

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Impacto del bilingüismo en las aulas de Castilla y
León: del aula ordinaria a la bilingüe**

Irene García Cristóbal

Tutor: Fernando Javier Colomer Serna

Valladolid a 29 de junio de 2016

ABSTRACT

Los programas bilingües se han implantado con éxito en los últimos años en España y más específicamente en la comunidad de Castilla y León. Esta investigación estudia en profundidad dos programas bilingües existentes en un centro de Educación Secundaria Obligatoria y los compara con el programa ordinario existente en el mismo centro a través de la obtención y análisis de datos pertenecientes a un grupo de participantes de 3º de la ESO. Una vez analizados los datos, se puede confirmar que para los participantes en esta investigación, los programas bilingües tienen un efecto académico positivo, ya que su nivel competencial es mejor que los del programa ordinario. Aun así se tienen en cuenta diferentes factores que intervienen directamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera (LE) y que pueden tener efectos tanto positivos como negativos dentro del aula de LE.

Palabras clave: programas bilingües, enseñanza/aprendizaje, análisis de datos, lengua extranjera.

Bilingual educational projects have been introduced successfully during the past years in Spain and more specifically, in Castilla y León. This empirical research investigates in depth the bilingual programs in a high school and compares them with the regular English program existing in the same high school through the elicitation and analysis of data belonging to a group of students about 14-15 years old. Having analyzed these data, it can be said that the bilingual programs have a positive educational effect on the participants that are enrolled in those programs since their performance is better than the regular group. However, it can be considered that there are several factors that can intercede in a positive or negative way in the teaching/learning process within the foreign language classroom.

Key words: bilingual programs, teaching/learning process, data analysis, foreign language.

ÍNDICE

CONTEXTUALIZACIÓN.....	1
INTRODUCCIÓN	3
1. JUSTIFICACIÓN.....	5
2. OBJETIVOS	7
3. HIPÓTESIS	8
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
EDUCACIÓN BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN	11
Convenio MECD-British Council.....	11
Secciones Bilingües.....	14
Content and Language Integrated Learning (CLIL)	17
IVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	21
4. METODOLOGÍA	21
4.1 Contexto y participantes.....	21
4.2 Diseño	23
4.3 Variables e Instrumentos	24
4.4 Procedimiento	25
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	29
5.1 Análisis de los datos.....	29
6. CONCLUSIONES	41
6.1 Limitaciones del estudio.....	43
6. 2 Propuesta de mejora	44
7. BIBLIOGRAFÍA.....	46
8. ANEXOS.....	49

Figura 1. Población europea capaz de mantener una conversación en inglés.....	5
Figura 2. Centros públicos involucrados en el convenio MEC- British Council 1996.....	11
Figura 3. The 4Cs Framework.....	19
Figura 4. Variables a tener en cuenta en la investigación del proceso de e/a LE.	24
Tabla 1. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas del alumnado del programa British.	29
Tabla 2. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas del alumnado del programa Sección Bilingüe.	30
Tabla 3. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas del alumnado del Programa Ordinario.	30
Tabla 4. Comparación entre programa British y Sección Bilingüe en todas las destrezas.	31
Gráfica 1. Comparación entre programa British y Sección Bilingüe en porcentaje de respuestas correctas en todas las destrezas.....	31
Tabla 5. Comparación entre programa British y Programa Ordinario en todas las destrezas.....	33
Gráfica 2. Comparación entre programa British y P. Ordinario en porcentaje de respuestas correctas en todas las destrezas.	33
Tabla 6. Comparación entre programa Sección Bilingüe y el Programa Ordinario en todas las destrezas.....	34
Gráfica 3. Comparación entre programa Sección Bilingüe y P. Ordinario en porcentaje de respuestas correctas en todas las destrezas.	35
Gráfica 4. Comparación entre los programas involucrados en el estudio en porcentaje de respuestas correctas.	36
Tabla 7. Comparación de los tres programas en la destreza listening	37
Gráfica 5. Comparación entre los tres programas en respuestas correctas e incorrectas: listening	37
Tabla 8. Comparación de los tres programas en la destreza Reading.	38
Gráfica 6. Comparación entre los tres programas en respuestas correctas e incorrectas: Reading.....	38
Tabla 9. Comparación de los tres programas en la destreza Writing I.	39
Gráfica 7. Comparación entre los tres programas en respuestas correctas e incorrectas: Writing I.....	39
Tabla 10. Comparación de los tres programas en la destreza Writing II.	40
Gráfica 8. Comparación entre los tres programas en respuestas correctas e incorrectas: Writing II.....	40

CONTEXTUALIZACIÓN

El Trabajo de Fin de Máster (TFM) que se presenta a continuación constituye el paso final para la obtención del título de Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Valladolid. Este trabajo titulado: *Impacto del bilingüismo en las aulas de Castilla y León: del aula ordinaria a la bilingüe* parte de la obtención y posterior análisis de datos y tiene como principal objetivo estudiar en profundidad los programas bilingües existentes en un centro de Educación Secundaria Obligatoria de Valladolid.

La razón por la que he decidido realizar mi TFM sobre este tema tiene principalmente dos vértices; primeramente como investigadora, tras haber realizado un Trabajo de Fin de Grado basado también en la obtención de datos, he podido aumentar mi conocimiento en el campo de la investigación, analizando otros trabajos de investigación sobre el tema, decidiendo los objetivos de la mía propia así como diseñando y modificando los test a través de los cuales iba a obtener mis datos. Segundo, como futura profesora de inglés he podido conocer más en profundidad el funcionamiento de los programas bilingües, el rendimiento que el alumnado saca de ellos e incluso las opiniones de estos sobre los programas por lo que podré apoyarme en estos datos para mi futuro como docente.

Este trabajo me ha ofrecido la oportunidad de llevar a cabo un pequeño trabajo de investigación en un campo de gran interés personal y me ha permitido tanto conocer en más profundidad trabajos de investigación sobre el tema como investigar estrategias o métodos que sean beneficiosos para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

En la investigación están integradas diferentes competencias tanto generales como específicas adquiridas a lo largo de este máster. En concreto, en esta investigación están presentes las siguientes competencias propuestas en el documento oficial sobre competencias que deben desarrollarse al finalizar el máster de la Universidad de Valladolid:

- G.3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en

los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

- G.7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- G.8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- G.9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
- E.G.4. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
- E.E.3. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.
- E.E.4. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones.
- E.E.12. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
- E.E.13. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
- E.E.14. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.
- E.E.15. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
- E.P.1. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- E.P.4. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

INTRODUCCIÓN

La globalización mundial, uno de los factores más importantes en la actualidad, es un fenómeno inevitable en la historia humana que ha acercado al mundo a través del intercambio de bienes y productos, información, conocimientos y cultura. Este proceso de globalización ha llevado a encontrar forzosamente la manera de comunicarse entre ciudadanos del mundo descubriendo en el inglés como lengua vehicular un punto en de partida y común para todos. El inglés obtiene su mayor auge en el siglo XXI ya que las grandes potencias mundiales tenían como lengua primaria el inglés y su importancia tanto en negocios como acuerdos comerciales entre países, era y es necesaria para poder estar a la par en la globalización que está en constante cambio. Hoy en día, muchas de las cosas que vemos, leemos o escuchamos están escritas o habladas en inglés y por eso es fundamental el conocimiento y dominio de esta lengua germánica. Centrándonos en el caso español, la adquisición del inglés como segunda lengua, fue, es y será uno de los mayores retos a los que se enfrenta la población. Además, de esta misma idea de internacionalización y globalización surge la idea del bilingüismo como concepto, en general entendido como la capacidad que tiene un individuo o grupo de hablantes de comunicarse en dos o más lenguas.

Desde que surgió el concepto del bilingüismo, muchos expertos han sido los que han apoyado la adquisición de una o más lenguas diferentes a la materna por todos los beneficios que ello conlleva. En primer lugar, existe el beneficio personal tanto desde el punto de vista laboral como desde el más íntimo y personal. En un mundo globalizado las empresas tienen la necesidad de buscar nuevos horizontes fuera de sus fronteras por lo que necesitan a gente capaz de comunicarse en diferentes lenguas. Además, existe siempre la satisfacción personal que uno siente cuando nota que es capaz de comunicarse en otra lengua. Aparte de la función meramente comunicativa de la lengua, esta trae consigo una cultura, un modo de vida que también es traspasado cuando estás involucrado en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua. Esta cultura hace que abramos la mente y que dejemos a un lado el etnocentrismo que todos tenemos en mayor o menor grado. Además como dijo Lambert en 1982 “los estudios indican que los niños bilingües, comparados con los grupos de control monolingües, muestran determinadas ventajas en medidas de “flexibilidad cognitiva”, “creatividad” o “pensamiento divergente” ”.

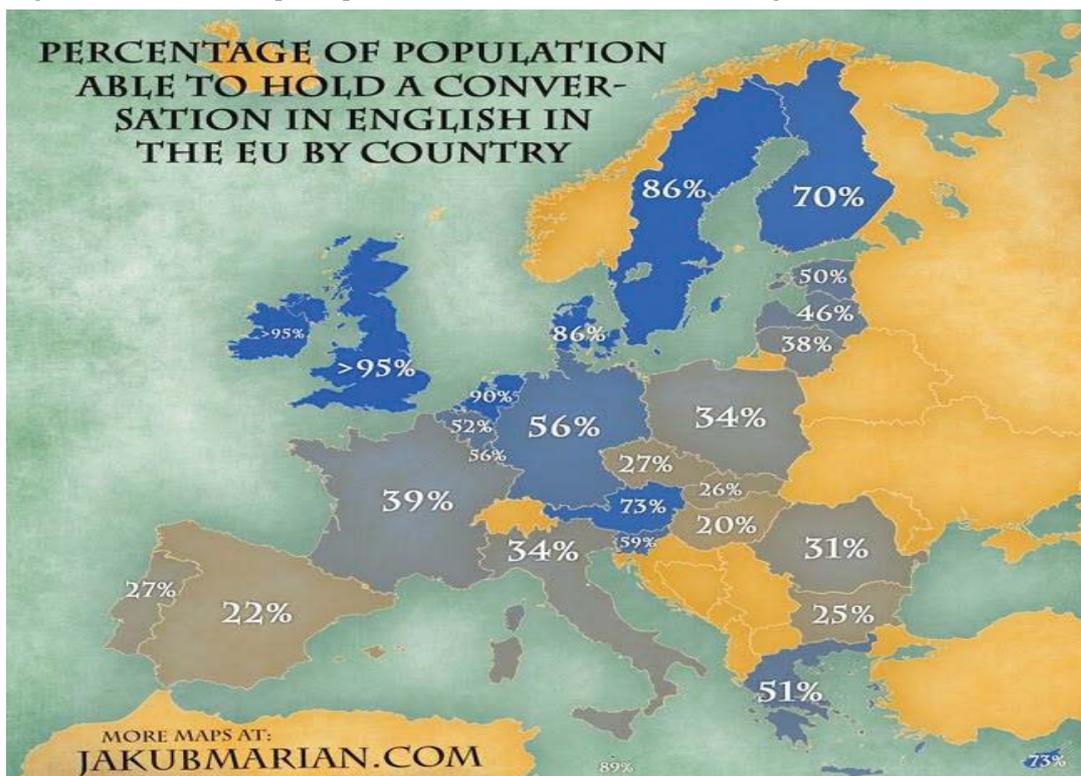
El presente trabajo de investigación parte de una situación real de la enseñanza de lenguas extranjeras, más concretamente de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y centra su atención en el análisis de diferentes habilidades de comprensión y expresión inglesa de alumnos inmersos en distintos programas bilingües existentes en la comunidad autónoma de Castilla y León y más específicamente en la provincia de Valladolid a través de datos. Una vez realizada la fase de prácticas perteneciente al Máster de Profesor de Educación Secundaria, vi la necesidad de estudiar la verdadera eficacia que tenían los programas bilingües en los alumnos del centro donde estaba realizando dichas prácticas. Todo el mundo mencionaba que los alumnos del programa British son profundamente valorados pero cuando entré en los aulas, notaba que en algunos aspectos estos no demostraban lo que se me había comentado por eso decidí realizar esta investigación.

Dicha investigación se divide en diferentes partes; en la primera se lleva a cabo la justificación del trabajo es decir se tratará la importancia del tema elegido para este trabajo y además se aportarán las ideas principales en las que se basa el presente escrito, en el punto dos se establecen los objetivos de la investigación y seguidamente en el punto tres se enumeran las hipótesis que surgen como punto de partida en la investigación. Una vez establecidos los objetivos e hipótesis de la investigación, se presenta una aproximación teórica al tema seleccionado así como a otros trabajos que hayan estudiado el mismo en la que se apoyará la posterior práctica de recogida de datos y análisis. A continuación del marco teórico encontramos la investigación empírica donde la metodología es el punto principal. En este cuarto punto, se desarrolla la descripción de la investigación es decir se habla sobre participantes, contexto, diseño y procedimiento. El siguiente punto, abarcará uno de los puntos principales del trabajo, el análisis de los datos y los resultados para posteriormente en el punto seis discutir las principales conclusiones sacadas de la investigación y proponer posibles mejoras así como limitaciones encontradas en el transcurso de la investigación. Finalmente, en el punto siete tenemos la bibliografía del trabajo y tras esta aparecerán los anexos donde aparecerán las pruebas realizadas para la obtención de datos así como otros documentos si se precisa.

