tutto l'anno ESABAC

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Una bella esperienza perché ti fa capire come si studia in francese altre materie.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Apprendere il lessico più ampio di quello nelle lezioni normali. L'uso dell'aula video e computer. Utilizziamo internet per trovare materiali in francese.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, io ho sempre avuto abbastanza difficoltà, ma quest'anno vado anche meglio.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Inizialmente è stato faticoso, dopo un po' diventa più facile.

A: Quali problemi hai avuto?

B: Sì all'inizio quando non capivo molte parole. Era difficile esprimermi sempre in francese

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Immagini, i Video internet

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: No

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL:

B: Cercare documenti in internet anche antichi in francese. Analizzare quadri in francese. Lavorare in gruppo con i compagni, c'è molta collaborazione

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Sì gli insegnanti mi sembrano più aperti e cercano di aiutarti, c'è più collaborazione.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet un'ora al giorno

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Uso i social network, per fare ricerche in genere, cerco musica. Anche per tradurre

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no non ancora

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina Facebook contatto spesso i miei amici abbiamo anche un gruppo classe su Facebook, ci confrontiamo sui compiti e ci aiutiamo a vicenda. Utilizzo Wikipedia.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì abbastanza, internet ha cambiato il modo di fare ricerca e ti dà una mano con le traduzioni.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì è stato abbastanza utile

A: La rifaresti?

Sì sicuramente

Giorno 09-01-12

6. FRANCESCA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Francesca

A: Quanti anni hai?

B: 15

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 3BL dell'liceo linguistico Cairoli

A: Che lingue straniera studi?

B: Inglese, francese, spagnolo

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Storia

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Francese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 2-3 ore a settimana per tutto l'anno ESABAC

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: Sì alle medie ho preso il DELF, Trinity livello 5

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Per me è un'esperienza molto positiva, adoro il francese, ho accettato subito di partecipare a questa iniziativa. Mi piacerebbe andare a studiare in Francia e quindi trovo questa esperienza molto utile per il mio futuro.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Il lavoro in aula informatica, utilizzo di internet per trovare immagini e commentarle. Un lavoro autonomo basato sulle nostre capacità. Lavoriamo a gruppi di 2-3 e collaboriamo molto.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, molto. Studiamo termini che normalmente non apprendiamo. Poi discutiamo e parliamo molto in classe. L'insegnante ci coinvolge molto

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: La lingua non è stato un ostacolo all'apprendimento. Ho imparato come se studiassi in italiano

A: Quali problemi hai avuto?

B: No, magari qualche problema di lessico che riguarda ambiti particolari che magari anche in italiano non sono di uso comune.

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Immagini, i Video, internet, siti web

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: No

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL:

B: Cercare documenti in internet anche antichi in francese. Analizzare quadri in francese. Lavorare in gruppo con i compagni, c'è molta collaborazione

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Sì il rapporto è un po' diverso, interagiamo molto, ci siamo conosciuti meglio un rapporto un po' meno formale non facciamo la solita lezione frontale, interagiamo molto

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet un paio al giorno per la musica, i video

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Uso internet per fare ricerche in genere, Anche per tradurre

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no non ancora

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: abbiamo anche un gruppo classe su Facebook, E' molto utile perché se si hanno dubbi si può chiedere ci teniamo in contatto. Per me è anche uno strumento per sentire amici che abitano all'estero

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì ha reso tutto molto più facile. le traduzioni sono più veloci, ci facilita molto.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì molto

A: La rifaresti?

Sì sicuramente

Giorno 09-01-12

7. DANA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Dana

A: Quanti anni hai?

B: 18

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 3BL dell'liceo linguistico Cairoli

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, francese, spagnolo

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Storia

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Francese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 2-3 ore a settimana per tutto l'anno ESABAC

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: no

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Ho un po' di difficoltà, non sono di madrelingua italiana, ma cerco di raggiungere risultati positivi. Trovo utile questa esperienza, soprattutto per coloro che sono appassionati del francese e magari vogliono andare in Francia a studiare. Magari aiuta anche se non vai in università

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Lavoriamo a gruppi di 2-3 e collaboriamo molto. La ricerca di opere di pittori francesi in internet

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, questo sì

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: La lingua non è stato un ostacolo all'apprendimento. Penso di apprendere bene.

A: Quali problemi hai avuto?

B: Sì con gli argomenti, bisogna studiare molto.

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Quadri, i Video, internet, siti web

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: No

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Personalmente vedo i docenti uguali a prima, ci parlano sempre in francese

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet 3-4 ore al giorno per la musica, i video, contattare amici che ancora ho in Romania

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Uso internet per fare ricerche in genere, cercare informazioni Anche per tradurre

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no non ancora

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: abbiamo anche un gruppo classe su Facbook, condividiamo le opinioni, anche i compiti parliamo della giornata a scuola, ci aiutiamo l'un l'altro.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Si ha reso tutto molto più facile. le traduzioni sono più veloci, ci facilita molto.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Si abbastanza, e poi penso sia utile avere un diploma in francese per il lavoro futuro

A: La rifaresti?

Si sicuramente

Giorno 10-01-12

8. GIULIANA

Informazioni introduttive

A:Nome di battesimo

B: Giuliana

A: Quanti anni hai?

B: 17

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 4BT Liceo Scientifico Tecnologico

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese,

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Biologia

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese, abbiamo sempre parlato in inglese.

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 15 ore in totale

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: no

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: E' un'esperienza positiva perchè abbiamo compreso meglio l'argomento degli OGM (Organismi geneticamente modificati) e abbiamo utilizzato anche internet che è stato utile.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Il lavoro di gruppo è stato interessante perché ognuno doveva trovare informazioni inerenti all'argomento e poi confrontarsi con l'altra scuola è stato utile perché ci hanno spiegato quello che loro avevano imparato. Una specie di insegnamento tra pari. Abbiamo cambiato ruolo

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, abbiamo appreso parole nuove e poi abbiamo migliorato l'esposizione perché abbiamo dovuto spiegare agli altri studenti cosa avevamo imparato

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Abbiamo appreso bene.

A: Quali problemi hai avuto?

B: No, nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video, internet e Google Doc, per inserire dati e confrontarci all'interno del gruppo per scegliere quelli più adatti da presentare all'altra classe.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Skype per la videoconferenza con l'altra scuola e spiegare l'argomento che avevamo studiato.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Sì nel senso che comunichiamo maggiormente, c'è più interazione.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet 2 ore al giorno per la musica, i video, contattare amici

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Uso internet per collegarmi alla piattaforma della scuola dove possiamo parlare con i docenti. Personalmente faccio ricerche su argomenti che mi interessano anche per la scuola

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook e abbiamo anche un gruppo classe su Facebook, parliamo dei compiti e delle lezioni e i più bravi aiutano quelli meno bravi.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì ci facilita molto lo studio

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì

A: La rifaresti?

B: Sì

Giorno 10-01-12

9. ILARIA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Ilaria

A: Quanti anni hai?

B: 17

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 4BT Liceo Scientifico Tecnologico

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese,

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Biologia Gli OGM

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese, abbiamo sempre parlato in inglese.

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 15 ore in totale

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: no

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: E' un'esperienza positiva perchè ci ha dato la possibilità di imparare un nuovo argomento con tecniche diverse rispetto a quelle che utilizziamo normalmente. Meno lezione frontale e più interazione tra prof e alunni.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Dover cercare immagini e video per spiegare i concetti che avevamo appreso, la ricerca su internet. E poi comunicare con studenti di scuole diverse ci ha aiutato a capire magari la difficoltà che hanno i professori ad insegnare, abbiamo capito che non è poi così facile. La collaborazione tra compagni, prima non la utilizzavamo molto ora siamo più coinvolti tra di noi.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, il modo di esprimermi, penso di essere migliorata. E poi apprendere parole nuove.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì, nessun problema, Abbiamo appreso bene.

A: Quali problemi hai avuto?

B: No, nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video, internet e Google Doc, per il lavoro di gruppo. Skype per interagire con l'altra classe.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: E' bello usare Skype ci ha permesso di confrontarci con gli altri ragazzi e questo normalmente non capita mai.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Sì nel senso che c'è stata una maggiore comunicazione e maggior dialogo.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet 2 ore al giorno per ricercare informazioni su un argomento che mi interessa particolarmente, la musica, i video, o sui social network.

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Faccio ricerche su argomenti che mi interessano e per fare compiti e poi per collegarmi alla piattaforma della scuola.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook per dialogare con gli amici e abbiamo anche un gruppo classe su Facebook, parliamo dei compiti e delle lezioni e riusciamo ad aiutarci tra di noi anche stando lontani.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Non particolarmente, hanno facilitato ottenere le informazioni.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Si

A: La rifaresti?

B: Si

Giorno 10-01-12

10. ALBERTO 1

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Alberto

A: Quanti anni hai?

B: 17

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 4BT Liceo Scientifico Tecnologico

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese,

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Biologia Gli OGM

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese, abbiamo sempre parlato in inglese.

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 15 ore in totale

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: no

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Utile anche ai fini dell'università perché sempre più facoltà sono in lingua inglese. E poi è servita per arricchire il mio inglese.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Sicuramente il collegamento con un'altra scuola, per scambiarsi informazioni riguardo ai lavori reciproci. Interagire a distanza.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, ho migliorato le mie capacità espositive e imparato nuovo lessico.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: La lingua straniera non è stata un ostacolo.

A: Quali problemi hai avuto?

B: No, nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video, internet e Google Doc, per collaborare in gruppo e condividere documenti. Skype per il collegamento tra due scuole.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: È stato piacevole usare Skype, utile per valutare le proprie capacità per poter spiegare a studenti che ne sanno meno di noi questa materia. L'utilizzo di internet per trovare documenti prestando attenzione a non trovare informazioni false.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Non più di tanto.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet 2 ore al giorno per restare in contatto con gli amici ricercare informazioni, qualche gioco, la musica,

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Utilizzo la piattaforma dove condividiamo documenti utili per lo studio.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook per contattare gli amici e conoscere persone nuove e abbiamo anche un gruppo classe su Facebook, che ci serve per confrontare i nostri lavori e per chiarimenti ci scambiamo informazioni.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Non particolarmente, hanno facilitato ottenere le informazioni, ma studio principalmente sui libri.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì

A: La rifaresti?

B: Sì

Giorno 10-01-12

11. FRANCESCO

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Francesco

A: Quanti anni hai?

B: 17

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 4BT Liceo Scientifico Tecnologico

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese,

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Biologia Gli OGM

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese, abbiamo sempre parlato in inglese.

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 15 ore in totale

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: Un attestato avuto dopo un soggiorno negli Stati Uniti di 3 settimane

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Molto Utile anche perché l'argomento degli OGM mi interessava particolarmente. E poi anche perché utilizzando l'inglese si migliora la capacità espositiva.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: La ricerca degli argomenti in internet, il lavoro a distanza con un'altra scuola.

A:: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, la fluidità nel parlare. Ho imparato parole nuove.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì, La lingua straniera non è stata un ostacolo all'apprendimento..