1. JUSTIFICACIÓN

En España, la educación bilingüe se ha instaurado en los últimos 10 años, todo el mundo está de acuerdo en la importancia de la adquisición de una segunda lengua que nos permita manejarnos sin problemas en situaciones reales de comunicación internacionalmente. Además como se destaca en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León “El conocimiento de otras lenguas, aparte de la lengua materna, constituye un bagaje indispensable de las personas inmersas en un mundo globalizado, donde las relaciones entre ellas, los países, organismos y empresas son cada día más frecuentes y estrechas”. Si tenemos en cuenta que en España se empieza a estudiar inglés como segunda lengua al comienzo de la educación primaria, es decir cuando los estudiantes tienen 6 años de edad, el dominio que debería existir en esta lengua por parte de los españoles debería ser muy alto. Sin embargo, los proyectos bilingües para colegios e institutos surgieron en España de la necesidad de aumentar y favorecer la competencia en la lengua extranjera inglés ya que como muestran los datos de la imagen 1 sacados del informe realizado por la comisión europea en 2012 tan solo el 22% de la población española es capaz de mantener una conversación en inglés. (Comisión Europea, 2012)

Figura 1. Población europea capaz de mantener una conversación en inglés.



Es precisamente de este punto de partida de donde surge la idea investigar el tema del bilingüismo y los programas que lo impulsan en nuestro país. Si en España se estudia inglés durante aproximadamente una media de 10 años hasta que un discente acaba la educación secundaria obligatoria, ¿Cómo es posible que solo un 22% de la población pueda comunicarse en este idioma? Está claro que algo está fallando en España en el proceso de enseñanza/aprendizaje (e/a) del inglés. ¿Es el nivel de inglés de los docentes españoles lo que está dificultando el proceso de e/a o se trata más bien de la forma en la que se imparten las clases? Como apunta Mark Levy, director de Programas de inglés y Colegios del British Council, una entidad que desde 1996 trabaja con el Ministerio de Educación español en el Programa de Educación Bilingüe, en una entrevista concedida al periódico ABC, “Es fundamental saber enseñar. Muy pocas veces falla una clase por el nivel de inglés del docente, pero sí he visto que falle por la metodología”. En 1994 David Marsh acuñó el término CLIL (Content and Language Integrated Learning) o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras),¹ un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza de lenguas que cambió el panorama de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, desde entonces existe la tendencia de creer que una enseñanza eficaz de la lengua extranjera se consigue si el estudiante es capaz de comunicarse en dicha lengua única y exclusivamente de manera oral pero donde queda la comprensión y expresión escrita, ¿no forma parte de la comunicación? ¿Estamos olvidando la comunicación escrita como parte del proceso de comunicación en una lengua?

Una lengua está formada por cinco destrezas diferentes: comprensión y expresión escrita (*Reading and Writing*), comprensión y expresión oral (*Listening and Speaking*) e interacción oral (*Oral Interaction*) y para que se produzca una buena adquisición de la misma todas las destrezas deben ser trabajadas al mismo nivel. Por lo tanto esta investigación surge del interés por identificar si la metodología utilizada en los programas bilingües afecta de algún modo a la competencia en comprensión y expresión escrita y oral del alumnado. Así como conocer el verdadero grado de eficacia de estos programas en relación con algunas de las destrezas anteriormente mencionadas.

¹ A partir del presente párrafo se utilizará el término en inglés CLIL para referirse al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es analizar el verdadero grado de eficacia de los proyectos bilingües en un centro de Valladolid, tomando datos de alumnos de 3º de la ESO pertenecientes a diferentes programas: sección bilingüe, programa British y programa ordinario. El primer paso para llevar a cabo esta investigación consta de la observación directa durante un tiempo determinado de la metodología empleada en cada uno de los proyectos/clases por parte del profesorado titular. Después, para la obtención de los datos se realizarán diferentes test competenciales a los estudiantes de 3º de la ESO a partir de los cuales se obtendrán datos reales sobre el nivel de competencia de cada discente en diferentes habilidades. Las pruebas están diseñadas de manera que las únicas posibilidades sean; que los estudiantes hagan un uso correcto del inglés en cada una de las situaciones o por el contrario el uso que hagan del idioma sea incorrecto.

Además con este estudio se pretende también encontrar diferencias, si las hubiere, entre los diferentes programas de inmersión inglesa que se dan en este centro educativo de Valladolid que son el programa de la Sección bilingüe de la Junta de Castilla y León y el programa bilingüe dado por el convenio en el MECD y el British Council dirigido por el anteriormente mencionado Mark Levy.

3. HIPÓTESIS

En consecuencia a los objetivos propuestos anteriormente y siguiendo con el hilo de investigación del presente trabajo emergen las siguientes preguntas:

- ¿Son los alumnos/as matriculados en el programa British mejor en todas las destrezas que el resto del alumnado? Si no lo son ¿en qué destrezas o destrezas destacan sobre el resto de los estudiantes?
- ¿En qué destreza destacan los estudiantes inscritos en el programa ordinario?
- ¿Influye la metodología empleada en cada programa en los resultados de sus discentes?
- ¿Existe una gran diferencia en resultados entre los estudiantes del programa British y los de la sección bilingüe?

A partir de la formulación de las anteriores preguntas llegamos a la proposición y desarrollo de algunas hipótesis de investigación que se desarrollarán en el punto cuatro del presente estudio y que tienen como base los objetivos del trabajo y las preguntas anteriormente formuladas:

1. El alumnado matriculado en los programas bilingües demostrará mayor grado de dominio en todas y cada una de las destrezas que se van a testar en este estudio que aquellos estudiantes matriculados programas ordinarios.
2. El alumnado del programa MECD-British deberían tener mejor nivel competencial en todas las destrezas testadas que los estudiantes de la Sección Bilingüe.
3. Los estudiantes pertenecientes al programa MECD- British tendrán mejor nivel competencial en todas las destrezas analizadas que aquellos matriculados en el Programa Ordinario.
4. La metodología empleada en los programas bilingües (CLIL) influirá en los resultados de los estudiantes involucrados en dichos programas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El término bilingüismo es frecuentemente usado en la sociedad en la que nos movemos hoy en día, pero ¿se sabe el significado real de esta palabra? Se reconoce vulgarmente a una persona bilingüe como aquella que es capaz de comunicarse en dos o más lenguas diferentes. Sin embargo, el concepto de bilingüismo es variable y ha evolucionado a través del tiempo; por lo tanto es difícil determinar una definición única. Muchos han sido los autores que han definido bilingüismo y a continuación se presenta una relación de autores con las definiciones de bilingüismo que se han ido ofreciendo a lo largo del tiempo. (Jiménez & Parra, 2012, p. 101-102.)

Para Bloomfield (1933), el bilingüismo implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”. En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación. Según Haugen (1953), la persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas. Por su parte, Weinreich (1953) afirma que la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina bilingüismo y las personas implicadas bilingües. En 1959, Weiss sostiene que el bilingüismo es el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiéndose por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende. Para Mackey (1976), el bilingüismo es la cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra. Por su parte, Titone (1976) explica que el bilingüismo es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma. Harding y Riley (1998) sostienen que los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua. Para Romaine (1999), el bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes. Lam (2001) define bilingüismo como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Como bien apunta Lam en su definición, el bilingüismo es el fenómeno de un hablante o grupo de hablantes en competencia y comunicación en dos lenguas (2001). Tradicionalmente, el foco de la enseñanza de lenguas extranjeras se centraba en la gramática como pilar fundamental. Si alguien tenía un gran conocimiento de la gramática prescriptiva de una lengua, es decir de las normas que componen a la misma, sería capaz de desenvolverse perfectamente en esa lengua. Es comúnmente conocido que Noah Chomsky fue quien primero introdujo la dicotomía *competence/performance*.

Él define la competencia lingüística como el conjunto de conocimientos que permiten al hablante de una lengua el comprender y producir una cantidad, potencialmente infinita, de oraciones gramaticalmente correctas, con una cantidad finita de elementos. Por lo que para Chomsky “language performance” es el uso real que el individuo hace de la lengua y que puede verse influenciado por el nivel de atención, la autoestima, la memoria u otros factores psicológicos (1965) es por esto que Chomsky aprueba que antes debemos tener un total conocimiento de la competencia lingüística, para después poder utilizar la lengua y comunicarnos en el mundo real de manera correcta. Sin embargo en 1966 Hymes, en contraposición a Chomsky acuñó el término competencia comunicativa definiéndola como el conocimiento funcional e intuitivo y el control de los principios del USO de una lengua. Para él, existe una diferencia entre competencia lingüística y competencia comunicativa; mientras que la primera se refiere únicamente a la producción de oraciones y discursos correctos gramaticalmente, la segunda engloba la producción y comprensión de oraciones y discursos que son apropiados y aceptables en una situación concreta. Más tarde Canale & Swain (1980) dividieron el concepto de competencia comunicativa en cuatro competencias:

1. Competencia gramatical: incluye el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología.
2. Competencia sociolingüística: permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social.
3. Competencia estratégica: pertinencia del uso de estrategias de comunicación verbal y no verbal que permiten compensar los conflictos en la comunicación.
4. Competencia discursiva: se refiere al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado. La unidad del texto se consigue por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.

A pesar de la evolución que ha sufrido este concepto, parece que la mayoría está de acuerdo en que el dominio de más de una lengua diferente a la materna tiene aspectos positivos y que la manera de dominar la misma es a través de la comunicación en dicha lengua.

EDUCACIÓN BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN

Debido a la necesidad de mejora del nivel competencial en inglés en nuestro país y más concretamente en la comunidad de Castilla y León, comenzaron a emerger programas educativos bilingües como los que se van a exponer seguidamente.

Convenio MECD-British Council

La comunidad autónoma de Castilla y León fue una de las pioneras en la implantación de programas bilingües en sus centros educativos. La resolución de 1 de marzo de 1996 de la Dirección General de Centros Escolares estableció la creación de secciones bilingües en determinados colegios públicos de educación infantil y primaria, uno de los centros elegidos para la implantación de Sección Bilingüe fue el C.P Narciso Alonso Cortés situado en la provincia de Valladolid y más concretamente en el barrio de Pajarillos. Además, en esta resolución se establecía un centro de educación secundaria en el que se continuará con dicho proyecto bilingüe por lo que el elegido fue el IES Galileo situado en el mismo barrio de Valladolid anteriormente mencionado muy cerca del C.P. Narciso Alonso Cortés.

Figura 2. Centros públicos involucrados en el convenio MECD-British Council 1996

CP Narciso Alonso Cortés, carretera de Circunvalación, sin número, 47011 Valladolid. Cod. 4700517	Valladolid	IES Galileo, carretera de Villabáñez, sin número, 47012 Valladolid Cod.47004986
CP. Miguel Delibes, calle La Victoria, sin número, 47009 Valladolid. Cod. 47004871	Valladolid	IES Ferrari, calle Sementera, sin número, 47009 Valladolid. Cod. 47004585

Con este acuerdo firmado entre el MECD y el British Council se establecía la creación de proyectos de currículo integrado que llevarán a la obtención final y simultánea de los títulos académicos de España y Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte. La junta de Castilla y León establece que el principal objetivo de este convenio “es desarrollar un programa bilingüe español-inglés desde una etapa temprana, haciendo especial hincapié en la alfabetización de la lengua inglesa, mediante la impartición de un currículo integrado que contempla conjuntamente los planes de estudio español y británico.” Debido al éxito de dicho programa en años anteriores este convenio fue renovado en el año 2013. A partir de la creación de estos proyectos bilingües surgió un documento de requisitos mínimos que los centros involucrados en

tal proyecto debían seguir al pie de la letra. Algunos de los requisitos que aparecen en este documento son:

- Habrá un mínimo establecido de horas lectivas impartidas en la lengua inglesa: infantil 10 horas, 1º ciclo primaria 10 horas, primaria 2º ciclo 11 horas y finalmente el 3º ciclo de primaria tendrá un total de 12 horas impartidas en la lengua inglesa.
- Además, para comprobar la eficacia del programa se realizarán una serie de pruebas de evaluación al finalizar los ciclos; En infantil esta prueba será de carácter interno y será llevada a cabo por parte del profesorado del centro encargado de impartir clases en este programa. En el primer ciclo de primaria la prueba seguirá siendo interna pero esta será creada y evaluada por profesores del centro en colaboración con especialistas de la comisión hispano-británica creada a partir de este proyecto. Finalmente, para el segundo ciclo de primaria se realizará una prueba externa diseñada, aplicada y evaluada por expertos de la comisión anteriormente nombrada.
- Cada comunidad autónoma española que tenga en marcha un proyecto bilingüe de estas características tendrá la obligación de formar una comisión administrativa que se encargue de todas las gestiones de este proyecto.
- En cuanto al profesorado involucrado se dice que profesores británicos se incorporaran a los centros educativos con este proyecto bilingüe además, se estima que dependiendo de la línea del centro educativo deberá haber un mínimo de 2 docentes británicos en el caso de centros de línea 1 y hasta un máximo de 4 en centros de línea 2 y 3. Además, deberá existir un número mínimo de profesores especialistas de inglés; 4 en el caso de los centros de línea 1, 9 en los de línea 2 y hasta 13 en los de línea 3.

A continuación se detalla una secuencia de la normativa relativa al convenio MECD-British Council ("Portal de Educación de la Junta de Castilla y León - Idiomas/Bilingüismo", 2016):

1. CONVENIO entre el Ministerio de Educación y Ciencia y the British Council. (1 de febrero de 1996).

2. RESOLUCIÓN de 1 de marzo de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, por la que se crean secciones lingüísticas en determinados colegios de educación infantil y primaria. (BOMECEC núm.12, de 18 de marzo de 1996).
3. ORDEN de 5 de abril de 2000, por la que se aprueba el Currículo Integrado para la educación infantil y la educación primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. (BOE núm. 105, de 2 de mayo de 2000).
4. ORDEN EDU/884/2004, de 8 de junio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en institutos de educación secundaria de Castilla y León. (BOCyL núm. 114, de 16 de junio 2004).
5. INSTRUCCIÓN de 12 de julio de 2004, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, para la aplicación y desarrollo del programa bilingüe en las secciones lingüísticas de lengua en institutos de educación secundaria en Castilla y León.
6. REAL DECRETO/717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros acogidos al convenio entre el MEC y The British Council. (BOE núm. 160, de 6 julio 2005).
7. ORDEN EDU/1141/2005, de 2 de septiembre, por al que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en colegios públicos de educación infantil y primaria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL núm. 117, de 13 de septiembre de 2005).
8. ORDEN ECI/1128/2006, de 6 de abril, por la que se desarrolla el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de la enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. (BOE núm. 93 Miércoles 19 abril 2006).
9. CONVENIO de colaboración entre el Ministerio de Política Social y Deporte y el British Council para realizar proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. (30 de septiembre de 2008).
10. CONVENIO de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas (18 de abril de 2013)
11. ORDEN EDU/585/2014, de 1 de julio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en Institutos de Educación Secundaria de Castilla y León.