A: Quali problemi hai avuto?

B: No, nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video, internet e Google Doc, per scambiarsi informazioni e lavorare in gruppo, non lo conoscevo prima, mi sembra molto utile. Le videoconferenze su Skype molto utile per scambiare informazioni con gli studenti dell'altra classe.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Di skype abbiamo già parlato, abbiamo utilizzato molto internet per la ricerca, ma non web 2.0

A:Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Non più di tanto. I docenti erano collaborativi anche prima.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso abbastanza Internet 2 Un paio di ore al giorno per restare in contatto con gli amici ricercare informazioni, qualche gioco, la musica, lo svago.

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Per ricercare informazioni e documenti e immagini.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook per parlare con gli amici la pagina Facebook della classe per scambiarsi informazioni riguardo le lezioni, e per spiegarci cose che non si erano capite.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Non molto, forse di aiuto, ma il mio modo di studiare è rimasto uguale.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì

A: La rifaresti?

B: Sì

Giorno 14-01-12

12. VALERIO

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Valerio

A: Quanti anni hai?

B: 16

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 3GL Liceo Linguistico Cairolì

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, spagnolo e tedesco

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Storia, attualmente la Guerra dei 100 anni

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese,

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Tutto l'anno due ore la settimana

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: Sì DELE livello B1

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Sicuramente un'esperienza molto utile perché è importante imparare anche termini tecnici in una lingua straniera. Utilizziamo sempre l'inglese in classe e così miglioriamo la capacità espositiva.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Il lavoro di gruppo. Abbiamo svolto una ricerca in Internet in collaborazione sulla Guerra dei 100 anni. Abbiamo poi esposto alla classe la nostra ricerca anche utilizzando video e diapositive.

A:: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, ho sviluppato alcune competenze che prima non avevo. Ho imparato termini nuovi.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: A volte sì, perché comunque imparare in lingua straniera può essere complicato, ma dopo un po' va meglio

A: Quali problemi hai avuto?

B: No, nessun problema anche perché lavorando in gruppo se avevi un problema c'era sempre qualcuno pronto ad aiutarti

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Siti web, video, PPT per la presentazione alla classe.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Principalmente Wikipedia

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Non è rimasto più o meno identico, ma c'era già un buon rapporto con la docente ed è rimasto uguale

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet un paio di ore al giorno in modo particolare i social network.

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Per ricercare informazioni per compiti o ricerche: documenti e immagini video, quello che serve per terminare la consegna..

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook per parlare con i miei amici e contattare persone. Abbiamo una pagina Facebook della classe, la utilizziamo per i compiti, per scambiarci informazioni riguardo le lezioni, e se qualcuno non ha capito un argomento, fa delle domande e chi ha capito lo spiega.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Non molto, forse di aiuto, ma il mio modo di studiare è rimasto uguale.

A: Come giudichi questa Riforma? Trovi dei punti negativi?

B: No. Trovo tutto utile sia dal punto di vista della lingua e della storia Sono favorevole a questa esperienza.

Giorno 14-01-12

13. VALENTINA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Valentina

A: Quanti anni hai?

B: 17

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 3GL Liceo Linguistico Cairoli

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, spagnolo e tedesco

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Storia, attualmente la Guerra dei 100 anni

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese,

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Tutto l'anno due ore la settimana

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Molto utile perché a mio parere si possono imparare nuovi termini tecnici che arricchiscono il bagaglio lessicale in inglese.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Di diverso abbiamo attuato ricerche su Internet. Poi abbiamo lavorato in gruppo e in collaborazione realizzato una presentazione in PPT che Abbiamo poi esposto alla classe utilizzando anche video e parti di documentari. E' stato divertente.

A:: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Si, perché imparo nuovi termini e mi aiuta a comunicare meglio in inglese

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: No, non mi sono trovata in difficoltà.

A: Quali problemi hai avuto?

B: No, nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Siti web, video, YouTube, immagini, documentari, PPT per la presentazione alla classe.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Wikipedia e siti web

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: A mio parere è migliorato perché i professori ci aiutano anche ad esporre meglio. Noto che c'è grande collaborazione.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet una o due ore al giorno per cercare informazioni e YouTube in particolare documentari in inglese.

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Per ricercare informazioni e documenti che mi servono per studiare

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook solo per parlare con i miei amici e conoscere qualche compagno nuovo. Abbiamo una pagina Facebook della classe, la utilizziamo spesso per metterci d'accordo sulle interrogazioni e per chiarire dubbi e problemi all'interno della classe. Mi aiuta molto confrontarmi con i compagni.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Si, ma in senso negativo. Mi distraigo molto utilizzando internet. Comunque mi è anche utile per cercare informazioni

A: Come giudichi questa Riforma? Trovi dei punti negativi?

B: A mio parere è giusto dare la possibilità di apprendere meglio le lingue. Però mi rendo conto che chi ha problemi con le lingue straniere può essere in difficoltà. Forse non bisognerebbe insistere solo sull'inglese. Questa Riforma aiuta ma solo per l'inglese

Giorno 14-01-12

14. ANNA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Anna

A: Quanti anni hai?

B: 16

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 3GL Liceo Linguistico Cairoli

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, spagnolo e tedesco

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Storia, attualmente la Guerra dei 100 anni

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese,

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Tutto l'anno due ore la settimana

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: Il KET

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Per certi aspetti è utile, però sarebbe stata più utile se un docente di lingua avesse insegnato la materia. Il docente di materia può non conoscere bene la lingua

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: La prof ci ha diviso in gruppi, ogni membro del gruppo ha fatto una ricerca su internet sulla Guerra dei 100 anni. Abbiamo assemblato i lavori e presentato la ricerca alla classe. All'interno del gruppo ci aiutavamo molto.

A:: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, ma soprattutto per il lavoro individuale di approfondimento

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì,

A: Quali problemi hai avuto?

B: Più che altro nell'editing della ricerca e scegliere il materiale

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Siti web, video su YouTube, PPT per la presentazione alla classe.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: No

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: E' rimasto abbastanza uguale.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet due ore al giorno per cercare informazioni

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Per ricercare informazioni che mi servono per i compiti e le ricerche.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook solo per sentire i miei amici e fare conoscenze. Abbiamo una pagina Facebook della classe, la utilizziamo in parte per parlare dei problemi della classe e per parlare delle lezioni e degli argomenti delle interrogazioni.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì, mi aiuta molto nei compiti

A: Come giudichi questa Riforma? Trovi dei punti negativi?

B: Sono favorevole, ma sarebbe meglio che insegnasse una docente di lingua.

Giorno 14-01-12

15. AURORA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Aurora

A: Quanti anni hai?

B: 16

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 3GL Liceo Linguistico Cairoli

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, spagnolo e tedesco

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Storia, attualmente la Guerra dei 100 anni

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese,

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Tutto l'anno due ore la settimana

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: E' un'esperienza molto positiva in quanto è molto interessante e allo stesso tempo educativa perché coinvolge di più gli studenti e permette di sviluppare le proprie capacità di esporre

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Abbiamo realizzato un video sulla Guerra dei 100 anni che è stato inserito nella presentazione.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì, e impariamo un lessico specifico dell'argomento e non è più una lezione frontale ma parliamo molto e cerchiamo di migliorare la pronuncia. Cerchiamo anche di elaborare un discorso personale

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì, senza dubbio

A: Quali problemi hai avuto?

B: Nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Siti web, video su YouTube, PPT per la presentazione alla classe.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Qualche volta Wikipedia, e siti vari di informazioni

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Sì c'era una specie di relazione più confidenziale e un'atmosfera più rilassata e collaborativa

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet un'ora al giorno per cercare informazioni

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Per effettuare ricerche e materiale didattico per approfondire l'argomento che stiamo studiando..

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook per parlare con i miei amici invece di usare il telefono. Abbiamo una pagina Facebook della classe, la utilizziamo per preparare le assemblee di classe, per i compiti, ci passiamo informazioni e appunti.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì, mi aiuta molto nei compiti

A: Come giudichi questa Riforma? Trovi dei punti negativi?

B: Sostituire il latino con un'altra materia e poi sono molto d'accordo che il bilinguismo sia molto utile per sviluppare le nostre conoscenze e ampliare le competenze linguistiche.

Giorno 15-01-12

Informazioni introduttive

16 ANDREA 2

A: Nome di battesimo

B: Andrea

A: Quanti anni hai?

B: 18

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 5B ITC Bordoni

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese e tedesco

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Geografia: le energie rinnovabili

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Tedesco,

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 12 ore, un mese

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: E' stata molto utile perché ci ha permesso di imparare nuovi vocaboli e ad utilizzare la lingua in modo mirato

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Il dialogo e la discussione in classe e il lavoro di gruppo: ad ogni studente veniva affidata una fonte di energia e doveva trovare informazioni su quello.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Oltre al lessico nuovo abbiamo dovuto parlare e interagire in lingua straniera.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì. A parte qualche parola un po' strana

A: Quali problemi hai avuto?

B: Nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video sulla raccolta differenziata, siti web, PPT per la presentazione alla classe.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Qualche volta Wikipedia, e siti vari di informazioni

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Sì dal mio punto di vista è migliorato. C'era molto dialogo con la professoressa e l'atmosfera era più informale.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet due ore al giorno per cercare informazioni, musica, giochi e poi uso il social network.

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Ricerca di materiale che si stampa e si studia.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook per conversare con gli amici. Abbiamo una pagina Facebook della classe, condividiamo le pagine da studiare per le verifiche, le interrogazioni, ci confrontiamo e se qualcuno non sa qualcosa la chiede.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì, nel senso che se devo approfondire un argomento impiego meno tempo rispetto a studiare sui libri.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì

A: La rifaresti?

B: Sì perché mi ha aiutato a comprendere meglio anche l'argomento. Prestavo più attenzione.

Giorno 15-01-12

Informazioni introduttive

17 LUCA 1

A: Nome di battesimo

B: Luca

A: Quanti anni hai?

B: 18

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 5B ITC Bordoni

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese e tedesco

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Geografia: le energie rinnovabili

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Tedesco,

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 12 ore, un mese

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: Il PET

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Utile assolutamente, serve per migliorare la padronanza della lingua.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: L'attività di ascolto in laboratorio. Impersonare il ruolo di un dirigente di azienda che opera nel settore dell'energia, cercare informazioni su quel tipo di azienda e poi recitare il ruolo di fronte alla classe.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì soprattutto nell'esposizione orale.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: All'inizio è stato un po' difficile, senza l'aiuto della professoressa non me la sarei cavata. Poi è andata meglio.

A: Quali problemi hai avuto?

B: Nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video in tedesco, schede dell'insegnante e PPT per le presentazioni.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Qualche volta Wikipedia, e siti vari di informazione

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Sì, c'era un'atmosfera più socievole.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet due/tre ore al giorno per le ricerche in ambito della musica e dello svago.

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Ricerca di materiale sulla risorsa energetica che ci è stata assegnata.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook per esprimere le mie idee e conversare con gli amici.

Abbiamo una pagina Facebook della classe, lo utilizziamo molto per appunti, per informazioni a chi era assente, per i compiti.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Essenzialmente no. Utilizzo sempre il libro di testo.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Si

A: La rifaresti?

B: Si E' stata molto utile, la rifarei magari anche in inglese.

Giorno 15-01-12

Informazioni introduttive

18 GABRIELA

A: Nome di battesimo

B: Gabriela

A: Quanti anni hai?

B: 19

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 5B ITC Bordoni

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese e tedesco

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Geografia: le energie rinnovabili e non rinnovabili

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Tedesco,

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 12 ore, un mese

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Molto interessante e utile perché abbiamo utilizzato il tedesco per una applicazione più pratica, non è stata la solita lezione di grammatica.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Le ricerche su internet sono state molto interessanti. Mi sono divertita ad realizzare il video finale. Abbiamo messo in scena un'intervista televisiva. Ognuno di noi rappresentava una nazione che utilizzava un diverso tipo di energia.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì soprattutto nell'esposizione orale.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì la lingua non è stata un ostacolo.

A: Quali problemi hai avuto?

B: Nessun problema

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Siti web, internet e video.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Qualche sito per reperire materiali

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: L'insegnante ci ha molto aiutato, ma rimane sempre un'insegnante.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet fino a quattro ore al giorno per le ricerche per ricerche personali su film o libri, musica e Facebook.

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Quando mi serve per ricerche specifiche e approfondire quanto fatto in classe.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook solo per contattare gli amici. Utilizziamo il gruppo Facebook della classe per scambiarsi i compiti, se c'è qualche problema, se non abbiamo capito.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: No,. Utilizzo sempre i libri

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì

A: La rifaresti?

B: Sì sicuramente

Giorno 15-01-13

Informazioni introduttive

19 LUCREZIA

A:Nome di battesimo

B: Lucrezia

A: Quanti anni hai?

B: 19

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 5B ITC Bordoni

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese e tedesco

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Geografia: le energie rinnovabili e non rinnovabili

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Tedesco,

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 12 ore, un mese

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Dal mio punto di vista è stata veramente utile perché abbiamo allargato il nostro lessico sia riguardo alla geografia, le fonti rinnovabili e non rinnovabili, sia riguardo alla lingua straniera.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Soprattutto gli esperimenti che abbiamo fatto, abbiamo messo in pratica quello che abbiamo studiato.

A.: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì soprattutto nell'esposizione orale.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì la lingua non è stata un ostacolo, però è stato difficile affrontarlo in lingua straniera.

A: Quali problemi hai avuto?

B: No

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Siti web, internet e video.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Qualche sito per reperire materiali

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Modificato no, però l'insegnante ci ha aiutato molto.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet in media due ore al giorno per le ricerche personali su film, musica e Facebook.

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Quando mi serve per ricerche specifiche e approfondire quanto fatto in classe.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook solo per contattare gli amici, ho anche delle pagine di approfondimento e di informazione: notizie da altre parti del mondo. Usiamo la pagina Facebook della classe per scambiarsi i compiti, per avere spiegazioni su lezioni che non abbiamo capito.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì per esempio non uso più il dizionario ma Google.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì, tanto. Sono riuscita a imparare parole nuove e con i compagni si è creato un legame molto più forte. Un nuovo modo di stare insieme.

A: La rifaresti?

B: Certo

Giorno 18-01-13

Informazioni introduttive

20 LUISA

A: Nome di battesimo

B: Luisa

A: Quanti anni hai?

B: 18

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 5A, Liceo Linguistico Piazzini Perpentini di Sondrio

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, tedesco e francese

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Filosofia René Descartes (Renatus Cartesius)

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Francese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 15

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: DELF B1

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Il CLIL in francese trattando filosofia è stata l'esperienza più significativa e importante della mia vita scolastica. L'interesse delle lezioni è stato fondamentale

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: L'attività che mi ha particolarmente interessata è stata la lettura dei documenti e la riflessione in classe con le insegnanti

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì soprattutto nell'esposizione orale.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì certamente

A: Quali problemi hai avuto?

B: No

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Siti web, internet e video.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Qualche sito per reperire materiali

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Modificato no, però l'insegnante ci ha aiutato molto, è stata molto collaborativa

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet in media due ore al giorno per le ricerche personali contattare amici

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Sì per le ricerche e per tradurre nelle varie lingue.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook solo per contattare gli amici e per socializzare.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì abbastanza, mi hanno reso più facile trovare informazioni.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì, molto, proprio tanto

A: La rifaresti?

B: Certo

Giorno 18-01-13

Informazioni introduttive

21 MARCO

A: Nome di battesimo

B: Marco

A: Quanti anni hai?

B: 18

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 5A, Liceo Linguistico Piazzini Perpentini di Sondrio

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, tedesco e francese

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Filosofia. René Descartes (Renatus Cartesius)

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Francese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: 15

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Molto positiva perchè si possono raggiungere competenze maggiori nella lingua e si ha la possibilità di approfondire l'argomento trattato

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Discutere liberamente in classe con le compagne e l'insegnante. I lavori in gruppo con i compagni.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì nell'esprimermi oralmente e ha arricchito le mie conoscenze linguistiche in generale.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì penso proprio di sì

A: Quali problemi hai avuto?

B: No

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Siti web, video.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: No, solo dei siti per reperire materiali

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Mi pare di no, ma l'insegnante ci ha aiutato tanto.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet un paio d'ore al giorno per contattare amici e per trovare musica e giochi

A: Usi Internet per la didattica? Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Sì per le ricerche e per trovare documenti e materiali riguardo agli argomenti che stiamo studiando.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: no

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Ho una pagina su Facebook la uso tutti i giorni, parlo con i miei amici e compagni di scuola, ma raramente parliamo di quello che facciamo in classe.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sì abbastanza, mi hanno reso più facile trovare informazioni e anche le traduzioni

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì, molto, è stata coinvolgente e interessante

A: La rifaresti?

B: Sì

21-01-2013

22 MARIA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo.

B: Maria

A: Quanti anni hai?

B: 17

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: IV anno del “Liceo Classico Arnaldo”. Brescia

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, latino

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Latino. Una comparazione tra Plauto e Shakesperae.

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese.

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Circa un mese e mezzo.

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: IELTS upper-intermediate.

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Penso sia stata un'esperienza particolarmente utile e interessante. Non avevo mai pensato di poter abbinare il latino e l'inglese

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: L'approfondimento degli argomenti, la discussione di classe e di gruppo. La ricerca in Internet e condurre una Webquest, non l'avevo mai fatto prima

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Sì.

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì.

A: Quale attività hai apprezzato di più, e quale di meno?

B: Maggiormente l'approfondimento e la collaborazione nel gruppo e meno i questionari individuali.

A: Quali problemi hai avuto?

B: Soprattutto di tipo organizzativo e la contemporaneità con le ordinarie attività scolastiche.

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video, immagini, Web pages

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

Sì. WebQuest e l'Archivio online Beazley e Perseus.

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL?

B: sicuramente, molto interessanti sono stati la visione del film conclusivo in inglese e la successiva discussione in merito.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: Non in maniera significativa.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet due ore al giorno. Per cercare informazioni, non uso Facebook o simili.

A: Usi Internet per la didattica? E per il CLIL?

B: Sì. Abbiamo usato le WebQuest e gli archivi elettronici

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: No.

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: No.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: No.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Molto.

A: La rifaresti?

B: Assolutamente sì.

21-01-2013

23 ALBERTO 2

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Alberto

A: Quanti anni hai?

B: 17

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: IV anno del "Liceo Classico Arnaldo". Brescia

A: Che lingue straniera studi?

B: Inglese, latino

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Latino. Una comparazione tra Plauto e Shakesperae.

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese.

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Circa un mese e mezzo.

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Riuscita

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: I lavori di gruppo e le Webquest che non conoscevo prima

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Parzialmente

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì

A: Quale attività hai apprezzato di più, e quale di meno?

B: Ho apprezzato particolarmente l'argomento trattato

A: Quali problemi hai avuto?

B: Nessuno in particolare

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Video, audio immagini, siti web.

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Sì

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL:

B: È stata interessante la divisione in gruppi e la conseguente divisione del lavoro

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: No

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Uso Internet due ore al giorno. Per cercare informazioni e parlare con gli amici.

A: Usi Internet per la didattica? E per il CLIL?

B: Sì. Abbiamo usato le WebQuest e delle banche date online

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: No.

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Sì, Facebook, Twitter, Pinterest. Sono veloci per contattare amici. Non uso i social network per la scuola.

A: Le tecnologie hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Parzialmente. Uso internet solo quando ho bisogno di reperire qualche informazione

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì

A: La rifaresti?

B: Sì, ma non così a lungo

21-01-2013

24 LUCA 2

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Luca

A: Quanti anni hai?

B: 18

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 2° A Liceo Classico Arnaldo Brescia

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, Latino

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Latino

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Un mese e mezzo

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: No

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Positiva

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Le schede riassuntive

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: Poco

A: Pensi di avere appreso bene il contenuto della materia sebbene studiato in lingua straniera?

B: Sì

A: Quale attività hai apprezzato di più, e quale di meno?

B: La lettura della Tempest

A: Quali problemi hai avuto?

B: Nessuno

Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Audio/Visual aids (video, graphs, images...) X

A: Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

B: Sì

A: Descrivi una o due attività che ti hanno particolarmente interessato durante l'attività CLIL:

B: Film in inglese

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: No

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere?

B: Buono

A: E con Internet?

B: Buono

A: Quante ore usi Internet la settimana?

B: 10

A: Usi Internet per la didattica?

B: Sì

A: Usi Internet per le lezioni CLIL?

B: Sì

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: No

A: Usi i social Network – Web 2.0? Quali?

B: Sì, Facebook

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Non profondamente

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: Sì

A: La rifaresti?

B: Sì

21-01-2013

25 GIULIA

Informazioni introduttive

A: Nome di battesimo

B: Giulia

A: Quanti anni hai?

B: 17

A: Che classe frequenti? Di che scuola?

B: 2° A Liceo Classico Arnaldo Brescia

A: Che lingue straniere studi?

B: Inglese, Latino

A: Quali materie hai studiato in lingua straniera (CLIL)?

B: Latino

A: Che lingua straniera hai utilizzato per le lezioni CLIL?

B: Inglese

A: Quante ore-mesi è durata l'attività CLIL?

B: Un mese e mezzo

A: Possiedi qualche certificazione di competenza in Lingua Straniera?

B: Trinity Livello 4

Attività CLIL

A: Come consideri la tua esperienza di apprendimento in attività CLIL?

B: Considero la mia esperienza di attività CLIL assolutamente formativa, oltre che incredibilmente originale: i contenuti sono stati trattati in maniera approfondita e chiara, così da consentire un'efficace apprendimento e fornire una dettagliata preparazione in merito. L'esperienza CLIL è stata un'interessante e alternativa metodologia didattica: grazie al supporto della lingua straniera e dei mezzi tecnologici abbiamo potuto andare oltre i confini della singola materia scolastica e fondere più ambiti del nostro sapere, così da ottenere una visione più completa e dettagliata degli argomenti affrontati.