Secciones Bilingües

En Castilla y León, existe además otro programa de educación bilingüe propuesto por la Junta de Castilla y León denominado “**secciones bilingües**” (SB). Este proyecto comenzó su andadura en el año 2006 cuando la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero establece la posibilidad de ofrecer proyectos bilingües que amplíen el conocimiento de ciertos aspectos del currículo haciendo hincapié en el aspecto lingüístico. Como se menciona en esta orden: “Los procesos de globalización y la plena integración en el marco de la Unión Europea demandan una competencia lingüística plurilingüe como un componente básico de la formación de los ciudadanos.” Asimismo, estos proyectos favorecen el aprendizaje de la educación en valores dando gran importancia a la tolerancia y el respeto por todas las culturas y lenguas y por consiguiente de todo ser humano de forma igualitaria.

Esta orden establece ciertas pautas que serán comentadas a continuación:

- La ya mencionada ORDEN EDU/6/2006 de 4 de enero solo afecta a centros docentes de Educación primaria y/o Secundaria financiados con fondos públicos, es decir centros de educación públicos.
- Se establece que estos centros deben hacer uso de lengua extranjera para la impartición de un mínimo de dos a un máximo de tres materias NO lingüísticas. Además, se especifica que el total de las horas impartidas en la lengua extranjera no podrá superar el 50% del horario lectivo del alumnado.
- El centro educativo podrá modificar su horario semanal, ampliándolo hasta 27 horas en el caso de los centros de Educación Primaria y 32 en los de Secundaria.
- Cuando un centro es aceptado para la implantación de la sección bilingüe este tiene ciertos compromisos que seguir como por ejemplo; facilitar el seguimiento y evaluación del proyecto y participar en las propuestas de formación que se les oferten.
- En cuanto al profesorado, se indica que aquellos docentes de materias no lingüísticas deberán presentar el suficiente grado de conocimiento en la lengua extranjera que van a impartir su materia, teniendo como referencia el Marco Común Europeo para la Referencia de las Lenguas. Se considera que aquellos docentes que presenten nivel B1 para Educación Primaria y B2 para Educación Secundaria son aptos para impartir docencia en las secciones bilingües. También es labor de los docentes de áreas no lingüísticas la creación de las

programaciones específicas así como la creación de materiales necesarios para la impartición de su materia en la lengua extranjera.

En relación a la creación y regulación de las secciones bilingües en Castilla y León se muestra la secuencia normativa correspondiente ("Portal de Educación de la Junta de Castilla y León - Idiomas/Bilingüismo", 2016):

1. ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. (Bocal núm. 8, de 12 de enero de 2006).
2. ORDEN EDU/1663/2006, de 24 de octubre por la que se establece en 50 el número máximo de secciones bilingües a autorizar en centros públicos de la Comunidad a partir del curso 2007/2008. (BOCyL núm. 209, de 30 de octubre de 2006).
3. ORDEN EDU/303/2007, de 23 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2007/2008.
4. ORDEN EDU/1470/2007, de 13 de septiembre, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros públicos de educación primaria para su puesta en funcionamiento el curso 2007/2008.
5. ORDEN EDU/1733/2007, de 29 de octubre, por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos.
6. ORDEN EDU/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
7. ORDEN EDU/259/2008, de 14 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2008/2009.
8. ORDEN EDU/1909/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos de la Comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2009/2010.

9. ORDEN EDU/221/2009, de 9 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2009/2010.
10. ORDEN EDU/2049/2009, de 28 de octubre, por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos de la comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2010/2011.
11. ORDEN EDU/211/2010, de 17 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2010/2011.
12. ORDEN EDU/1537/2010, de 10 de noviembre, por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos de la Comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2011/2012.
13. ORDEN EDU/92/2011, de 7 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2011/2012.
14. ORDEN EDU/400/2012, de 31 de mayo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2012/2013.
15. ORDEN EDU/154/2013, de 13 de marzo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2013/2014.
16. ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
17. ORDEN EDU/400/2012, de 31 de mayo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2012/2013.

18. ORDEN EDU/154/2013, de 13 de marzo, por la que se establece de oficio la puesta en funcionamiento de secciones bilingües en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingües en centros privados concertados para el curso 2013/2014.
19. ORDEN EDU/156/2014, de 11 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2014/2015.
20. CORRECCIÓN de errores de la Orden EDU/156/2014, de 11 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2014/2015.
21. ORDEN EDU/191/2015, de 10 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2015/2016.

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Junto con la emersión de los programas bilingües creció también una nueva metodología llamada CLIL (Content and Language Intregated Learning) o en castellano AICLE (Apreñizaje Intengrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) planteada específicamente para impartir docencia de lenguas. CLIL es un enfoque educativo dual en el que la lengua extranjera es usada para la enseñanza y el aprendizaje tanto de dicha lengua como de contenidos no lingüísticos con el objetivo de promover un dominio equilibrado en ambas áreas. (Marsh, Mehisto, Wolff & Frigols-Martín, 2012)

Achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language. (Eurydice, 2006. p. 7)

Podría traducirse como " la consecución de este doble objetivo hace que se desarrolle un nuevo método de enseñanza en el que la materia no lingüística no es enseñada en la lengua extranjera sino a través del uso de la misma" (Traducción propia)

Por otra parte Do Coyle en 2001 afirma que el enfoque CLIL se conforma de cuatro principios básicos:

- El primer principio une con éxito el contenido y la adquisición de conocimientos y destrezas no relacionadas con la lengua en el mismo proceso de aprendizaje.

- En el segundo principio se establece que el lenguaje es el conducto para la comunicación y que esta siempre se da en situaciones reales no ensayadas pero programadas en un “andamiaje” de lo concreto a lo abstracto para favorecer el aprendizaje y la adquisición del alumnado.
- Además el método CLIL debe suponer en sí mismo un reto cognitivo para los alumnos/as así estos pueden desarrollar sus habilidades y destrezas de comunicación.
- El cuarto principio del método CLIL comprende también la multiculturalidad, ya que pensamiento, lengua y cultura se encuentran ligados y este método ofrece la oportunidad de interactuar con otras culturas.

En definitiva CLIL no solo se trata de impartir materias no lingüística en la lengua extranjera de la misma manera que se hace en la lengua materna, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más complejo y hay que tener en cuenta otros factores. El significado de la palabra “*content learning*” en CLIL es más flexible que simplemente escoger una de las materias curriculares para que esta sea impartida en inglés, ya que mientras que el contenido puede ser apropiado para cualquier programa CLIL las variables contextuales como; la disponibilidad docente, la edad de alumnado así como posibles demandas por el contexto social sean determinantes a la hora de elegir ese contenido. (Coyle, Hood & Marsh, 2010. p. 27.) El contenido elegido para trabajar en este programa puede variar y no necesariamente ha de ser un contenido puramente curricular, es decir, pueden ser contenidos temáticos (Juegos Olímpicos), problemáticas de índole general como por ejemplo: el cambio climático o la vida saludable por ello se pueden crear proyectos interdisciplinarios donde se produzca trabajo colaborativo y donde la importancia del contenido y de lengua este siempre en consonancia. Si hablamos de CLIL, tenemos que tener en mente el paradigma constructivista de Piaget o Vygostky que se centra en la figura del discente como centro de un proceso de enseñanza/aprendizaje donde el alumno/a tenga un papel activo. Este proceso se basa entonces en la construcción de andamiajes que permitan al alumno/a construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática y después poder modificar sus ideas y seguir aprendiendo de manera activa y autónoma. Para que se de este modelo de enseñanza es necesaria la interacción en el aula entre alumnado y profesorado.

Me dispongo ahora a analizar el significado de “*language learning*” en CLIL , tradicionalmente la enseñanza de lenguas ha estado ligada al aprendizaje de la gramática y la lectura de textos en la lengua extranjera pero a través del tiempo esta concepción ha ido cambiado y hoy en día se habla más de comunicación. Savignon (2004) citado en (Coyle, Hood & Marsh, 2010) destaca los principios del método comunicativo y que serán de vital importancia en el enfoque CLIL:

- Language is a tool for communication.
- Diversity is recognized and accepted as part of language development.
- Learner competence is relative in term of genre, style and correctness.
- Multiple varieties of language are recognized.
- Culture is instrumental.
- There is no single methodology for language learning and teaching, or a set of prescribed techniques.
- The goal is language using as well as language learning.

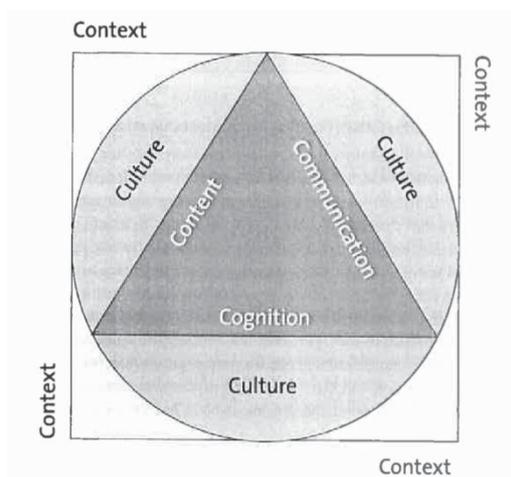
Podría traducirse como:

- *La lengua es una herramienta de comunicación.*
- *La diversidad es reconocida y aceptada como parte de la lengua.*
- *La competencia del discente es relativa en términos de género, estilo y corrección.*
- *Son reconocidas múltiples variedades de la lengua.*
- *La cultura es instrumental.*
- *No hay una única metodología válida para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, sino una serie de técnicas prescritas.*
- *Hay dos objetivos: el uso de la lengua y el aprendizaje de la misma.*

(Traducción propia)

Para profundizar y conseguir un buen entendimiento de CLIL se propone utilizar “The 4Cs framework” (Doyle, Hood & Marsh, 2010):

Figura 3. The 4Cs Framework



Si analizamos la figura tres vemos que CLIL se establece a través de una combinación de **Comunicación** (entendido como el uso y aprendizaje de la lengua), **Contenido** (materia), **Cognición** (proceso de aprendizaje), y **Cultura** (desarrollo de la competencia intercultural y sentido de ciudadanía) todo esto englobado en un contexto siempre existente.

Por eso Doyle, Hood & Marsh (2010) establecen que para que se produzca una metodología CLIL **efectiva** deben producirse los siguientes pasos:

- “Progression in knowledge, skills and understanding of the content;
- Engagement in associated cognitive processing;
- Interaction in the communicative processing;
- Development of appropriate language knowledge and skills;
- The acquisition of a deepening intercultural awareness, which is in turn brought about by the positioning of self and “otherness”.”

Podría traducirse como:

- Progresión en el conocimiento, habilidades y comprensión del contenido.
- Participación activa en el proceso cognitivo.
- Interacción en el proceso de comunicación.
- Desarrollo de un conocimiento del idioma y habilidades apropiadas.
- Adquisición de una profunda conciencia intercultural a través del conocimiento de uno mismo y los demás. (Traducción propia)

IVESTIGACIÓN EMPÍRICA

4. METODOLOGÍA

Para testar las hipótesis que se proponen en esta investigación se ha llevado a cabo el estudio que se presenta a continuación. En él se detallan el contexto y los participantes que han colaborado en el estudio, el diseño de las pruebas que se han llevado a cabo para la recogida de datos y el procedimiento utilizado para la buena obtención de los datos requeridos.

4.1 Contexto y participantes

La presente investigación ha tenido lugar en el IES Galileo de Valladolid, situado en el barrio de Pajarillos, concretamente en una zona denominada Pajarillos altos. En la actualidad, el barrio posee unas características muy similares a otros de la ciudad. No es un barrio conflictivo, es muy rico y diverso desde el punto de vista humano y es activo cultural y socialmente. Sin embargo, cabe señalar que el barrio tiene un pasado conflictivo marcado por la presencia de un asentamiento de familias gitanas colindante con el Instituto (de la misma época de construcción de este), que evolucionó hacia el mundo del trapicheo y venta de drogas. El barrio está habitado fundamentalmente por familias de clase media y media-baja y consta de un alto porcentaje de familias de etnia gitana y un emergente número de familias inmigrantes. Por lo tanto, el alumnado que encontramos en este centro educativo proviene de familias de clase media, además de un elevado número de alumnos/as perteneciente a minorías gitanas e inmigrantes. El IES Galileo es un centro de línea 2 y tiene en marcha dos programas bilingües: convenio MECD-British Council y el programa de Secciones Bilingües debido a esto, el centro posee la ayuda de 3 auxiliares de conversación provenientes de los Estados Unidos que tienen un papel fundamental en las clases de lengua extranjera. El alumnado matriculado en los programas bilingües tiene un total de 5 horas de Lengua Extranjera (LE) a la semana mientras que aquellos matriculados en el programa ordinario solo tienen 3 horas. Los estudiantes de los programas bilingües tienen además las asignaturas de ciencias naturales y sociales impartidas en la LE, en algunos casos son las materias de música y plástica las que son impartidas en inglés. El programa British consta de un currículo integrado que difiere bastante del vigente en la Sección Bilingüe, el alumnado

British tiene un libro de texto (*English Now 2- Oxford*) homólogo al que estudiantes de su edad usan en Reino Unido mientras que la sección bilingüe sigue un libro de texto ordinario y actualizado (*Gateway B1 David Spencer, McMillan*). Por otro lado, el Programa Ordinario utiliza también libro de texto (*Action 3 Caroline McDonald & Emily Devlin*) más tradicional y que sigue las pautas habituales de los libros de texto de LE. Respecto a la metodología empleada en la clase, cabe destacar que en el programa British se sigue un enfoque CLIL en su totalidad, el input general dentro del aula es de 100% vs. 0%, es decir el idioma utilizado en el aula es siempre el inglés tanto en cuanto la comunicación sea entre profesor-alumno/a como alumno/a-alumno/a. La Sección Bilingüe también sigue la metodología CLIL y el enfoque comunicativo pero difiere del anterior en el input dentro de la clase. En este caso se podría decir que el input dentro del aula es de 80% vs. 20% siendo en todo caso el de mayor uso el inglés. Finalmente, respecto al Programa Ordinario hay que mencionar que la metodología empleada se basa también en la comunicación pero es recurrente acudir a la lengua materna durante las explicaciones en clase para evitar conflictos cognitivos.²

En esta investigación han participado un total de 36 alumnos de 3º de ESO, todos ellos pertenecientes a alguno de los programas de inglés que se han estado mencionando a lo largo del estudio; British, Sección Bilingüe o Programa Ordinario. La mayoría de los participantes tienen como lengua materna (L1) el castellano, sin embargo entre los 36 participantes hay 3 de los cuales su L1 no es el castellano, es decir su lengua materna es otra diferente al castellano, en este caso en particular las L1 de estos participantes son búlgaro y árabe. Además encontramos también un participante que pertenece a una minoría étnica como son los gitanos por lo que son datos a tener en cuenta en el desarrollo de la investigación. Todos los participantes manifiestan haber empezado a estudiar inglés entre los 3 y los 8 años de edad por lo que su nivel competencial debería ser bastante bueno. Además todos, creen en el inglés como una herramienta muy útil para su futuro y piensan que estudiarlo en los colegios e institutos es importante. Su opinión sobre los programas bilingües es en general bastante positiva sin embargo, llama la atención que los alumnos matriculados en programas ordinarios ven los programas bilingües como algo muy difícil y que no está al alcance de todos. La mayoría de los alumnos matriculados en el programa British son provenientes del C.P.

² Estos datos han sido sacados a partir de la fase de observación directa durante el módulo de prácticas del Máster de profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas.

Narciso Alonso Cortés mencionado en el apartado titulado fundamentación teórica de este trabajo por ser uno de los colegios elegidos para poner en marcha dicho programa. Los participantes matriculados en la Sección Bilingüe o en el Programa Ordinario son provenientes de distintos centros cercanos al instituto como por ejemplo el C.P. Miguel Hernández que tiene en funcionamiento un programa de Sección Bilingüe. Un dato que llama la atención es que en el Programa Ordinario hay algunos participantes provenientes del programa British en el colegio Narciso Alonso Cortés pero que decidieron abandonar dicho programa debido a su gran dificultad.

4.2 Diseño

Los participantes de este estudio de investigación llevaron a cabo un total de 6 pruebas competenciales sacadas de breakingnewsenglish.com y modificadas acorde a las necesidades del presente estudio. En esta página web encontramos diferentes noticias sobre temas de actualidad con material adicional para trabajar el contenido. El tema escogido para esta investigación es una noticia titulada “Jobless Young People a Big Problem” del 11 de octubre de 2015. Además, encontramos diferentes niveles de dificultad que van desde el 0 hasta el 6, para la elección del nivel de las pruebas llevadas a cabo en este estudio, se tienen en cuenta dos cosas; primero el periodo de observación directa realizada durante el módulo del practicum y segundo la opinión de los docentes titulares de las clases donde se van a pasar la pruebas. Finalmente, se decide que el nivel más adecuado para 3º de ESO es el nivel 3 y este se usará para todos los programas existentes en el centro. En este estudio se van a testar 3 habilidades diferentes (expresión escrita, comprensión oral y escrita), como bien ha sido mencionado en el apartado 1 de este trabajo una lengua se compone de 5 habilidades pero esta investigación centra su atención en 3 de ellas. Primeramente, los participantes realizarán dos pruebas de escucha (*Listening*); ³ tras la escucha realizan la prueba de comprensión lectora en la que primero leen un texto para después responder a unas preguntas por escrito (*Reading*). Las últimas tres pruebas tendrán que ver con la escritura (*Writing*); una de las pruebas se basará en la corrección en la escritura (*Spelling*), otra será una

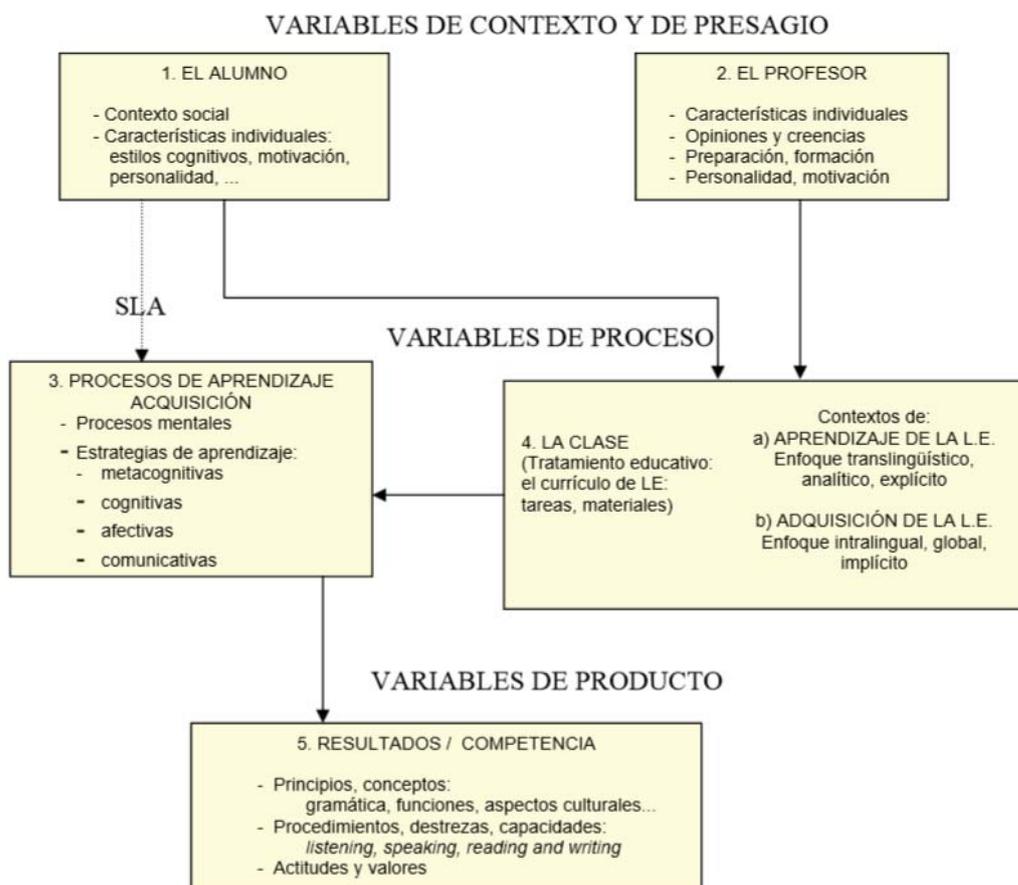
³ Para el listening se ofrecen diferentes velocidades (slowest, slower, médium, faster and fastest) para la selección de la velocidad, se escuchan todas ellas y se decide junto a los docentes titulares que el más adecuado para todos los niveles es la velocidad denominada “faster”.

actividad basada en gramática (*grammar-based activity*) y la última estará más relacionada con el vocabulario.

4.3 Variables e Instrumentos

La investigación en el aula trata de poner de manifiesto lo que sucede en una situación real dentro de un aula, y cómo interactúan los diferentes factores que en esta se incluyen (profesor, alumno, materia). Pero este tipo de investigación se considera uno de los más difíciles puesto que el objeto de estudio es real y tiene su propio pensamiento y forma de ver la vida (Madrid, 2010). Por eso cuando estudiamos lo que ocurre en el aula de lenguas extranjeras debemos tener en cuenta todas aquellas variables que pueden tener influencia directa o indirecta en el proceso de e/a de la misma. A continuación se muestra una combinación de variables a tener en cuenta en el proceso de e/a de lenguas extranjeras. (Madrid, 2010).

Figura 4. Variables a tener en cuenta en la investigación del proceso de e/a LE.



Al tener en cuenta estas variables vamos a ser capaces de obtener importantes datos como por ejemplo la relación entre el contexto tanto del alumnado como del profesorado así como el del centro educativo con los procesos de e/a. Las características sociales y sociolingüísticas del entorno, el ambiente dentro del aula...Además del conocimiento más en profundidad de docentes y discentes (estilos de aprendizaje, edad, experiencias previas, motivación, etc.) Es fundamental conocer las variables relacionadas con el currículo y la forma en que este se imparte, también se tiene en cuenta la metodología o las estrategias didácticas. En definitiva, en todo estudio de investigación debemos tener en cuenta diferentes variables que pueden afectar a los datos recogidos y analizados así como a la posible propuesta de mejoras.

Una vez que se han establecido las variables a tener en cuenta, hay que definir los instrumentos necesarios para la recogida de datos. En el presente estudio de investigación han sido utilizados dos instrumentos de recogida como son los test competenciales y los cuestionarios (ver Anexo). Al comienzo de este estudio se presentó a los participantes un cuestionario anónimo y semi-abierto (véase Anexos) en relación a la lengua extranjera en general y los programas bilingües; a continuación se presentan algunas de las preguntas existentes en dicho cuestionario:

1. *¿Cuál es tu opinión sobre el inglés (idioma)?*
2. *¿Te gusta la clase de inglés?*
3. *¿Te parecen útiles los programas bilingües?*

Además como he mencionado anteriormente se llevaron a cabo una serie de test competenciales con la finalidad de saber el nivel de competencia en diferentes destrezas del alumnado de 3º de ESO del IES Galileo perteneciente a programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

4.4 Procedimiento

A continuación se llevará a cabo la descripción del proceso de cumplimentación de los test competenciales de manera detallada teniendo en cuenta el tipo de test así como el tiempo estimado para cada uno de ellos. Es importante destacar que el procedimiento descrito a continuación se ha empleado para todos los grupos de manera igualitaria.

Inicialmente se pide a los participantes que complementen las pruebas de escucha, se les hace entrega de dos copias con las dos pruebas para completar pero no pueden ver las pruebas hasta que se les indique. Esta prueba tiene una duración exacta de 15 minutos y consta de dos partes: una en la que deben rellenar los espacios con las palabras que escuchen y otra que consta de 10 preguntas de elección múltiple. Primero, los participantes leen lo que deben hacer en cada una de las partes y escuchan el audio de duración 1min 44s sin rellenar nada. La segunda vez que suena el audio pueden completar la parte de rellenar los huecos, se pone de nuevo una tercera vez para rellenar el cuestionario múltiple y la última vez es para completar y revisar si quieren cambiar algo. Los ejemplos que se muestran a continuación forman parte de las pruebas de escucha pasadas a los participantes:

1a) *A new report (I) _____ of Young people without...*

1b) *Many countries have (II) _____ from that.*

2a) *The ILO warns that youth unemployment worldwide _____.*

- a) *Is set to rise*
- b) *Is set to raise*
- c) *Is set to arise*
- d) *Is set to risen*

2b) *There are currently 73 million people around the world aged 15-24 _____.*

- a) *who wants to work*
- b) *who want too work*
- c) *who want two work*
- d) *who want to work*

La segunda prueba competencial que los participantes tienen que completar es la comprensión lectora para después responder a unas preguntas de manera escrita. Para ello tienen un total de 20 minutos, cuando finaliza este tiempo, todos los participantes deben dejar de escribir sea cual sea el punto donde se encuentren. Algunas de las preguntas de comprensión que aparecen en el test son:

3a) *What does unemployment affect people's levels of?*

3b) *Where is the youth unemployment falling?*

Finalmente se va a analizar la destreza escrita de los participantes y para ello habrá un total de tres actividades diferentes. Las dos primeras actividades ocupan un

total de 20 minutos (10 minutos cada una). En la primera, los participantes tienen que colocar unas letras desordenadas para formar una palabra, se muestran algunos ejemplos existentes en esta actividad a continuación:

4a) cidseanre from 9.3 per cent in 2010.

4b) It is ucriralypatl bad.

4c) It is inirsg in most of Asia.

La segunda prueba de 10 minutos de duración tiene más relación con el vocabulario y la capacidad de asociación que tienen los participantes. En esta actividad tienen que unir con flechas primero sinónimos y después dos partes de una misma oración como por ejemplo:

5a) Coming down	especially
Starting out	falling
Particularly	beginning

5b) Increased from	a job
Social	unrest
The number of Young people without	9.3 per cent

Para finalizar la recogida de datos los participantes tienen que realizar un ejercicio de rellenar espacios, este ejercicio está basado en nociones gramaticales y de vocabulario por lo que se ha denominado *grammar-based activity*. Para completar esta prueba damos a los participantes un máximo de 20 minutos donde tendrán que rellenar dos párrafos con 16 palabras en total. Algunos ejemplos de este ejercicio son los siguientes:

6a) The ILO said it is _____ for many Young people who are looking for work. It said: "It's still not _____ to be Young and starting out in today's _____ market. The _____ rate of youth unemployment around the world is for women in the Middle East and North Africa.

6b) A new _____ says the number of young people without a job is still very high in many countries. There are _____ 73 million people around the world ages 15-24 who want to work but cannot _____ a job.