A: Quali attività hai trovato più utili durante la tua esperienza CLIL?

B: Durante la mia esperienza, ho trovato assai utile l'analisi approfondita dei contenuti trattati, quali brani, film, recensioni e testi di approfondimento. Da tale analisi emergevano aspetti della materia che, oltre ad essere assolutamente interessanti e nuovi, erano anche essenziali per il lavoro di rielaborazione e produzione autonoma di testi successivo.

A: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

B: L'esperienza CLIL ha incredibilmente migliorato le mie capacità, sia orali che scritte, in lingua straniera. L'utilizzo dei testi delle opere in lingua originale, oltreché la lettura di approfondimenti in lingua e la necessità di esprimermi sia in classe sia poi nello scritto in lingua straniera, hanno arricchito le mie conoscenze lessicali e migliorato la mia pronuncia e fluidità.

A: Quali problemi hai avuto?

B: Per quanto riguarda i problemi, una difficoltà che si è presentata immediatamente è legata proprio all'analisi e alla comprensione dei testi in lingua straniera: molti termini e costruzioni usati ci erano totalmente nuovi, ma grazie principalmente all'aiuto fornitoci dal dizionario monolingue, tale difficoltà non ha costituito un ostacolo insormontabile per la nostra formazione. Ho apprezzato inoltre il fatto che le insegnanti ci abbiano incoraggiato ad usare il dizionario, piuttosto che richiedere banalmente il loro aiuto per la traduzione dei

termini a noi sconosciuti: tale gesto ha permesso una crescita da parte nostra anche per quanto riguarda l'uso di materiali didattici quali appunto il dizionario.

A: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

B: Gli strumenti utilizzati dalle insegnanti sono stati vari, ma principalmente ci si è preferito servire di Audio/Visual Aids e di siti web per gli approfondimenti. La tecnologia ha giocato un ruolo fondamentale, direi, nella mia esperienza CLIL.

A: Si è modificata nel tempo la tua relazione con gli insegnanti facendo CLIL?

B: La relazione con gli insegnanti si molto modificata in positivo: erano più vicini a noi studenti, le lezioni venivano tenute in modo diverso, più entusiasta e partecipe sia per il corpo alunni che per quello docenti. Il confronto con i nostri insegnanti era formativo e non puramente confronto-scontro come purtroppo a volte capita nelle lezioni frontali. La curiosità e la voglia di approfondire animavano in ugual modo sia noi studenti che i professori. L'esperienza CLIL ha molto contribuito alla formazione di un clima scolastico migliore, sia tra studenti e professori che tra studente e studente: la cooperazione necessaria allo svolgimento delle attività di gruppo, infatti, ha reso possibile un'interazione più matura e uno sviluppo positivo dei rapporti interpersonali all'interno del gruppo classe.

Uso ICT

A: Qual è il tuo rapporto con le tecnologie in genere? E con Internet?

B: Io, come del resto la quasi totalità dei ragazzi appartenenti alla mia generazione, uso moltissimo i mezzi tecnologici, Internet in particolare. Sia che io abbia bisogno di approfondimenti scolastici, sia che lo usi per scopi ricreativi, sia che mi consenta di analizzare temi che mi hanno colpito, passo svariato tempo al computer. Ultimamente tuttavia, questo si sta riducendo notevolmente, sia per il carico di studio che la mia scuola richiede, sia per la vita che diventa via via sempre più impegnativa e, in conseguenza, prediligo informazioni lampo prese dal web grazie a telefoni cellulari o simili.

A: Usi la LIM per le lezioni CLIL?

B: Per le lezioni CLIL ci siamo serviti sia di Internet sia di un'aula LIM, dove poter confrontare i progressi fatti dai vari gruppi nello svolgimento degli approfondimenti.

A: Hanno cambiato il tuo modo di studiare?

B: Sicuramente Internet ha rivoluzionato il nostro modo di studiare: le informazioni e gli approfondimenti, per non parlare degli spunti che la maggior parte delle letture (scolastiche e non) offre continuamente, sono immediatamente disponibili e facilmente raggiungibili. Il

problema però di questa raggiungibilità e facilità d'uso dei contenuti disponibili sul web è che tendiamo ad immagazzinare superficialmente un quantitativo enorme di informazioni, che tuttavia ci dimentichiamo dopo pochissimo tempo, a causa del continuo apporto di nuove nozioni al nostro cervello e della leggerezza con cui noi le recepiamo. Sembrerà banale da dire, ma Internet rivoluziona positivamente il nostro metodo di studio solo se usato intelligentemente.

A: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

B: In conclusione, l'esperienza CLIL mi è piaciuta, mi ha piacevolmente colpito e sono assolutamente contenta di poterla ripetere durante quest'anno scolastico

A: La rifaresti?

B: Sì

18 years old, by the time they come to us they are already bilingual so their participation is very good because they feel confident with the language we think more of the content about methodology something practical a bit of theory maybe a practical activity ...

A: What is interesting about methodology is how you balance content and language ...

P1 We don't think about is

P2 No. At this age most of the students most of them come from bilingual system from the infant school which is 50% of the day. So if they do not understand a word we just talk to them.

A: You straightforward teach the content through the foreign language

P2 That's right

A: Without paying any attention to the language because they are competent.

P2 That's right

P1 The only thing we have to pay attention is the fact that sometimes among themselves they use Spanish to communicate because they are lazy, because outside these walls they use Spanish.

A: Is the same with you?

P3 No, my students are 13, 14 and I teach Science.

A: So you have language problems with your students

P3 language problems ... well ... what I want to evaluate is the content of the subject , concepts, I think that the philosophy of this school .. at least when I came here ... I was told that the priority is that the students speak English ... they shouldn't ..

P4 One of the most complicated thing and a problem is evaluating. The content of the subject is what we have to evaluate. The students themselves do not dominate the language They cannot dominate the content either

A: This is a point I wanted to explore. How you evaluate the results, the competence concerning the content and the language. You evaluate both ...

P3 In the end I do, because ...

P4 there has to be a minimum of grammar, the message has to get through

P3 One of the things I find myself doing is acting as a science teacher and as an English coach. I have to explain coherence and cohesion

A: So you teach also language. At the end you have two different tests or you assess the content and the language together

P3 The test is strictly in English unless we have very exceptional cases when somebody is new ... but the explanations are obviously in English. I don't let them speak in Spanish. I'm very strict on that.

A: Would you like to add something?

P4 I teach science in English as well. And basically you look for the content and you do not correct grammar. I don't lower their marks because of grammar mistakes. As long as a message get through and you can see they understood the content. I do mark the mistakes but that does not affect their grades.

A: But if a student make a mistakes, errors what do you do? You explain the mistake?

P1 ... there is a language teacher as well. ... You correct the pronunciation

A: What kind of technical equipment have you got?

P2 in New venture we use computers, IWB, we use computer with this class to project films mainly. And the students themselves use computers. The final product about a subject is a project. They use computers for research, to put presentations together, traditional PPTs

A: So they use Google as a search engine

P1 Yes.

A: The project is a team project?

P2 Yes

A: How do you carry out collaboration and cooperation?

P2 We go over the roles first so they understand that there is a leader, a secretary in turn, they have to name a manager of the group. But we divide the groups, we tutor, we guide

them above an issue (13.00) that may occur. They have task time they have two periods a week to work in class and the rest of the time they have to find themselves in their own time to get together and work on that. We know that they speak Spanish but the final product will be in English and the presentation to the class, to the peers will be in English.

A: And you share the same activities?

P3 We use search engines. We use original videos in English also from YouTube. We teachers search the net to find interesting videos in English

A: But sometimes are the students free to search the web?

P3 Yes they do. When they have to find information they use different sources of information

A: What about social networks LinkedIn, Twitter, maybe Facebook? Do your students use them?

P1 Not in class. We don't use SN as a tool. I know that some teachers use Facebook as a tool to teach the class in different schools but not here.

A: According to collaborative work do you use Google docs?

P2 In technology we do share works. A couple of years ago they used .. it was fine if they want to use anything in the class in the lab that's not permitted in my class

You mentioned blogs

P3 The blog in particular was planned for them to learn, for skills, how to create one, to be able to ... more or less to evaluate, to look at other blogs, to compare ..

A: You created the blog?

P3 No the students did. All the students participated in adding information on the blog. This year we did web pages, this is to teach what I consider computer science, to teach skills, to be familiar with technology. Weather they choose to create one in the future or not is up to them.

A: You explained how a web page is organized.

P3 We gave them a theoretical background, the history of the Internet, the WWW, Personally I feel they have to understand a lot otherwise it's void of any context. The students were very satisfied with the blog.

A: Language is or isn't an obstacle to learn the content perfectly?

P2 They learn the content depending on the language depending on the language they learned first ... if the words are very different, one of them the children always mix up ... they don't have the same in Spanish

P3 They don't have to say it in Spanish But they know what it is, they know how to use it ... since they haven't used this word in Spanish , it's something they use at home with parents ... things like that do happen sometimes, But the content must get through obviously they know what it is and how to use it.

P4 The content is universal , when you understand the concept nobody can take that from you.

So you don't have this problems with your classes.

P1 For some students the language is occasionally an obstacle. Not for our students. Even those who come in later and are weaker in our subject they manage and are supported by teachers.

P4 If the students have problems, if it is a learning disability, then you have to talk to our department, because they say which strategy you have to use. If it is a matter of language, what I usually do is give them the textbook in Spanish so whatever I explain in class you do not understand you always have that resource and you understand what is going on.

A: So in case you rely on Spanish books

P4 Yes, As one method of handling it

P1 Because what normally they do, they normally work in class, but in secondary, homework is usually studied ... so in those cases those students who go home and study and try to interiorize all this information, those students will be able to beat again in Spanish and hopefully fill in the gaps of what have been left during the explanation or whatever has been done in class.

A: Let's go back to bilingualism, You spoke positively. Now, are there any drawbacks, something that can impede learning? I mean, according to your experience, did you ever have problems in the learning of the subject?

P2 In general there always are some students that cannot cope with the foreign language and we try to solve the problem as we explained earlier.

P3 As I said if a child has a specific learning disability ..he has it

P2 It doesn't depend on the language they're using.

P3 We have found that students who are new to our school and they haven't been taught in English before, I mean, I'm the first one ... I'm not there be ready to catch up with what I consider on ... because the other children have, you know ... and they continue to progress have to catch up

P1 Yes we just had the **presentation** of this practice we do with 18 year old students I'm thinking of *Pedra Millan*. He was new to this school when he was 12. I remember he had a Spanish textbook for science because he didn't know any English and he did a great presentation, his oral English was perfect, was great.

P2 Maybe he had a private teacher

A: If you have this kind of new entry, what is the attitude of the other students, do they cooperate? peer tutoring?