Durante todo el proceso los estudiantes están sentados individualmente y no pueden hacer uso del diccionario en ningún momento. Además, deben respetar los tiempos establecidos para cada actividad siguiendo las normas que se les da.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar el análisis de los datos y resultados de la presente investigación se lleva a cabo el mismo proceso independientemente de que los datos procedan de un test u otro. Primeramente, se realiza una descripción general de los datos obtenidos por el alumnado de cada uno de los programas en todas las destrezas testadas para después comparar de manera bidireccional o tri-direccional los datos de los diferentes programas. En todos los test hay únicamente dos posibilidades; que las respuestas que hayan dado sean correctas o bien estas sean incorrectas. En todos los test se tienen en cuenta fallos ortográficos contando la respuesta como incorrecta si un fallo se produce. Además en el test de escucha de rellenar los espacios en blanco deberán aparecer todas y cada una de las palabras existentes en el audio, de no ser así, esta contará como una respuesta incorrecta. Por otro lado las respuestas en blanco dadas por los participantes han sido también contadas como incorrectas en esta investigación. Debido a que el número de alumnos en cada clase no era el mismo, ha sido necesario recurrir a porcentajes para que el balance de datos sea real y auténtico.

5.1 Análisis de los datos

La tabla 1 muestra una visión general de respuestas correctas e incorrectas proporcionadas por los participantes involucrados en el programa MECD – British Council en las tres destrezas testadas en el presente trabajo de investigación.

	MECD – British Council			
	Listening	Reading	Writing I	Writing II
Correctas	56%	94%	71%	84%
Incorrectas	44%	6%	29%	16%

Tabla 1. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas del alumnado del programa British.

Los datos en la tabla 1 muestran como el número de respuestas correctas siempre es mayor que el de incorrectas, lo que quiere decir el alumnado del programa British tiende a responder correctamente en más ocasiones en todas y cada una de las destrezas testadas en esta investigación.

Dos datos a tener en cuenta son, la casi perfección que consiguen en la destreza “*Reading*” con un porcentaje de 94% de respuestas correctas, por otro lado y destacando negativamente vemos como el nivel de errores en el “*Listening*” es muy elevado algo que llama la atención puesto que el input que estos estudiantes reciben es 100% en inglés.

A continuación la tabla 2 muestra los datos generales pertenecientes al alumnado de la Sección Bilingüe teniendo en cuenta las tres destrezas que se han testado en este estudio.

Sección Bilingüe				
	Listening	Reading	Writing I	Writing II
Correctas	63%	90%	84%	91%
Incorrectas	37%	10%	16%	9%

Tabla 2. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas del alumnado del programa Sección Bilingüe.

En la tabla 2 se observa como en este caso la Sección Bilingüe al igual el programa British tiene más respuestas correctas que incorrectas en todas y cada una de las destrezas testadas. Además cabe destacar que en dos destrezas, exactamente “*Reading*” y “*Writing II*” llegan hasta un 90% de respuestas correctas. Por otro lado, su peor destreza es el listening en el que llegan casi al 40% de respuestas equivocadas.

Por último, para terminar con el análisis general de los tres programas la tabla 3 que aparece a continuación muestra los datos pertenecientes al alumnado del Programa Ordinario de inglés.

Programa Ordinario				
	Listening	Reading	Writing I	Writing II
Correctas	32%	64%	38%	73%
Incorrectas	68%	36%	62%	27%

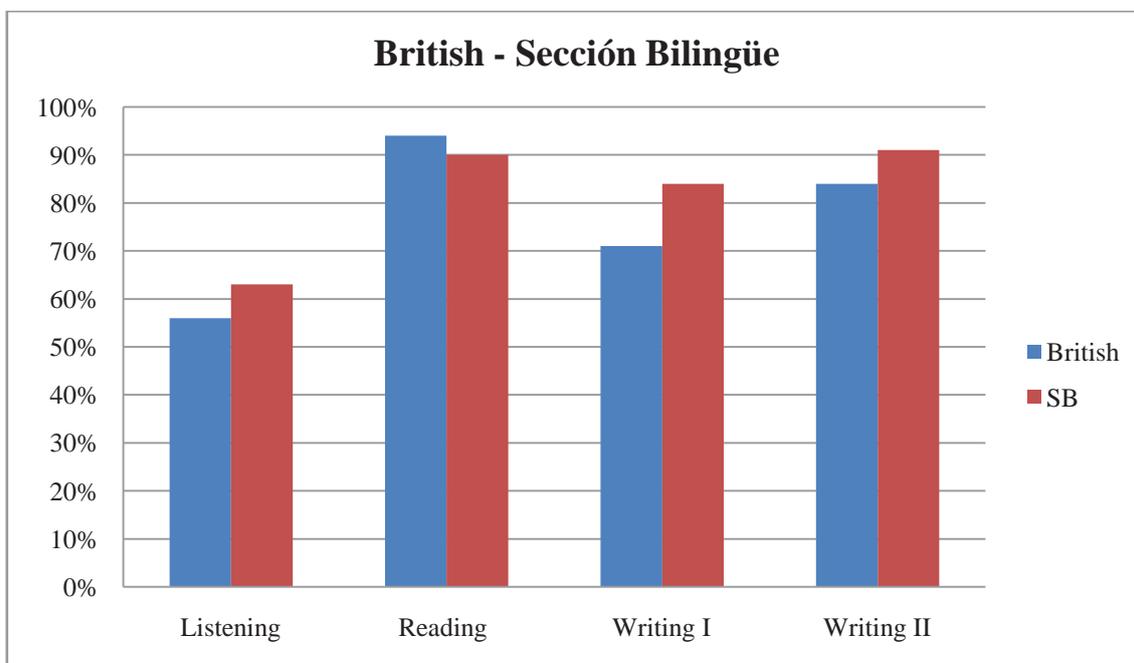
Tabla 3. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas del alumnado del Programa Ordinario.

En la tabla 3 vemos como los datos se han invertido ligeramente, es decir que el alumnado del programa ordinario emite mas respuestas incorrectas que correctas tanto en el *Listening* como en el *Writing I*. Quizás los datos del *Listening* tengan que ver con el input que estos alumnos/as reciben dentro del aula de LE en la que se suele recurrir bastante a la lengua materna (L1) para dar explicaciones, etc.

A continuación se realiza una comparación bidireccional entre unos programas y otros para ver cuál de ellos tiene mejor nivel competencial en cada una de las destrezas testadas. Primeramente, se realizará la comparación del programa British con la Sección Bilingüe y seguidamente con el Programa Ordinario.

	MECD British-Council		Sección bilingüe	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Listening	56%	44%	63%	37%
Reading	94%	6%	90%	10%
Writing I	71%	29%	84%	16%
Writing II	84%	16%	91%	9%

Tabla 4. Comparación entre programa British y Sección Bilingüe en todas las destrezas.



Gráfica 1. Comparación entre programa British y Sección Bilingüe en porcentaje de respuestas correctas en todas las destrezas.

Como muestran los datos de la tabla 4 y más claramente se ve en la gráfica 1, al contrario de lo establecido en la hipótesis 2 mencionada anteriormente en el apartado 3 de este trabajo, los estudiantes del programa British muestran menor número de respuestas correctas que aquellos que están en la Sección Bilingüe en todas las destrezas testadas excepto en el *Reading* donde se ve un ligero mejor rendimiento de estos. Además se puede observar que las destrezas en estos dos grupos van interrelacionadas

es decir, ambos grupos muestran mayor nivel competencial en el *Reading*, seguido del *Writing II* y el *Writing I* para finalmente acabar con el *Listening*, la peor de todas sus destrezas con bastante diferencia. Vemos que el *Writing II* correspondiente a la prueba escrita denominada *grammar-based activity*, tiene un gran porcentaje de respuestas correctas en ambos grupos, es decir estos estudiantes tienen bastante nivel de control gramatical. Sin embargo, su capacidad de escucha se reduce a casi la mitad de su nivel en la competencia gramatical. Esto es algo que llama la atención ya que ambos programas siguen el modelo CLIL y el enfoque comunicativo como su metodología primaria y estos enfoques no centran su atención en la gramática pero sí en la comunicación, es decir la capacidad de entender y expresarse adecuadamente en la LE.

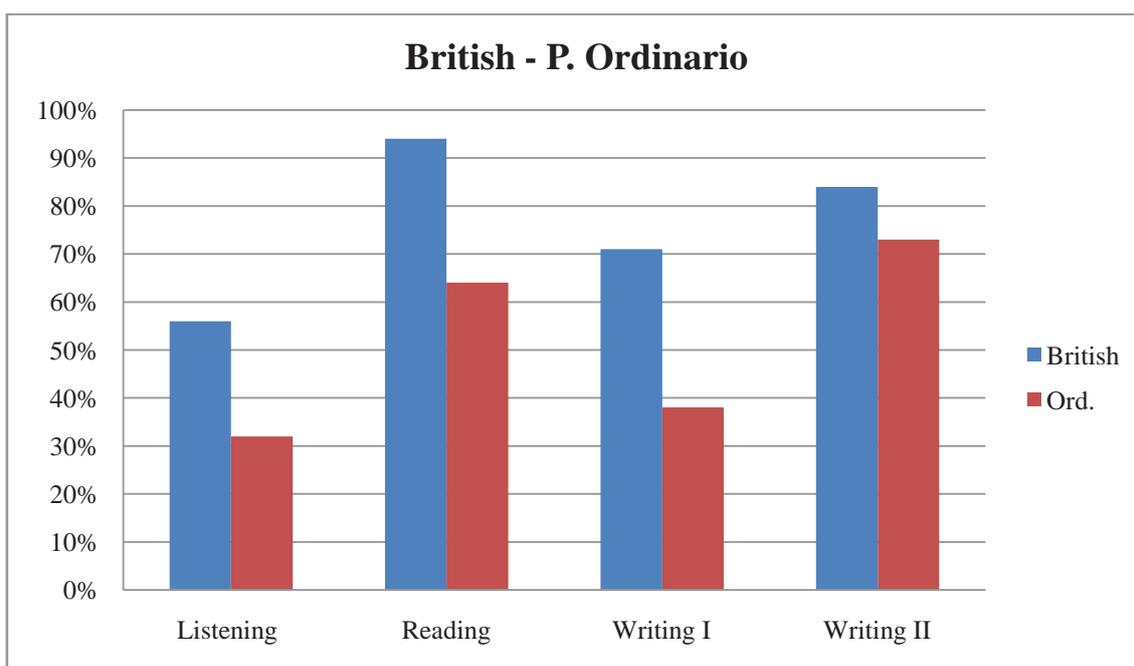
Analizando la destreza *Listening* se observa que a pesar de que ambos grupos tienen menor porcentaje de respuestas correctas que en otras destrezas, el grupo perteneciente al programa Sección Bilingüe supera ligeramente al British es decir que aunque el programa British recibe un input lingüístico 100% inglés y la Sección Bilingüe tiene un balance 80% - 20% son los segundos quienes mayor nivel competencial muestran en el *Listening*. Por otro lado, también se ve como hay cierta diferencia en el *Writing I* que corresponde a las pruebas de ortografía (*Spelling*) y vocabulario. En esta ocasión, son los participantes de la Sección Bilingüe una vez más quienes demuestran mayor porcentaje de respuestas correctas. Este dato puede tener que ver con la metodología empleada para enseñar en el programa surgido del convenio MECD- British Council en el que se centran en que los estudiantes sean capaces de comunicarse de forma apropiada y eficaz. Se acaba con el tradicional método gramática-traducción y la importancia real está en la comunicación, los errores son tratados de forma que, si se comete un error que no impide la comunicación no se parará al alumno/a que este participando, solo en caso de riesgo de fosilización o cuando el mismo error es cometido constantemente se corregirá de forma inmediata. El alumnado aprende primero a comunicarse para después poder aprender las reglas, en el programa British hablan mucho y escriben menos por eso estos participantes tienen bastantes fallos ortográficos incluso fallos gramaticales graves.

En la tabla 5 se muestran los datos de los programas British y Ordinario para posteriormente poder hacer una comparativa y destacar algunos aspectos que llamen la atención.

	MECD British-Council		Programa Ordinario	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Listening	56%	44%	32%	68%
Reading	94%	6%	64%	36%
Writing I	71%	29%	38%	62%
Writing II	84%	16%	73%	27%

Tabla 5. Comparación entre programa British y Programa Ordinario en todas las destrezas.

Como se puede ver en la tabla 5, los números para el Programa Ordinario se han invertido en algunas destrezas como *Listening* o *Writing II* esto quiere decir que los participantes pertenecientes a este programa han expedido más respuesta erróneas que adecuadas en esos test competenciales. Además se observa que en ambos casos la peor destreza de estos participantes es el *Listening*, algo que se ve mejor en la siguiente gráfica presentada a continuación:



Gráfica 2. Comparación entre programa British y P. Ordinario en porcentaje de respuestas correctas en todas las destrezas.

Como se puede observar en la gráfica 2, las barras de color azul están siempre por encima de aquellas de color rojo lo que quiere decir que los participantes pertenecientes al programa British desempeñan mejor en todas y cada una de las destrezas testadas en este estudio. Con esta gráfica podemos demostrar como la hipótesis número 1 presentada en el apartado 3 de este trabajo se confirma parcialmente,

ya que después debemos valorar el segundo programa bilingüe involucrado en esta investigación. Además, se ve como en la parte del *Writing II (grammar-based activity)* es donde el nivel de ambos grupos está más equiparado, esto hace demostrar que todo el alumnado tiene un alto grado de dominio de la gramática de la lengua extranjera sin embargo mirando los datos del *Listening* vemos que los participantes del programa ordinario apenas superan el 30% de respuestas correctas. Esto puede tener que ver con la metodología empleada en la clase y es que como ha sido mencionado anteriormente esto estudiantes reciben bastante input en lengua materna es decir L1 por lo que su capacidad de escucha está bastante restringida. Además se observa que otra de las destrezas que peor desarrolla el Programa Ordinario en comparación con el British es el *Writing I*, perteneciente a los ejercicios de ortografía y vocabulario. En este aspecto cabe destacar que a pesar de que el Programa Ordinario tiene buen manejo de la gramática de la LE, su vocabulario es bastante escaso y esto sumado a tener que deletrear una palabra que no conocen hace que el porcentaje de respuestas correctas en este test sea tan solo del 38% para ellos.