P4 I think in general, I think this is more a question ... , I think we have a very good record of that in term of classes accepting the new students and also the strategies that I use, I know as a fact ... if you have any questions you also create the idea of helping each other ... you benefit from explaining something to someone else.

A: Let's change topic. What kind of materials do you use? English textbook, materials from the internet, you adapt the materials as teachers?

P3 We do all of that.

P1 Textbooks from Britain, materials on the market, sometimes translated materials, materials available on the market. I imagine everybody supplement the textbook. We go through the net to find materials, particularly videos. If you find materials that are interesting maybe but the level of English is too high, so you have to adapt it.

A: Here you just have bilingual courses. According to your experience, do you think that students attending these courses learn better and more in comparison to students who attend normal courses?

P2 They learn much more the content, but main of all they develop strategies, different ways of learning. Very often students who now attend university, come back and visit us ... What they come to say is that when they go to university they find a lot of people who do not know how to work in group, who are not used to presenting in front of a group of people, and of course they do not have the fluency in English that our students have. They are not afraid of speaking in English and making mistakes.

P3 And not only that, because the university teachers give them reference books and they are all in English I remember that one of my students came yesterday and he said "I feel sorry for my peers because the references our teacher gave us are all in English" So they have to take time to translate the text because they are not bilingual. So it makes it easier for them.

P1 I don't know if we have any records on what our students do when they go to university. I think we don't have the data.

P1 I have the impression they are very fond of languages ...

P3 They have access to all these American series in the original version ...

A: Do you organize events concerning foreign languages? Internationalization, exchanges?

(P2 leaves the room)

P3 students come from a family background where the learning of foreign languages is an important factor. Families send their children here to get native speakers, to get 50% English (English is the language of the subjects taught, then we have the teaching of French and German) bilingualism is only in English. The students can choose at the age of 10 between German or French as a third language, to just learn the language.

A: ¿What about exchanges?

P1 Sheila, the lady who has just left, is the coordinator of our foreign language department, she organizes the day of foreign languages . The entire school is involved, they organize activities all in foreign languages. They perform downstairs in the theatre, play in different languages. So all the languages that are taught in the school are used. And

the kids who are 9 or 10 and they have to choose the languages for the following year attend these performances, they are part of the audience so they can listen to the different languages and they can discriminate until they make a feeling for, which one they like most. Then we have exchange programs. The kids have the possibility to travel for 15 days to Sweden, England, the USA, Canada, France and Germany

A: You teach science. Do you have laboratory practices?

P3 Not as many as we would like.

A: In English?

P4 Yes obviously, all in English. No Spanish is allowed. They practice specific vocabulary about the instruments they are using. They do quite well.

P3 We work a lot on technical vocabulary. We use visuals. .. If you only talk it is not enough, I think visuals are essential.

A: Here you have about 70 teachers, Do they receive special training?

P1. There isn't any special training. The strategy in this school is to put an experience teacher with somebody who is novel. For a period two teachers can share both classes and then give feedback. The new person can get feedback from the most experienced and split the class or mix the students

A: The language competence of the teachers. How do they become bilingual teachers?

P1 When they are hired here, if they are going to teach in English. The primary objective is to get a native speaker. If they are not native speakers, they are interviewed by the English department, they have to pass a specific level. It is not possible to teach a foreign language if you do not master the language. One thing is speaking and another thing is teaching...

P3 If you want to assure the quality of the education you must have teachers who are able to communicate you can be an excellent teacher in English .. to teach the English language and not be able to teach science for instance. You can teach normal language (BICS) vocabulary but not quality academic language (CALP) you have to dominate the language in any context ...

A: Do you involve parents somehow?

P1 It's a tricky question. The parents think of having the right to participate in the life of the school. There is a board for the school management and administration and a board for pedagogical matters formed by parents, teachers, students, the head of studies and the principal. Parents participate a lot.

A: Do you collect information from students, satisfaction questionnaires, feedback ...?

P3 We did it at some point and we plan to do it again, But I know that a lot of teachers do it on individual basis: what they like or not like, the level of participation. That's one way of finding out things

A: Are the subjects completely taught in English? 100%

P1 Some. Not all of them

A: How do you choose the subjects?

P3 The rate is 50/50 for instance Maths is never taught in English. Year by year you decided which subject is taught in English. You can start one subject in English and then the following year you go on with Spanish to go back to English, but normally 50% of the subjects are taught in English each year. Only Maths is never taught in English

Focus Group – Brescia

c/o Istituto Lunardi - 2 mayo 2012

En el grupo focal en Brescia participan cuatro docentes DNL (dos mujeres y dos hombres) de *Scuola Superiore* con una antigüedad en sus cargos de entre 15 y 25 años y edades entre 35 y 50 años, de las siguientes disciplinas:

P1: Historia y latín;

P2: Italiano, historia y geografía;

P3: Electrónica y tecnología;

P4: Economía y Comercio.

A: Investigador

%%%%%%%%%

A: Direi di iniziare con un brainstorming sulle motivazioni riguardo la metodologia CLIL e se usate delle tecnologie. Quindi perché il CLIL e perché utilizzare delle tecnologie per il CLIL.

P1: Io ho iniziato con ALI-CLIL che è del 2001. Abbiamo cominciato a fare pratica utilizzando la piattaforma First Class, ma abbiamo affrontato il tema della metodologia l'anno successivo. Sulla spinta del corso ho chiesto un Comenius, sono andata a Norwich dove c'erano Clegg e Kelly e lì mi si è aperto un mondo perché c'erano i testi in inglese e ho capito come i nostri colleghi sono avvantaggiati proprio dal punto di vista della didattizzazione del materiale. E quindi ho iniziato a fare qualcosa in modo artigianale per conto mio perché per latino non c'era materiale, e a maggior ragione anche il discorso delle tecnologie perché hanno iniziato a parlare di collaborative e cooperative learning e quindi la classe viene organizzata in modo diverso.

A: Secondo la tua esperienza, che tecnologie usi.

P1 Sono partita proprio dall'inizio, da Word, poi PPT e poi Hot Potatoes per fare esercizi interattivi oppure per stimolare a presentare usiamo Photo Story 3 che è molto semplice anche per una neofita come me.

A: Tu parli di collaborazione, cosa usi?

P1: Usavamo la piattaforma della scuola, poi ora uso Docebo.

A: Torniamo all'ALI-CLIL, ti è servito molto anche dal punto di vista metodologico.

P1: Sì, mi ha fornito le basi su cui lavorare. Ci ha motivato subito a provare

P2: Per quanto riguarda i moduli che ho sperimentato, soprattutto rispetto alla rete, come materiale di documentazione, come materiale autentico che fosse subito utilizzabile da

parte degli studenti. E poi il pacchetto di Office PPT in particolare per far produrre degli output da parte degli studenti. Ma prevalentemente la rete.

A: A livello metodologico, come ti sei costruito le basi?

P2: Ho fatto riferimento a quello che avevo imparato in ALI-CLIL. Quindi il cooperative learning, che non ci fosse una prevalenza di lezioni frontali, ma che si partisse da quello che conoscono gli studenti e poi che fosse un lavoro attraverso gli stimoli per arrivare a una metodologia quasi laboratoriale che è quello di cui si parla adesso nella riforma.

A: Parlavvi di collaborative learning. Le tecnologie ti hanno dato una mano?

P2: Sicuramente le piattaforme dove gli studenti possono condividere, possono lavorare anche se non sono in presenza. Piattaforme simili a quelle che usavamo in ALI-CLIL dove il tutor è l'insegnante. Per esempio la rete civica di Bergamo. Ho fatto molta esperienza di formazione a distanza come discente prima e docente poi.

A: Roberto.

P3: Per me l'esperienza è stata un po' diversa, io prima di insegnare ho fatto 15 anni in azienda, ho girato per il mondo e mi sono accorto che la conoscenza dell'inglese tecnico, commerciale e legale è estremamente importante per i tecnici. Insegnando in un istituto tecnico industriale e avendo presente le esigenze delle aziende di avere buoni tecnici, soprattutto che siano in grado di viaggiare, di fare installazioni, assistenza tecnica e quindi avere anche una competenza linguistica. Allora mi è venuto in mente qualche anno fa di anticipare quello che poi è previsto dalla riforma e cominciare a fare dell'inglese tecnico a scuola finché due o tre anni fa ho cominciato proprio a fare elettronica in inglese cosa che peraltro essendo una materia tecnica si presta di più delle materie umanistiche ad essere trasmessa mediante una lingua veicolare qual è l'inglese. Per quanto riguarda le tecnologie utilizzate, naturalmente internet, preparo delle relazioni in lingua inglese, soprattutto quando c'è una ricerca sulla componentistica, datasheet in inglese, ovviamente cercati sulla rete. Oltre a tutti i programmi di Office per preparare tutta la documentazione.

A: Facendo riferimento alla vostra esperienza, punti di forza e punti di debolezza del vostro insegnamento CLIL.

P1: Punti di forza, motivi la classe e soprattutto con il discorso delle intelligenze multiple scopri che gente che magari normalmente è più in difficoltà di altri, evidenzia capacità

particolari che poi possono anche diventare delle competenze se vengono coltivate e quindi devo dire che si crea anche un clima più favorevole, riesci a coinvolgere un po' tutti. Debolezza, in modo particolare i tempi, da una parte devi essere molto preciso sugli step, programmare il lavoro perché non puoi avere tempi morti, devi avere già il materiale pronto per gli studenti, saper cosa fare, però proprio perché all'inizio intervengono sul brainstorming, oppure nella fase centrale quando lavorano in gruppo è molto difficile, dai un task e dici dovete farlo entro quest'ora ma poi possono anche scoprire una pista interessante e quindi io non riesco mai, devo sempre programarmi almeno un paio d'ore di margine perché si dilatano i tempi e la lingua.

P4: Io sono convinta che questo C1 dovrò rifarlo perché non credo che mi sia andato bene, però io sono nella posizione, non so come la pensiate voi tecnici, di Serragiotto, non potrò mai supplire alla formazione linguistica rispetto a un collega di lingua straniera. Quindi credo che loro siano intervenuti drasticamente per tagliare le copresenze, si può fare anche senza copresenze, però io credo che è un po' come se uno improvvisasse, magari potrai anche parlare perfettamente inglese però l'entroterra che ha un collega di lingua straniera tu non ce l'hai.

A: Il rapporto con i colleghi del consiglio di classe rispetto a questa tua esperienza?

P1: Io l'ho fatto con due consigli di classe diversi. Sono riuscita a coinvolgere le colleghe di inglese, che sono le uniche due su sei che sono disponibili a fare un lavoro in più e la collega di storia dell'arte e di filosofia, in ogni modo sono quasi tutte disponibili, invece per assurdo le colleghe di inglese sono le più refrattarie.

P2: Sono d'accordo con lei per quanto riguarda i punti di forza, per la debolezza vedo quella mia linguistica rispetto ai colleghi di lingua e poi c'è una sensibilità molto diversa alcuni non si permetterebbero mai di correggermi di fronte ai ragazzi quando fai lezione ... altri vedono chiaramente i tuoi limiti perché il mio lavoro è stato altro, insomma, e per cui ti correggono davanti ai ragazzi, oppure fanno dieci mila facce oppure non sono assolutamente interessati. Per quanto riguarda gli aspetti positivi, sicuramente la questione delle intelligenze multiple è la cosa che condivido di più. E' un lavoro diverso che viene fatto, è una scoperta ed è utilissima perché serve a collegare ambiti che neanche noi colleghiamo. Quando hai un approccio con del materiale autentico, per me un bilancio o un articolo, invece di tradurre vivi quella cosa come a se stante che non ha bisogno di essere

tradotta. Gli studenti hanno più facilità, soprattutto se si rispettano gli step della programmazione. Sapere cosa fare e quando farla.

A: Roberto

P3: Punti di forza, mi aggancio a quello che hanno detto loro, un forte interesse verso l'inglese quando serve come strumento veicolare per apprendere delle cose. In particolare gli studenti hanno scelto elettronica, quindi vuol dire che è una materia che a loro interessa, un campo che a loro interessa, e usare l'inglese per apprendere quello che a loro interessa è molto stimolante. Avvallo questo i commenti della mia collega di inglese che dice che quando vede una mia lezione in lingua inglese di elettronica, trovo i ragazzi notevolmente differenti rispetto a come li trovo quando faccio io lezione di inglese. Premetto che in quinta non ho copresenze, faccio tutto da solo mentre in quarta facciamo delle lezioni con la copresenza. Io ho notato invece nelle mie colleghe di inglese una grossa voglia di partecipare a questo devo dire forse perché per loro l'inglese tecnico è un po' una cosa quasi sconosciuta perché ovviamente hanno una forte preparazione in lingua per cui è un modo anche per loro di aggiornarsi. I punti di debolezza sono necessariamente i tempi che vengono più dilatati perché trasferire i concetti a volte complessi ...

A: Tu che hai l'esperienza di lavoro singolo e in equipe con la tua collega, quale prediligi?

P3: Per me è sinceramente indifferente, anch'io spero quando sono in copresenza che la mia collega mi corregga, mi piace quando lei c'è perché avvallo un po' il fatto che io riesca a trasferire certe cognizioni e addirittura anche ... a volte capisce anche quello che dico non essendo lei un tecnico e peraltro quando sono da solo gestisco la lezione a mio piacimento, in modo abbastanza personale.

A: Veniamo alla qualità dell'apprendimento. I vostri studenti durante il percorso CLIL, apprendono la disciplina come se fosse insegnata in lingua materna?

P1: Io ho esperienze diverse, fermo restando che cerchiamo di non abbassare il livello, cominciamo con moduli piccoli. In entrambi i casi non è più basso il livello di apprendimento, però poi dipende perché per esempio con una collega i ragazzi parlano molto di più, l'altra è più focalizzata sulla grammatica e i ragazzi parlano pochissimo. Questo dipende da come l'insegnante gestisce la lezione. Nell'altra sezione per tradizione si iscrivono ragazzi che per famiglia sono abituati a viaggiare e quindi hanno meno remore a utilizzare l'inglese. Lo hanno usato in contesti reali. In questa sezione i ragazzi vengono

da un contesto sociale diverso si muovono molto meno e sono molto più inibiti nel parlare oltre al fatto che la collega li fa parlare di meno.

P2: La questione è molto diversa, dipende dall'indirizzo di studi. Mi sono trovato a fare CLIL al Mercurio che è una sperimentazione di informatica e economia aziendale e in Erica dove ci sono addirittura tre lingue. Ecco all'Erica si può fare molto tranquillamente anzi proprio perché i ragazzi fanno tante ore in lingua sono abituati molto, c'è un conversatore, nel Mercurio ci sono più difficoltà perché la lingua la utilizzano poco, non fanno esperienze, non vanno all'estero.

P3: Ovviamente l'apprendimento tramite la lingua inglese per qualcuno può essere un po' più ostico e quindi non sia proprio allo stesso livello dell'apprendimento con la lingua madre, anche se a volte assisto a cose strane nel senso che spiegando in lingua inglese addirittura se loro dovessero ripetere il concetto di ciò che hanno appreso in lingua italiana avrebbero difficoltà nel senso che non saprebbero come si dice quel termine in italiano. Questo può essere positivo per certi versi negativo per altri.

P4: Però devo dire che sono molto stimolati, l'attenzione è maggiore quando c'è una lezione tecnica in lingua inglese a volte la difficoltà della lingua viene compensata da una maggiore concentrazione e maggiore attenzione, quindi direi che risulta un dato per me equivalente.

A: Gli studenti CLIL sono maggiormente aperti verso la lingua straniera, hanno meno difficoltà, timore a parlare in inglese?

P1: Sulla lingua in generale sul fatto che si rendono conto che anche nella mia materia i siti sono in inglese, da Perseus a questo Sirs che è questa novità abbinata le tecnologie ai classici che è più per insegnanti ma che utilizzo, sul parlato a monte c'è quello che dicevo prima, la dicotomia tra le due insegnanti.

A: Silvano

P4: Soprattutto ragazzi che non sono abituati ad un'ulteriore testimonianza perché vedono insegnanti che prima hanno sempre sentito parlare in italiano che parla della propria disciplina o si confronta sulla propria disciplina in un'altra lingua, per cui lo vedono anche molto meno distante perché in quel momento percepiscono che in quella cosa anche l'insegnante di materia è qualcuno che sta apprendendo. Per quanto riguarda la lingua posso dire che lo studente ha meno paura, riesce ad esprimersi più liberamente

P2: Sono d'accordo su questo. Oltre all'insegnamento anche le interrogazioni sono in lingua inglese, quando entro io si parla solo inglese come se fossero in un college dove si parla solo la lingua straniera. Anche quelli più reticenti, più in difficoltà si adeguano, proprio come quando si va all'estero e si sa che l'unico modo per sopravvivere è parlare la lingua locale. Questo fatto infonde in loro una certa sicurezza. Per cui alla fine anche coloro che fanno molta più fatica e poi comunque per quelli proprio in difficoltà posso fare l'interrogazione anche in italiano, in genere acquistano una sicurezza maggiore.

A: Un altro punto da affrontare è la valutazione. Come valutate il livello e la qualità dell'apprendimento. La tipologia di prove.

P3: Tra inglese e italiano non cambio la metodologia di prove. Ovviamente nella valutazione non tengo conto degli errori grammaticali e di lingua perché non è il mio campo, ma quello che mi preme è che riescano a passarmi le informazioni e farmi capire se il concetto è stato da loro è stato appreso o meno. Utilizzo prove orali, prove scritte, simulazioni, domande aperte dove loro in poche righe devono dimostrare di avere capito. Prove semistrutturate, quindi. Poi anche relazioni di laboratorio, tesina in lingua inglese redatta per l'esame di maturità. Quindi prove che comprendono sia la scrittura che la produzione orale.

A: Parliamo dell'errore di grammatica

P3: Sì non ne tengo conto nella valutazione, ma affrontiamo l'argomento e riflettiamo sull'errore commesso.

P2: Valuto come Roberto con l'aggiunta di qualche prova più strutturata perché parecchio lavoro che si fa a monte viene fatto attraverso verifiche sommative che sono strutturate. Quindi da verifiche più chiuse a più aperte come la relazione, la sintesi di un argomento.

P1: Anch'io uso esercizi di matching, cloze, poi graphic organizer per le mappe concettuali di un certo livello. Per esempio ho dato loro un articolo sul genere nel teatro antico perché allora il ruolo delle donne veniva svolto da uomini. Quindi per portare a termine il compito dovevano riflettere parecchio. Anch'io correggo l'errore e non lo valuto ma faccio fare la parte orale dalla mia collega.

A: Come utilizzate Internet?

P3: Principalmente in fase di progettazione. La mia materia si presta ad eseguire anche dei progetti i ragazzi devono fare una ricerca su componentistica, sensoristica, già da anni tutti i manuali sono in lingua inglese e quindi internet viene utilizzato per la ricerca di materiale informativo, caratteristiche tecniche. Una volta trovato il materiale gli studenti devono essere in grado di estrarre le informazioni essenziali che a loro servono a livello di progettazione ma anche a livello di relazione di un certo progetto devono essere loro a stilare il report Quindi un uso di internet soprattutto da parte dello studente.

P2: Io seleziono il materiale in parte, Per esempio ho cercato un bilancio di un'azione adatto agli studenti e quello abbiamo usato. Sicuramente faccio io una sintesi perché alcune cose sono troppo complesse o l'informazione complicata, quindi adatto il livello alla classe. Questo anche in quinta perché il linguaggio tecnico è particolarmente articolato e complesso.

P1: Io seleziono i siti dove devono fare la ricerca, altrimenti loro vanno subito su Wikipedia.

A: Tu hai utilizzato le webquest, cosa ne pensi?

P1: Se è guidata va bene, altrimenti tendono a divagare, lasciarli liberi è un disastro. Utilizzo spesso la Webquest in storia. Utilizzo tantissimo le immagini per focalizzare subito alcuni aspetti Poi all'interno di Perseus, gli studenti possono crearsi il loro percorso cercano il vocabolario per poter descrivere quello che trovano. In ogni caso cerco di non semplificare ma di didattizzare, magari suddividendo l'articolo in paragrafi, visivamente li facilito 30.34

A: Oltre alle Webquest, avete usato altri strumenti Web 2.0?

P1: Utilizzo molto Google Docs perché riesco a fare lavorare gli studenti più grandi in modo collaborativo.

P2: Io invece uso le piattaforme collaborative come Moodle, Docebo

A: Social network?

P1, P3 e P4: no

P2: No, ma ci arriveremo, i miei studenti di seconda hanno creato un gruppo che condividono con gli insegnanti

P1: Devo dire che utilizzo anche WikiSpace. Qui tu però non puoi fare da docente. Io sono un po' vecchia maniera penso che i ruoli siano importanti

A: Cosa pensate della Riforma rispetto al CLIL?

P3: E' un po' strana, il fatto che una materia di indirizzo dell'ultimo anno debba essere insegnata in lingua inglese, non si capisce chi possa farlo. E' chiaro che un docente tecnico non è detto che sappia sufficientemente bene l'inglese.

P4: Poi ci vuole l'esperienza tutti noi abbiamo a che fare con l'inglese ma insegnare tutto l'anno la disciplina è un'altra cosa. Oggettivamente è una proposta molto interessante, metterla in pratica è più complicato

P1: A me fa meno paura il discorso lingua quanto la metodologia perché si rischia di fare danno. Ho seguito un master di un anno sulla metodologia prima di cominciare ad insegnare CLIL, buttare un insegnante così è avventato.

P2: A me fa paura l'aspetto linguistico. Metodologia CLIL ne so abbastanza, fatemi fare un corso di inglese.

P1: in effetti di colpo hanno deciso di lanciare questa cosa. Magari fare dei moduli al terzo e quarto anno per arrivare poi in quinta con una certa preparazione

A: Quale futuro per il CLIL secondo voi?