Para finalizar con esta comparación a dos en porcentaje de respuestas correctas se presente inmediatamente la tabla 6, perteneciente a los datos extraídos de los grupos del Programa Ordinario y la Sección Bilingüe.

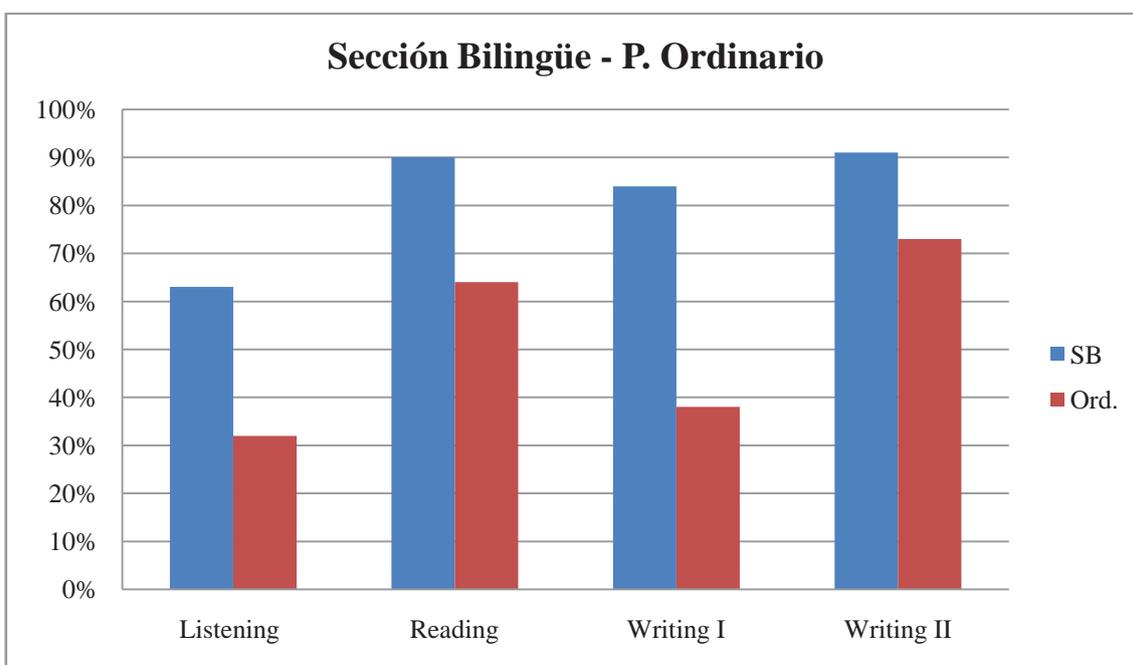
	Sección Bilingüe		Programa Ordinario	
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
Listening	63%	37%	32%	68%
Reading	90%	10%	64%	36%
Writing I	84%	16%	38%	62%
Writing II	91%	9%	73%	27%

Tabla 6. Comparación entre programa Sección Bilingüe y el Programa Ordinario en todas las destrezas.

En la tabla 6 se observa una diferencia notable en todas las destrezas entre ambos programas, la Sección Bilingüe supera en tres destrezas el 80% de respuestas correctas (*Reading, Writing I y II*) y tan solo en una se queda cerca del 60%, un porcentaje que el Programa Ordinario solo supera en dos destrezas (*Reading y Writing II*). Como se viene comentando en esta investigación la destreza que mayor número de errores presenta en todos los programas es el *Listening*; seguidamente se presenta la

gráfica 3 donde se puede ver con más detalle las diferencias entre un grupo y otro respecto al porcentaje de aciertos.

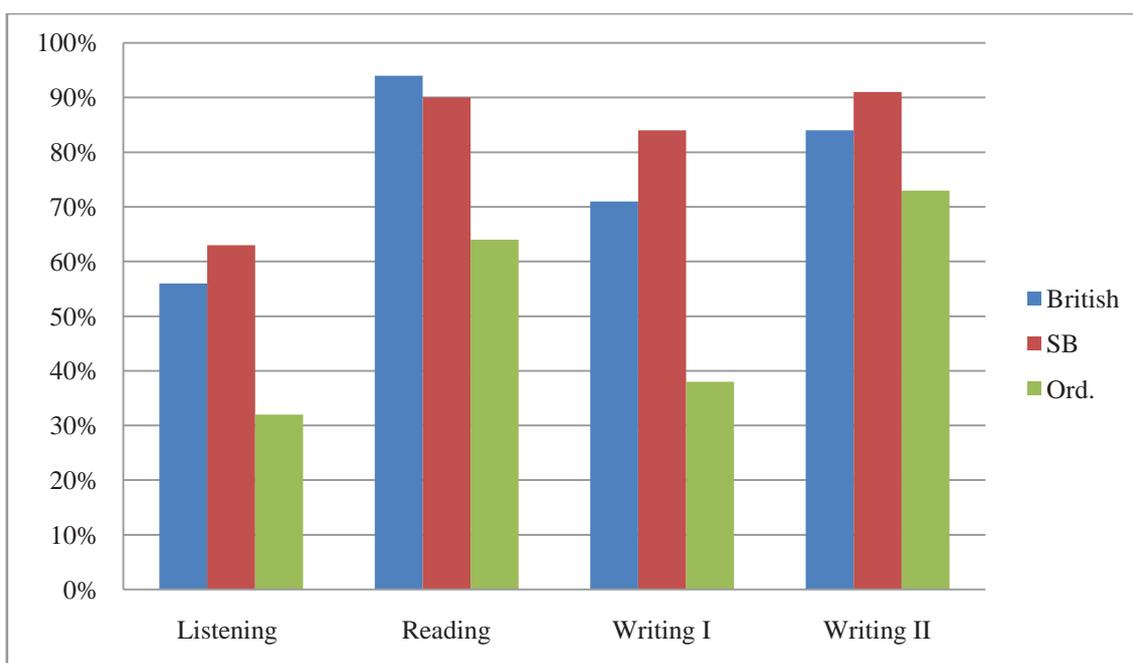
Está gráfica muestra claramente como el nivel competencial de los participantes en la Sección Bilingüe (representada por el color azul en la gráfica) es mejor en todas y cada una de las destrezas testadas que aquellos estudiantes del Programa Ordinario (color rojo de la gráfica). Incluso si miramos la peor destreza en ambos grupos (*Listening*) hay una diferencia del doble de respuestas correctas por parte de la sección bilingüe. Además, aunque ambos grupos cuentan con su mayor porcentaje de respuestas correctas en el *Writing II*, la diferencia entre un grupo y otro sigue siendo bastante amplia, los participantes de la Sección Bilingüe obtienen un 20% más de respuestas correctas que los del Programa Ordinario.



Gráfica 3. Comparación entre programa Sección Bilingüe y P. Ordinario en porcentaje de respuestas correctas en todas las destrezas.

Si ponemos atención al *Reading* vemos que tanto para el Programa Ordinario como para la Sección Bilingüe es una de sus mejores destrezas pero sigue habiendo una gran diferencia entre ambos. Mientras que la Sección Bilingüe tiene un porcentaje de acierto casi perfecto, el Programa Ordinario apenas supera el 60% de respuestas correctas así que parece ser que los programas bilingües afectan al nivel competencial del alumnado.

Para continuar con el análisis de los datos, observamos la gráfica 4, en la que aparece una comparación teniendo en cuenta el porcentaje de respuestas correctas a tres bandas, es decir aparecen los programas que se tratan en este estudio, de color azul podemos ver representados a los participantes del programa British, de color rojo los que están matriculados en la Sección Bilingüe y por último el color verde hace referencia al Programa Ordinario. Lo primero que llama la atención de esta gráfica es la diferencia que hay en todas las destrezas entre los programas bilingües (colores azul y rojo en la grafica) y el Programa Ordinario (color verde). Algo que también llama la atención y que se ha ido comentando a lo largo del presente estudio es que la destreza en la que menos nivel competencial tienen todos los participantes es el *Listening*. Parece evidente que la destreza en la que los tres programas están más equiparados es el *Writing II* que como se ha mencionado anteriormente se trata de una *grammar-based activity*, esto puede a llevar a pensar si en realidad está funcionando el enfoque comunicativo propuesto en los programas bilingües.



Gráfica 4. Comparación entre los programas involucrados en el estudio en porcentaje de respuestas correctas.

Tradicionalmente en España, el método gramática-traducción se impuso sobre otros métodos educativos en la enseñanza de LE, por lo que esta, se centraba en tener un buen nivel gramatical para después empezar a comunicarse. Viendo la gráfica 4, se observa como claramente una de las destrezas con mayor porcentaje de respuestas

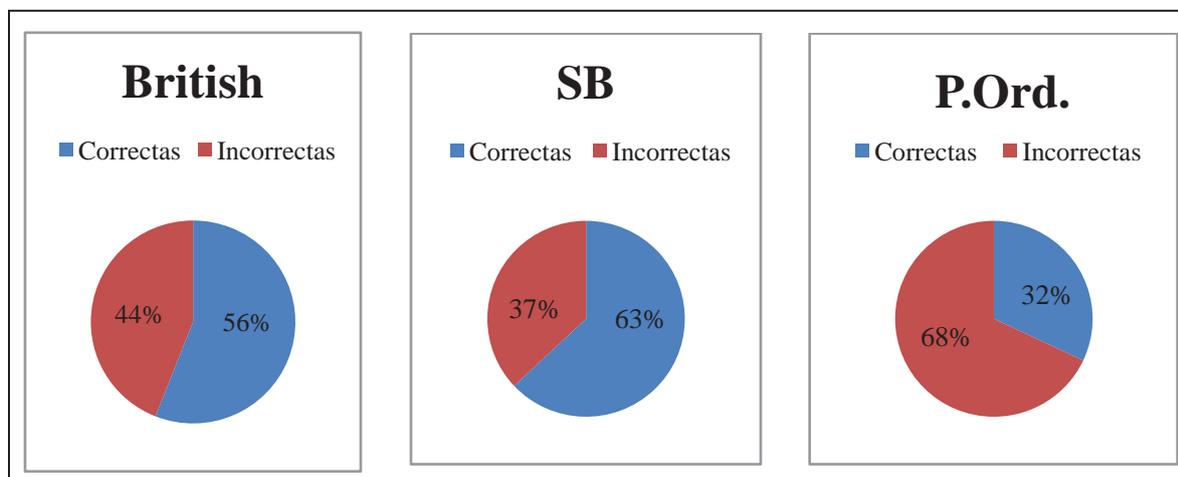
correctas es la actividad basada en la gramática por lo tanto, ¿estamos en España cambiando tanto como se dice? Además, se observa también en esta gráfica como los participantes pertenecientes a programas bilingües tiene mejor nivel competencial en todas las destrezas testadas en este estudio, lo que parece demostrar que los programas bilingües tienen al menos una implicación positiva respecto al nivel del alumnado que está inmerso en los mismos.

Después de haber analizado todas las destrezas y la comparación de unos programas con otros, me gustaría continuar esta investigación analizando cada destreza de forma individual y comparativa, es decir analizar los datos obtenidos por los tres grupos en el *Listening, Reading, Writing I y II* de forma individual.

Listening

	British		SB		Ord.	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
Listening	56%	44%	63%	37%	32%	68%

Tabla 7. Comparación de los tres programas en la destreza listening



Grafica 5. Comparación entre los tres programas en respuestas correctas e incorrectas: listening

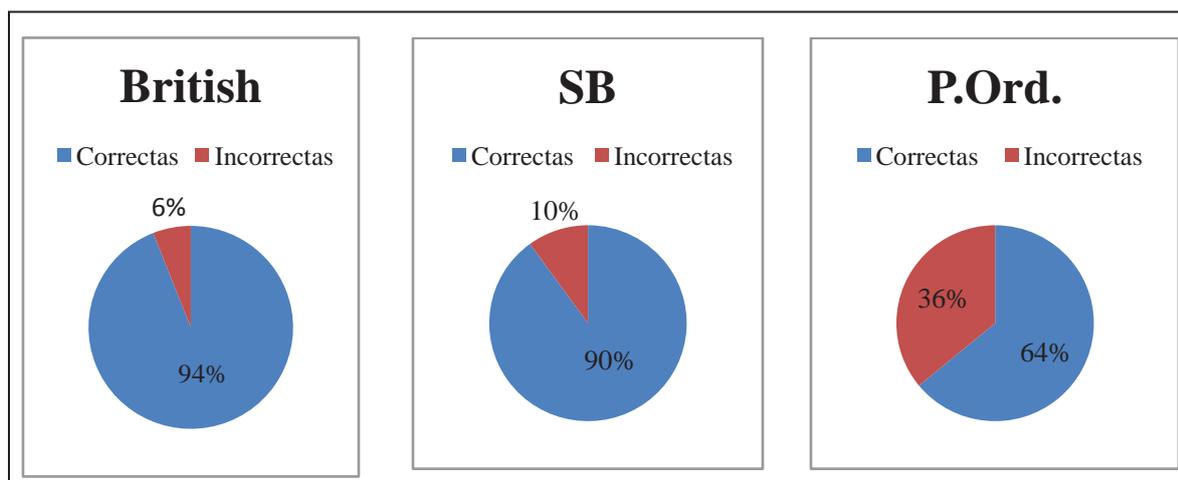
En la gráfica 5 se puede ver como los participantes del programa British y la Sección Bilingüe expiden mayor número de respuestas correctas (color azul) que incorrectas (color rojo) siendo al contrario en el caso del Programa Ordinario. Aunque los dos primeros programas mencionados responden correctamente en más ocasiones, el porcentaje de respuestas erróneas es bastante alto ya que en ambos casos ronda el 40%. Este elevado porcentaje de respuestas erróneas en la prueba de escucha llama la

atención ya que el input lingüístico que estos alumnos reciben en la LE es del 80% en el caso de la SB y del 100% en el programa British. Posiblemente, el contexto monolingüe en el que los participantes se mueven, en la mayoría de los casos, sea un factor variable a tener en cuenta ya que estos solo escuchan y hablan la LE inglés dentro del centro educativo y en las horas que específicamente requieren el uso de esta lengua. Además, como se ha mencionado anteriormente durante el apartado 4.4 titulado procedimiento, todas las respuestas que contuviesen faltas de ortografía o aquellas dejadas en blanco se han contado como respuestas incorrectas en este estudio.