P1: Io spero che abbia un futuro. Però ce l'ha solo in inglese.

P2: mancano circa due anni all'introduzione del CLIL in quinta, vedremo quanti insegnanti hanno formato

P3: Alla certificazione C1 eravamo al massimo una trentina, per coprire tutte le scuole ce ne vogliono un centinaio.

P1: Il ministero ha assegnato alla Lombardia due-tre corsi assolutamente insufficienti.

A: Volete aggiungere qualche riflessione?

P3: Mi sono dimenticato di dire che noi usiamo anche dei pacchetti CAD anche. Ti serve nella fase di progettazione. Logicamente tutto in inglese.

A: I vostri colleghi di inglese hanno notato dei miglioramenti nelle competenze degli studenti?

P1: Su alcuni aspetti della lingua si, su tutto no

P3: Notano che coloro che fanno fatica ad esprimersi migliorano in modo consistente, notano un'evoluzione.

P 4: Sicuramente imparano il linguaggio tecnico di base.

P1: Poi c'è il confronto culturale che è molto interessante. Si rendono conto che parole e termini possono non coincidere nei significati e poi l'apertura culturale una crescita anche da questo punto di vista.

P2: Secondo me gli studenti migliorano se l'esperienza non è sporadica ma continuativa e sistematica.

Focus Granada

c/o Centro de Profesorado St. Giuliana 18 mayo 2012

En el grupo focal en Granada participan 3 docentes (una mujer y dos hombres) que trabajan en cursos de ESO y de Bachillerato con una antigüedad en sus cargos entre 15 y 25 años y de una edad comprendida entre los 40 y los 50 años, de las siguientes disciplinas:

P1: Inglés

P2: Tecnología

P3: Economía y comercio

A: investigador

%%%%%%%%%

A: Let's start with a general question. What's your opinion about CLIL?

P2: I think CLIL methodology is an interesting and innovative methodology to improve language skills for Mediterranean students. In fact many researchers told us Latin people in Europe have more difficulty to learn English than other people for example in the north of Europe. So maybe this kind of methodology that links content and learning of the language could be more useful for students to learn English.

A: What do you think of the use of technology in general from the oldest to the most update.

P3: It could be an interesting help for example the new social media, to motivate students to multimedia programs instead of frontal lesson

A: Do you agree with that?

P1: Yes, I do. I agree that CLIL can be help for us to motivate students. People from northern countries have multiple opportunities, they live in a context where for example cinemas TV is not dubbed or translated, they are exposed to a lot more foreign languages, English mostly than we are. Therefore the possibility to offer minimum context and content can be provided at school by mixing subjects with the teaching of English. We have had several experiences in our country recently and this is hopefully going to continue. Other countries for example Finland, have been teaching CLIL for more than 20 years. So they have a consolidated experience in EU and throughout the world. Pointing to this direction showing that plurilingualism CLIL foster linguistic development and competences, linguistic skills, student development in a more general way.

A: I'm very interested in language skills. What do you think of the use of technologies?

P1: TICs help teachers overcome problems of material selection and organization, collaboration because CLIL methodology is very time consuming for the teacher. For the students ... help to raise motivation and this is something they've been brought up with. They are digital natives.

A: So TICs can be a sort of help a better learning ?

P3: I think technologies are a big help for students because they feel more confident and they are using Tech... they are used to use with their friends. With the people of their age. So they feel part of the group in two ways, the lesson in class is actually more active and

more participated. It is demonstrated that students appreciate working with new technologies because they feel part of the group

A: They feel at ease with that

P3: Exactly

A: Something about your personal experience? Best points and drawbacks of bilingualism and CLIL?

P1: I can talk about my experience in teaching business management. For example in a course with students between 14 17 years of age, the object of the course was to simulate the starting up and managing of a new enterprise in the tourist sector. So in this course there was a module that was in English so bilingual. It was very interesting because the students were more involved and the results in their improving of learning professional English language was very good because they used English and the business content to and more there was this Internet platform linked to other courses that had the same aim and so they could....

A: How did you use this platform?

P1: It Is a national platform crated and organized by the Ministry of Education where all the courses about simulating enterprises were connected between them in a B to B platform so they could create a website and they could Their products and selling them.

A: a sort of virtual environment.

P1: Yes with the use of English

A: Negative points?

P1: They were the work that teachers had to do to create a collaborative environment.

A: The amount of time they devoted to ...

P1 Yes in my opinion this kind of job could be an extracurricular course organized for example in the afternoon when it is easier to create this kind of projects.

A: Add something

P? I'd liked to reinforce this point he has just made. This kind of job enhance motivation and confidence and participation, but certainly the amount of extra work required from the

teachers is real Aspect of CLIL and this is for a while because the teacher of the subject and of the language have to find extra space where they must cooperate to produce this kind of cooperation to finalize the project and this is the problem this is the weakest point. This is the reason why a lot of teachers justly do not want to take part in such projects despite the recognized value of CLIL teaching

A: Have you something to add?

P?: Well, in my experience CLIL gives the students double chance to enter the work world, in fact they feel surer of their knowledge. They are able to communicate much easily in social exchange

A: Our colleagues said something about the use of using this platform have you got an experience using TICs?

P?: to be very honest about the limits so far, I've been training to improve my personal technological competence. Therefore if you ask the same question next year I'll be able to say something more interesting. This year I've been working on a CLIL extended module with the teacher of subjects, Maths and fascion technologies we have been using a limited amount of technology to help the students let have them access to materials we put online for them. It was the first step far from perfect but it was the first step to put something in real practice and it was quite successful given the limitation of the project

?? Technological paths are a fundamental part of CLIL because today alla instruments in the working world are bilingual starting from computer programs to building programs and so the students are prepared to face it.

A: Do you find any weak points in using TICs and CLIL?

P?: Not at all. The bilingual way of teaching helps them to get easier... I agree with my colleague TICs can help students in their English skills. For example now we are having a training course so I'm studying some social media and I'm seeing that most of them are in English so using that could be more stimulating for students and of course they could learn English in an easier way and in a more professional way.

?? If I may have some sayings about an experience that is not mine It's something that I watched with great admiration and I'm glad to report it. It's an experience that I watched in Barcelona and where a Maths teacher and a teacher of English worked for two years they

have been working consistently in CLIL with the students ranging from 14 to 15 and I personally saw them in action, I was present in the class I was absolutely amazed to see students of that age work in group in English It was the end of the year and they were revising the Themse they have been doing for their final exams. And teacher was posing questions and they were discussing them in groups and the provide answers in English. It was really beautiful to see what they have been able to achieve. After that we interviewed the students and they said they were not only the best students in Maths of all the school but they were achieving better than the rest of the students in the school in all subjects of course English included. They were very proud of it. They said at the beginning it had been tremendous the effort the first 2 3 months they were afraid they couldn't make it. Then they made progress suddenly they realized they could little by little make it and were very proud of what they have achieved, we were really amazed.

A: Very interesting. Now an important and crucial point assessing and evaluation

P? It is an interesting question because working with CLIL means working in a collaborative way it is necessary to study some instruments for evaluation to evaluate the collaborative language between students. So in my opinion

A: How do you evaluate collaborative work (observation grids...)

P?? Yes of course You have to prepare before observation skills where you can observe the job of the students taken alone or taken part of the group.

A: What kind of test you give your students?

P?? for my subject there could be different assessment. For example sometimes it could be interesting to give them the history case so you could evaluate how they could ... the solution of the case. In another case it could be important to have an objective assessment with questions cloze test links between words and complete sentences

A: assessment and evaluation

P?? In my case it is very simple because we do not have much language in our subject I teach technical drawing so in this case you have comprehension in first place and then you have language production because you have to read and understand how the program works and try to translate computer language in the subject so you have a little production in speech and the evaluation is very simple.

A: but the ss are supposed to fully understand the instruction and cooperate

P?? It's like that we have the help of mother language that can support that.

P?? Yes there is something I would like to add Particularly it's always true when we are teaching but it is particularly true when teaching CLIL. Some students may be frightened they might not make through tests. Because of the language barrier so it's vital important that at the end of the module or CLIL part students are shown the evaluation grids and must be shared out with them so they know exactly what it's expected by them And this evaluation phases, not the evaluation points should come not in the end of the part but at intervals

A: Formative assessment?

P2: and summative at the end students should be able to evaluate themselves against a grid a check list of descriptors throughout their path and this is something really important. In terms of what kind of assessment certainly it poses several problems but again they would be able to differentiate they would be able to evaluate and eval.... Because this is a more complete issue that just teaching subject.

P1: certainly the dynamics of the groups, the commitment of the students, the collaboration this has to be taken into account. This is a key factor and the other thing is that new ways have to be devised to check the comprehension, the transformation of what they have learned. So for example it can be a matching activity, descriptions, open questions. Of course if you decide to test the students on a piece of content through open questions, the focus is on the content and not on the language. It would be the language teacher who does his or her job, they are also responsible for checking the language

A: So you think there is a distinction, who evaluates the content and who evaluates the language.

P1: well, I think there should be.

A: But is a content teacher realizes that a student made serious language mistakes, you two are content teachers, What do you do, how do you face this situation? 22.08

P2: I think it is the same problem you have in a monolingual education. If a student has got problems in mother tongue, and is not able to speak well in Maths, for instance, That problem is not faced by the Maths teacher.

A: a couple of topics. One is scaffolding. What kind of scaffolding do you provide to your students according to your subject in order to make them better understand the topic.

P3: In my opinion a good way to start, would be through brainstorming on a specific topic. If we refer to mu subject, I could ask the students to say everything they know about selling, commercial selling. Another scaffolding tool would be mind maps which help students a lot in organizing their ideas.

A: If I understand properly, you elicit the previous knowledge of the students. About technical language, what about a glossary? Language chunks, for example.

P3: As far as my subject is concerned, a glossary eventually linked to images could be an interesting help.

P1: I rely heavily on visuals, which are of fundamental importance. And at the same time I like the students to reorganize what they have learned into something visual or graphic. I invite them to use *bubble art* they create lovely graphs, and I also would like them to use organizers, for example. Then again as you said before, language chunks. Language has to be given, so there must be plenty of scaffolding in this direction. All kinds of materials that can help students to learn the language, some time must be devoted to this. We need to enable them to feel confident enough and to use the language. Before that there is no point going any further. The students who are very intimidated by speaking English, usually under achieve or fail dramatically, may feel more confident if the focus is not on the language and I don't think that the subject teacher should ever point out or raise the problem of the language, because this is not a language class, it's something else. And probably the subject teacher would not speak English perfectly himself. This is a space in which people use the language for communication. For the weaker students, the students who are very shy, today technology offers the opportunity to record their own voice and their own performance and there are more opportunities for the students to become more confident.

A: Have you ever tried peer tutoring? I mean students helping other students

P1: I believe in peer collaboration, in peer tutoring, in peer evaluation. I always have an evaluation panel in my classes. When somebody is speaking there is always a group in charge of evaluating. They have their rubrics and they do it very well. They tend to be stricter than me.

P2: I completely agree with my colleague, because tutoring in CLIL and in general language collaborative works can be very useful to help students. For example the cleverer students can help the disadvantaged students. And the students who have difficulties in a subject or some aspects of a subject, can be more motivated through peer tutoring and in a more collaborative way.

A: We are in the zone of proximal development. Vigotzky. Very briefly, Internet and CLIL. How do you use the Internet for your lessons?

P3: In CLIL as in all kinds of instruction Internet has become the main resource. Depending on the level of the class, the best way to use an original document is to adapt it to the level of the students intervening only on language level without changing the quality of the document.

P2: I think Internet is fundamental in CLIL practice. For example now there are many tools you can use: Delicious, Drop Box, in many different ways. Drop Box for example for storing or sharing information. It is very useful. Delicious for creating a connection between students and for interesting links (in original language). There are other tools, Wikis, Glogster. They can have an important role in our lessons.

P1: I don't have much to add. It is clear Internet is a limitless resource for education materials

A: Do you think that CLIL or bilingual students learn more and better than the other students?

P1: I do think so. Absolutely. There is too much evidence. Too many years of good practice point in this direction. The cognitive development of the students is enhanced.

P2: In Andalucía they are increasing the number of classes involved in bilingualism. Nowadays 50% of some subject teaching hours are carried out in foreign language, not only English.

Focus group Pavia

c/o Istituto Cardano 23 mayo 2012

En el grupo focal realizado en Pavía participaron cuatro docentes DNL (dos mujeres y dos hombres) de *Scuola Superiore* con una antigüedad en sus cargos de entre 25 y 30 años y edades entre 50 y 55 años, de las siguientes disciplinas:

P1: Química;

P2: Ciencias naturales;

P3: Biología;

P4: Electrotécnica y tecnología.

A: Investigador

%%

A: Iniziamo con un brainstorming sull'utilizzo della metodologia CLIL e delle tecnologie

P1: Ho fatto CLIL per uscire dalla normale lezione di tutti i giorni, per utilizzare le mie competenze di inglese, un po' come mettermi alla prova, e poi per usare le tecnologie multimediali di cui la scuola dispone. Penso che il CLIL sia un nuovo modo di insegnare, tra l'altro ormai richiesto da Ministero, per cui bisogna muoversi in questa direzione. Ho cercato di imparare, di aggiornarmi ho seguito corsi. Come TICs uso Internet, PPT, film, video e animazioni da You Tube, la LIM.

P2: le motivazioni, noi siamo insegnanti e cerchiamo sempre di offrire qualcosa in più, di dare il meglio ai nostri studenti. L'inglese sarà per loro una lingua fondamentale e quindi mi sembra giusto che gli studenti affrontino lo studio delle discipline in inglese. Io ho un po' di limiti in effetti, per me sarebbe meglio il francese, però sono contenta di riuscire a superare questi problemi proprio per offrire qualcosa in più agli studenti.

A: Cosa pensi di dare di più?

P2: innanzi tutto si rendono conto che si può benissimo affrontare un testo in inglese anche senza essere esperti nella lingua, con un po' di buona volontà si può progredire. Avendo fatto questa esperienza da qualche anno, partendo anche da presupposti diversi, materiali diversi, impostando il lavoro in modo diverso, mi rendo conto che comunque lo sforzo che noi facciamo insieme, studenti e insegnanti, serve, si rendono conto della mia buona volontà e si impegnano al loro meglio.

P3: le motivazioni sono diverse, siamo in Europa, l'inglese è la lingua ormai parlata a livello internazionale e questo significa che un domani nel mondo del lavoro non ci sarà solo la competenza specifica nel campo in cui dovranno lavorare ma ci vorrà obbligatoriamente anche uno scambio in lingua inglese. Il vantaggio della disciplina che insegno per quanto riguarda l'inglese, è che essendo una disciplina di tipo scientifico non ha bisogno di un lessico esagerato nel senso che un testo scientifico in inglese è secondo me più comprensibile rispetto a un testo letterario.

A: però devono conoscere il lessico tecnico di base.

P3: Sì certo, ma alcuni termini vengono già utilizzati anche in italiano nel contesto della disciplina, poi anche l'utilizzo di tecnologie come la LIM, i video, le videoconferenze con il confronto ... vedo che la videoconferenza li coinvolge molto. Si danno un gran daffare nella fase preparatoria, il fatto poi di doversi esprimere in inglese li spinge un po' di più ad avvicinarsi alla lingua, capiscono l'importanza

A: Riferendovi alle vostre esperienze personali di questi anni, che considerazioni aggiuntive potete fare?

P3: Personalmente vorrei frequentare qualche corso

A: A questo arriviamo tra un attimo, in classe con gli studenti quali sono gli aspetti positivi qual è il valore aggiunto?

P2: Io vedo che c'è molta collaborazione tra i ragazzi, si aiutano molto tra di loro, se uno ha difficoltà a parlare lo supportano, rivedono la parte insieme,

A: Scaffolding, quindi. E' comune anche a voi?

P1, P3: sì

A: Voi come favorite la collaborazione?

P3: In genere vengono dati dei compiti ai ragazzi. Poi io preferisco che siano i ragazzi a formare i gruppi. Di solito riescono a formarli in maniera omogenea.

P1: Sì, esercizi basati sul problem solving che gli studenti risolvono insieme.

A: Punti di forza e di debolezza della vostra esperienza

P2: Tra i punti positivi metterei l'uso delle tecnologie e laboratori che permettono esercitazioni pratiche in una lingua diversa. Apprendono in lingua straniera e mettono in pratica quello che hanno appreso.

P1: L'attenzione che mettono per la lingua è anche l'attenzione per l'argomento. Li obbliga a fondere insieme le due cose. Quindi li porta a cogliere pienamente l'argomento anche dal punto di vista tecnico. L'attenzione e la partecipazione degli studenti in una lezione CLIL è maggiore.

P3: Secondo me hanno capito di più l'importanza della competenza in lingua inglese. Conoscere l'inglese soprattutto dal punto di vista professionale. A scuola lo studio della lingua inglese viene vissuto un po' come quello di un'altra materia. Invece in questo caso si rendono più conto dell'importanza di padroneggiare una lingua comune di scambio, lo sperimentano in prima persona.

P2: La novità maggiore sta nel proporre ad altre classi il lavoro svolto e sperimentato in laboratorio. Il peer teaching (si dice così) entusiasma i ragazzi, aumenta la loro attenzione perché c'è questa parte emotiva che entra nel discorso dell'apprendimento in modo sostanziale. Gli studenti apprendono un argomento in lingua inglese e passano quello che hanno imparato ad altri studenti, sempre in inglese.

Praticare delle abilità di pensiero alte da parte degli studenti: ragionare, dedurre, formulare ipotesi, confermare le ipotesi, organizzare quanto appreso per passarlo ad altri, li fa crescere a livello scolastico e umano.

P4: I colleghi hanno già detto praticamente tutto quello che ho rilevato anch'io. Maggiore attenzione, maggiore interesse anche per la materia, la curiosità per la nuova terminologia

A: Tutti siete d'accordo nell'affermare che il CLIL aumenta il coinvolgimento degli studenti nella dinamica di classe.

P1,P2, P3: Non c'è dubbio

A: Cosa dite della collaborazione tra docenti?

P1: Io faccio sempre le lezioni in copresenza con l'insegnante di inglese, io sento questa esigenza, la collaborazione è necessaria e indispensabile. Personalmente faccio lezione CLIL sono in presenza della collega.

P4: La mia situazione è un po' diversa. Ritengo di avere una sufficiente competenza per essere autonomo, ma penso che la scuola dovrebbe facilitare la possibilità di collaborazione tra colleghi. (disponibilità oraria, potersi incontrare ...)

P3: Anch'io gradirei avere la copresenza, me la sono sempre cavata, ma lavorare in equipe non sarebbe male.

P1: Io sono andato a fare lezione nelle ore di inglese, quindi ore in più per me

A: Parliamo di valutazione

P4: Dal punto di vista della materia, si cerca di scegliere gli argomenti più adatti a questo tipo di esperienza. Usiamo test, questionari strutturati anche domande aperte per dare la possibilità agli studenti di esprimersi al meglio. Man mano che si avanza, i test diventano più complessi e articolati, si valuta sempre di più il contenuto.

P1: Prove in itinere e una prova finale. Quando è possibile anche una prova di laboratorio con istruzioni in inglese.

P3: Anche noi abbiamo fatto prove di laboratorio in scienze. Esperienza molto positiva, perché poi i ragazzi hanno illustrato i risultati agli alunni della scuola media, come abbiamo detto prima attraverso la videoconferenza.

P2: Noi abbiamo fatto sia test in itinere, questionari strutturati sia relazioni finali. Riguardo la valutazione devo fare questa osservazione. Insegnare in inglese richiede più tempo, le spiegazioni vengono fatte con più calma, si dedica molto più tempo allo svolgimento di quel determinato argomento, quindi, dedicando più tempo a scuola anche i risultati migliorano

A: Secondo la vostra esperienza, con il CLIL gli studenti imparano di più o meno?

P1: E' difficile fare questa valutazione, personalmente non saprei dare una risposta.

P2: Secondo me a livelli di contenuti imparano un po' di meno, poi l'apprendimento è arricchito dai valori aggiunti che abbiamo detto prima

P4: Per i ragazzi l'approccio è più rilassato, se il CLIL diventasse curricolare, gli studenti oltre alla curiosità metterebbero anche più attenzione. Dare la certezza ai ragazzi che si tratta di lezioni normali con valutazioni normali e non estemporanee.

A: Come docenti di materia cosa chiedereste per migliorarvi come docenti CLIL?

P3: un corso di lingua mirato

P1: certo. Lingua e metodologia insieme.

P3: esatto

P2: Mi associo

A: Tu che hai fatto il corso a Oxford, che dici?

P1: Mi sono trovato bene. Due settimane, molto intense. Un corso basato sull'interazione era una specie di gioco di ruoli, Noi facevamo gli studenti, un'esperienza veramente positiva. Però non basta.

A: Certo. Quindi siete consapevoli che non è sufficiente una buona competenza linguistica, ma bisogna anche sapere come utilizzare la lingua per insegnare la materia.

P1, P3: Giusto

A: Ripetereste l'esperienza CLIL?

P1: Anche domani

P2: magari con più collaborazione da parte di qualche collega.

A: Cosa pensate delle Riforma?

P1: Non c'è ancora la preparazione linguistica dei docenti di materia. Non sono partiti i corsi di cui si parlava

P3: In linea di principio sono favorevole, però è prematuro vista la situazione

P2: favorevole purchè ci sia una formazione dei docenti

A: Qualche ultima considerazione?

P3: Attraverso il CLIL gli studenti hanno capito l'importanza della lingua inglese che non è più una materia come le altre che si studia a scuola ma è il lasciapassare per l'Europa e anche fuori dall'Europa.

P4: L'utilità dell'inglese non è solo imparare nozioni di civiltà, ma saperla utilizzare per comunicare anche a livello di professione