Reading

	British		SB		Ord.	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
Reading	94%	6%	90%	10%	64%	36%

Tabla 8. comparación de los tres programas en la destreza reading.



Gráfica 6. comparación entre los tres programas en respuestas correctas e incorrectas: Reading

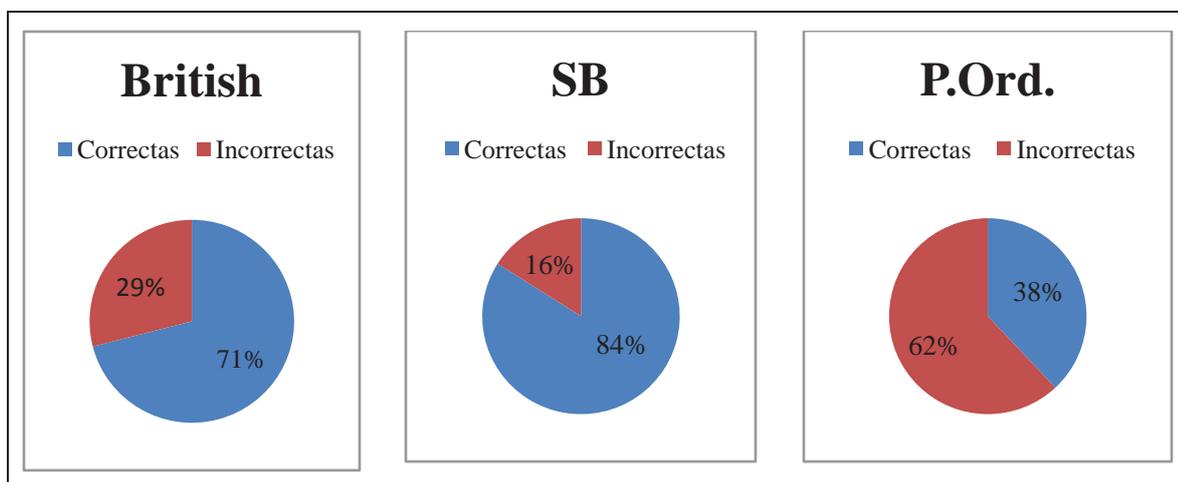
En la gráfica 6 se ve claramente como los programas bilingües superan con bastante porcentaje al Programa Ordinario. En este caso, los participantes del programa British destacan ligeramente sobre los de la Sección Bilingüe pero ambos programas llegan al 90% de respuestas correctas, por lo que podemos deducir que es una de las destrezas en la que mayor nivel competencial desarrollan. En el caso del Programa Ordinario, cabe destacar que en esta destreza las respuestas correctas doblan las incorrectas porque su nivel competencial es también muy alto. En la prueba de *Reading* a la que fueron sometidos, todos los participantes debían responder de manera escrita

unas preguntas de comprensión sobre el texto que previamente habían leído, por lo que tenían que producir oraciones escritas y podían mirar el texto tantas veces como fueran necesarias por lo que seguramente, se sintieran más seguros y de ahí el alto porcentaje de respuestas correctas en los tres programas. Normalmente, cuando un alumno/a tiene que producir de manera escrita y teniendo un papel delante lo hace mejor que si tiene que producir de manera oral y sin ningún soporte que lo ayude.

Writing I

	British		SB		Ord.	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
Writing I	71%	29%	84%	16%	73%	27%

Tabla 9. comparación de los tres programas en la destreza writing I.



Gráfica 7. comparación entre los tres programas en respuestas correctas e incorrectas: Writing I

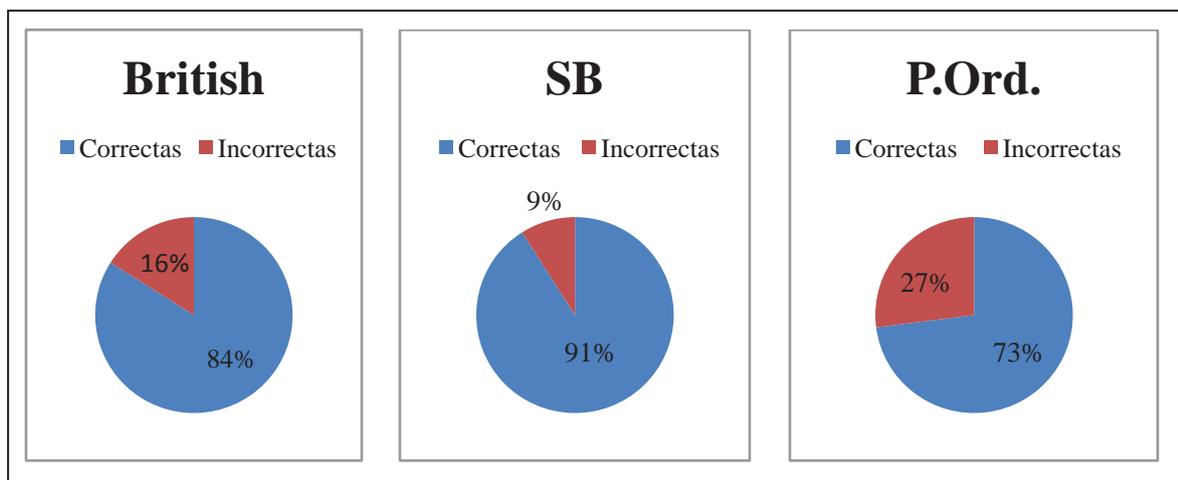
En la gráfica 7 se ve de nuevo como los datos se han invertido y los participantes del Programa Ordinario vuelven a tener mayor número de respuestas incorrectas mientras que al contrario los programas bilingües responden correctamente en más ocasiones. Es importante destacar la diferencia entre el programa British y la Sección Bilingüe puesto que los primeros casi doblan en número de fallos a los segundos. La prueba denominada *Writing I* constaba de dos partes, una dedicada a la ortografía y otra más centrada en el vocabulario, y una de las mayores dificultades que se presentan en los participantes del programa British está precisamente relacionada con la ortografía. Estos estudiantes están acostumbrados a usar gran cantidad de palabras cuando están teniendo una conversación o se están expresando oralmente en la LE, pero

no es muy común que usen todas esas palabras de manera escrita por lo que ellos muchas veces “escriben como hablan”. Precisamente esta “desconexión” de la lengua ocurría al revés en el método tradicional de la enseñanza de lenguas, es decir, las personas que estudiaron inglés hace 15 años tenían buena gramática y ortografía... pero poca fluidez y soltura a la hora de expresarse siendo hoy en día el problema contrario. Los estudiantes de programas bilingües tienen fallos de gramática y ortografía graves, pero gozan de gran fluidez y soltura a la hora de expresarse oralmente.

Writing II

	British		SB		Ord.	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
Writing I	84%	16%	91%	9%	73%	27%

Tabla 10. comparación de los tres programas en la destreza Writing II.



Gráfica 8. comparación entre los tres programas en respuestas correctas e incorrectas: writing II

El color azul predomina claramente en la gráfica 8 lo que quiere decir que los participantes de los tres programas involucrados en este estudio dan más respuestas correctas que erróneas. Además, el porcentaje de respuestas correctas es muy alto en los tres programas, en especial para el Programa Ordinario que con un 73% es su porcentaje más alto en todas las destrezas y el más equiparado respecto de los programas bilingües. De nuevo llama la atención que el porcentaje de fallos en el programa British dobla el de la SB demostrando que los participantes de la Sección Bilingüe tienen mayor nivel competencial en el *Writing II* y más específicamente en gramática, ya que en esto era en lo que se basaba esta prueba.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo de fin de máster ofrece un estudio de investigación sobre los programas bilingües vigentes en un centro de educación secundaria de Valladolid y la eficacia que estos tienen en la realidad del aula. El análisis de los datos recogidos me lleva como fin último a confirmar o rechazar las hipótesis planteadas al comienzo de este estudio.

Primeramente, y como se propuso en la hipótesis número 1 “*El alumnado matriculado en los programas bilingües demostrará mayor grado de dominio en todas y cada una de las destrezas que se van a testar en este estudio que aquellos estudiantes matriculados programas ordinarios.*”, los participantes matriculados en programas bilingües (British o Sección Bilingüe) demuestran mayor dominio en todas y cada una de las destrezas testadas en este estudio que los inscritos en Programas Ordinarios. Se puede decir entonces que la eficacia de los programas bilingües en tanto en cuanto son comparados con programas ordinarios está probada. En estos programas bilingües, el alumnado disfruta de mayor número de horas lectivas dedicadas a la LE asimismo utilizan la lengua extranjera (inglés) como vehículo para el aprendizaje de contenidos no lingüísticos (ciencias, historia, música). Además, en estos grupos siempre está la figura del auxiliar de conversación o lector, personas nativas de la LE que apoyan en las clases normalmente 2 horas a la semana. Es precisamente en mi opinión la combinación de todos estos factores lo que hace que el nivel del alumnado matriculado en programas bilingüe sea más alto que el de aquellos que no lo están. Al mismo tiempo que se confirma la hipótesis número 1, podemos decir que también la número 3 queda confirmada ya que los participantes de proyecto bilingüe British superan en todas las destrezas al Programa Ordinario. Teniendo en cuenta los datos sacados del Programa Ordinario, se ve que un programa bilingüe llevaría a una clara mejoría en todas las destrezas destacando sobre todas ellas el *Listening* y *Writing I* parte perteneciente a la ortografía y el vocabulario, en las que el programa ordinario presenta más respuestas incorrectas que correctas.

Por el contrario, tomando como referencia ahora la hipótesis número 2: “*El alumnado del programa British deberían tener mejor nivel competencial en todas las destrezas testadas que los estudiantes de la Sección Bilingüe.*” cabe destacar que la

única destreza en la que estos participantes superan el nivel competencial de la Sección Bilingüe es el *Reading* 94% vs 90% respectivamente por lo que se podría decir que esta hipótesis queda rechazada. Los participantes de la Sección Bilingüe muestran mayor nivel en dos de las tres destrezas testadas en el estudio. Un dato llamativo es el test del *Listening* en el que los datos de la Sección bilingüe son un 10% mejor que los del programa British. A pesar de que estos participantes reciben 100% input inglés su capacidad de escucha es menor que la del alumnado en la Sección Bilingüe. Hay diferentes factores que pueden afectar al rendimiento educativo y que pueden darnos una respuesta para los datos analizados:

1. Como bien se menciona anteriormente en este trabajo la investigación en el aula es muy compleja y existen infinidad de variables que pueden afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Hay que tener en cuenta al alumnado (su contexto social y personal así como los estilos de aprendizaje de los mismos y el grado de motivación) al profesorado (sus opiniones, creencias, formación...) también debemos tener en cuenta los procesos tanto de aprendizaje como de adquisición, el ambiente de trabajo existente dentro de la clase...
2. El hecho de haberse centrado tanto en destrezas puramente comunicativas como son la expresión oral y la capacidad de comunicarse en la LE, puede haber afectado a otras dimensiones de la lengua como por ejemplo la forma escrita de esta. Debemos tener en cuenta que la lengua tiene 5 destrezas diferentes y que debemos trabajar todas ellas para conseguir dominio completo de la lengua extranjera.

Respecto a la hipótesis número 4 “*La metodología empleada en los programas bilingües (CLIL) influirá en los resultados de los estudiantes involucrados en dichos programas*”. Hay que mencionar varias cosas; obviamente se ha demostrado que la metodología empleada en los programas bilingües favorece al aprendizaje y la adquisición de la lengua extranjera siendo que todos los participantes de programas bilingües bajo una metodología CLIL han demostrado tener mayor nivel competencial en las destrezas testadas. Sin embargo, cabe destacar el bajo rendimiento de escucha en los dos grupos bilingües: si estos estudiantes están expuestos a la lengua extranjera un total de 15 horas semanales recibiendo input en dicha lengua, su rendimiento en la prueba del listening debería ser mejor. Esto lleva a desarrollar diferentes interrogantes que tratan de encontrar el fallo que se está cometiendo:

1. ¿Se está empleando la metodología CLIL de manera correcta 100%?
2. ¿Recibe el alumnado un input de calidad y real siempre que está expuesto a la lengua extranjera?
3. Los docentes que imparten clase en los programas bilingües deben acreditar cierto nivel en la lengua extranjera, pero ¿se debe exigir más para ofrecer una educación bilingüe de calidad?
4. ¿Está el alumnado en los programas bilingües suficientemente motivados?

Los resultados han llevado por tanto, a la confirmación de tres de las cuatro hipótesis planteadas en este estudio, además de la refutación de una de ellas pero sobre todo, apuntan a la combinación de diferentes factores que actúan dentro del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y que llevan a la eficacia o fracaso de los proyectos bilingües en un centro de educación secundaria en Valladolid. A pesar de haber alcanzado diferentes conclusiones, es importante recordar que este estudio está basado un grupo reducido de estudiantes por lo que posibles futuros trabajos a más grande escala pueden surgir para seguir estudiando en profundidad los programas bilingües en educación.

6.1 Limitaciones del estudio

Una vez alcanzadas las conclusiones de este trabajo es importante mencionar ciertas limitaciones que han hecho que el estudio se modifique a lo largo del tiempo. Primeramente, como bien ha sido comentado en este trabajo, en la lengua existen un total de 5 destrezas (expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita e interacción oral). El presente estudio, ha tenido en cuenta tres de estas destrezas que son la expresión y comprensión escrita y la comprensión oral. Debido al corto periodo de tiempo del que dispuse en el modulo del practicum, no tuve la oportunidad de crear un test que me ayudase a analizar la expresión oral y la interacción oral de los participantes. La organización para realizar los test competenciales en cada clase fue un poco difícil y tarde una semana entera en realizar este proceso. Comenté con mi tutora de prácticas y otros docentes titulares de las clases donde yo iba a realizar mis test como se podía realizar el test que midiera la expresión oral y la interacción pero no se llegó a un acuerdo por falta de tiempo y complejidad de la acción. Me hubiese gustado poder hacer un estudio completo en todas las destrezas, pero debido a estos hechos no pudo realizarse por lo que pienso en un futuro trabajo que pueda estudiar en profundidad

todas las destrezas. Algo que también pienso para un futuro estudio es comparar las destrezas a lo largo de todo el periodo educativo, es decir recoger datos desde primero de la ESO hasta cuarto y ver la evolución de los discentes.

También es importante tener en cuenta que los participantes de este estudio son adolescentes de entre 14 y 15 años de edad y algunos no estaban demasiado interesados en los test que yo estaba realizando. Antes de entregar los test, les expliqué que este trabajo era muy importante para mí y que necesitaba su ayuda. La mayoría de los participantes se tomaron en serio los test y los hicieron de la mejor manera posible pero siempre hay algún estudiante que no se molesta demasiado y le importa bien poco si el trabajo es importante o no. De esta manera, algún participante no contestó a bastantes preguntas dentro de los test por lo que de alguna manera esto puede haber influenciado ligeramente en los resultados obtenidos. Sabemos que la investigación en el aula es compleja y muy difícil porque el objeto de estudio de este campo es el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que intervienen números factores cambiantes.

6.2 Propuesta de mejora

La investigación que se ha llevado a cabo en este trabajo constituye una pequeña muestra de un trabajo a realizar a largo plazo. Primeramente, como se ha mencionado anteriormente la investigación en este trabajo se ha centrado en medir el nivel competencial en tres de las cinco destrezas existentes en las lenguas y debido a problemas de tiempo y organización no ha sido posible testar las destrezas puramente orales como son la producción oral y la interacción oral. Además, para testar la eficacia de un programa bilingüe de la envergadura de los analizados en el estudio no basta con tomar la muestra de ciertos participantes enmarcados en un curso determinado sino que habría que analizar curso por curso y después comprobar la evolución o no que se va produciendo.

Por eso algunas de las propuestas que propongo para mejorar el presente estudio son:

- Aumentar el tiempo del módulo del practicum para que así haya suficiente tiempo para poder realizar todos los test competenciales necesarios para medir todas y cada una de las destrezas de la lengua.

- Además, aumentando el tiempo del practicum también sería posible realizar estos test en los cuatro cursos de la ESO para así poder hacer un análisis comparativo y ver la progresión a lo largo de esta etapa educativa.

Una vez realizado el supuesto estudio en todos los curso de la ESO cabría la posibilidad de extenderlo a bachillerato y ver si el nivel competencial se mantiene o por el contrario se va perdiendo puesto que en el centro educativo de Valladolid donde se ha realizado esta investigación los programas bilingües llegan únicamente hasta 4º de la ESO.

Para finalizar es importante recordar que vivimos en un mundo globalizado donde el aprendizaje y adquisición de lenguas es muy importante tanto a nivel personal como profesional y nosotros como docentes, tenemos el deber de ofertar una educación de lenguas de calidad donde todos tengan la oportunidad de participar en programas que fomenten esta adquisición como son los programas bilingües y para ellos debemos estar formándonos continuamente y analizar los fallos o debilidades que tienen estos programas para seguir mejorando cada día.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Barco-Pérez, M. J. (2014, 28 de marzo). Así acertarás si buscas un colegio bilingüe para tus hijos. *Periódico ABC* recuperado de <http://www.abc.es/familia-educacion/20140328/abci-elegir-colegio-bilingue-201403252009.html>
- Breaking News English - Easier News Lessons. (2016). *www.breakingnewsenglish.com*. recuperado 10 de abril de 2016 de <http://www.breakingnewsenglish.com/>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Oxford: Oxford University Press
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* Cambridge, Massachussets: The Massachussets Institute of Techonolgy
- Comisión Europea. (2012). Special Eurobarometer 386: *Europeans and their Languages*.
- Comisión Hispano-Británica de seguimiento del convenio MEC-British Council. (2000). *Documento técnico de mínimos (I) necesarios para el adecuado desarrollo de la experiencia de educación bilingüe que se realiza en los centros educativos adscritos al convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council de España*.
- Coyle, D. (2002) *Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives* en Marsh, D. (2002) *CLIL/EMILE the European Dimension* University of Jyväskylä, Finland
- Coyle, D., Hood, F. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning* (4th ed.) Cambridge: Cambridge University Press
- Eurydice (European Comission). (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* Bruselas, Bélgica: Eurydice European Unit

Hymes, D.H. (1966). *Two types of linguistic relativity*. en Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. pp. 114–158.

Jiménez, J. & Parra, E. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo en *Revista de la Universidad de La Salle* 59, 99-124.

Lambert, W. E. (1982). Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo. en *Revista de Occidente* 10-11, 127-142.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Figols-Martin, M. (2012) *European Framework for CLIL teacher education*: Comisión Europea

Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.)

ORDEN/362/2015 de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. En *Boletín Oficial de Castilla y León* N° 86 del viernes 8 mayo de 2015.

ORDEN EDU/6/2006 de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. En *Boletín Oficial de Castilla y León* N° 8 del jueves 12 enero de 2006.

ORDEN EDU/884/2004, de 8 de junio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en institutos de educación secundaria de Castilla y León. En *Boletín Oficial Castilla y León* N° 114 del miércoles 16 de junio 2004.

Percentage of population able to hold a conversation in english in the EU by country

[Imagen] (08/09/14) Recuperado de https://www.linguasuite.com/blog_10_de_abril_2016

Portal de Educación de la Junta de Castilla y León - Idiomas/Bilingüismo.

(2016). *Educa.jcyl.es*. Recuperado 15 de mayo de 2016, de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo>

Universidad de Valladolid (2015-16). *Competencias* de acuerdo a lo establecido en Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre y a su vez en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Resolución de 17 de diciembre de 2007, establece, concretamente, las competencias generales del máster que aquí presentamos, así como las específicas de cada uno de los módulos que deben componer el mismo:
Universidad de Valladolid

8. ANEXOS

Información personal

Hombre/ Mujer

Edad:

1. ¿Te gusta la clase de inglés?

2. ¿Cuál es tu opinión sobre el inglés como idioma?

3. ¿Cuándo empezaste a estudiar inglés?

4. ¿Pertenece a la sección bilingüe o al proyecto con el British Council?

5. ¿Es tu primer año en un programa de este tipo? Si tu respuesta es no, explica cuando empezaste a estudiar en un programa bilingüe y dónde.

6. ¿Te parecen útiles estos programas?

Gracias por tu colaboración

LISTENING – Listen and fill in the gaps

From <http://www.BreakingNewsEnglish.com/1510/151011-youth-unemployment.html>

A new report (1) _____ of young people without a job is still very high in many countries. There (2) _____ 73 million people around the world aged 15-24 who want to work but cannot find a job. The International Labour Organization (ILO) said (3) _____ unemployment is coming down in rich countries, it is rising in most of Asia, the Middle East, North Africa and Brazil. The (4) _____ rate in China increased from 9.3 per cent in 2010 to 10.6 per cent last year. Economists (5) _____ 11.1 per cent in 2016. In Brazil, the figure for youth unemployment was 14 per cent at the beginning of this year, but is now almost 16 per cent. The ILO warns that youth unemployment worldwide (6) _____.

The ILO said (7) _____ many young people who are looking for work. It said: "It's (8) _____ be young and starting out in today's labour market." It is (9) _____ for many young women. The highest rate of youth unemployment around the world is for women in the Middle East and North Africa. This figure is around 45 per cent. There are many reasons for (10) _____ for youth unemployment. One major factor is the global financial collapse of 2008. Many countries have (11) _____ from that. The ILO says youth unemployment is not just important for a country's economy. It also affects health, social unrest (12) _____ people's happiness.

LISTENING – Guess the answers. Listen to check.

From <http://www.BreakingNewsEnglish.com/1510/151011-youth-unemployment.html>

- 1) A new report says the number of young people without a job is still very high _____
 - a. in much countries
 - b. in any countries
 - c. in many countries
 - d. in manly countries
- 2) There are currently 73 million people around the world aged 15-24 _____
 - a. who wants to work
 - b. who want too work
 - c. who want two work
 - d. who want to work
- 3) The youth unemployment rate in China increased from 9.3 _____
 - a. per cent on 2010
 - b. per cent in 2010
 - c. per cent at 2010
 - d. per cent of 2010
- 4) the figure for youth unemployment was 14 per cent at the _____
 - a. begin in of this year
 - b. beginnings of this year
 - c. beginning of this year
 - d. beginning of that year
- 5) The ILO warns that youth unemployment worldwide _____
 - a. is set to rise
 - b. is set to raise
 - c. is set to arise
 - d. is set to risen
- 6) The ILO said it is difficult for many young people who _____
 - a. are looking four work
 - b. are looking in for work
 - c. are look in for work
 - d. are looking for work
- 7) It's still not easy to be young and starting out in _____
 - a. today's labour markets
 - b. today's labour market
 - c. today's labour marketed
 - d. today's labour marketing
- 8) The highest rate of youth unemployment around the world is for women _____
 - a. on the Middle East
 - b. at the Middle East
 - c. by the Middle East
 - d. in the Middle East
- 9) One major factor is the global financial _____
 - a. collapse of 2008
 - b. collapsed of 2008
 - c. collapses of 2008
 - d. collapse off 2008
- 10) It also affects health, social unrest and levels _____
 - a. for people's happiness
 - b. off people's happiness
 - c. of people's happiness
 - d. on people's happiness

Level 3 **Jobless young people a big problem – 11th October, 2015**
More free lessons at www.BreakingNewsEnglish.com - Copyright Sean Banville 2015

6

READING

From <http://www.BreakingNewsEnglish.com/1510/151011-youth-unemployment.html>

A new report says the number of young people without a job is still very high in many countries. There are currently 73 million people around the world aged 15-24 who want to work but cannot find a job. The International Labour Organization (ILO) said that although youth unemployment is coming down in rich countries, it is rising in most of Asia, the Middle East, North Africa and Brazil. The youth unemployment rate in China increased from 9.3 per cent in 2010 to 10.6 per cent last year. Economists say it will be 11.1 per cent in 2016. In Brazil, the figure for youth unemployment was 14 per cent at the beginning of this year, but is now almost 16 per cent. The ILO warns that youth unemployment worldwide is set to rise.

The ILO said it is difficult for many young people who are looking for work. It said: "It's still not easy to be young and starting out in today's labour market." It is particularly bad for many young women. The highest rate of youth unemployment around the world is for women in the Middle East and North Africa. This figure is around 45 per cent. There are many reasons for the gloomy figures for youth unemployment. One major factor is the global financial collapse of 2008. Many countries have still not recovered from that. The ILO says youth unemployment is not just important for a country's economy. It also affects health, social unrest and levels of people's happiness.

Sources: <http://uk.reuters.com/article/2015/10/09/uk-employment-china-idUKKCN0S22QI20151009>
<http://www.theguardian.com/business/2015/oct/08/young-jobseekers-still-struggling-says-ilo>
<http://www.voanews.com/content/ilo-youth-unemployment-highest-in-middle-east-north-africa/2997565.html>

COMPREHENSION QUESTIONS

From <http://www.BreakingNewsEnglish.com/1510/151011-youth-unemployment.html>

1. How many 15-24-year-olds are unemployed?

2. Where is youth unemployment falling?

3. What was the level of youth unemployment in China in 2010?

4. Where was youth unemployment 14% at the start of the year?

5. What did the ILO warn would happen to youth unemployment?

6. What market is it difficult for young people to start out in?

7. Who is youth unemployment particularly bad for?

8. Where is there a youth unemployment rate of 45%?

9. What happened in 2008 to create unemployment problems?

10. What does unemployment affect people's levels of?

SPELLING

From <http://www.BreakingNewsEnglish.com/1510/151011-youth-unemployment.html>

Paragraph 1

1. A new reprto
2. There are nylectrur 73 million people
3. uoyht unemployment
4. it is inirsg in most of Asia
5. cidseanre from 9.3 per cent in 2010
6. the ienigbgnn of this year

Paragraph 2

7. diuflfitc for many young people
8. It is ucriralypatl bad
9. This gifrue is around 45 per cent
10. One armjo factor
11. global financial epcllsao
12. asolci unrest

Level 3 Jobless young people a big problem – 11th October, 2015
More free lessons at www.BreakingNewsEnglish.com - Copyright Sean Banville 2015

16

WRITING

From <http://www.BreakingNewsEnglish.com/1510/151011-youth-unemployment.html>

1. TRUE / FALSE:

Read the headline. Guess if a-h below are true (T) or false (F).

- a. There is a total of 73 million people in the world without a job. T / F
- b. The number of unemployed young people in rich countries is falling. T / F
- c. Youth unemployment in China has gone up since 2010. T / F
- d. A labour organization (the ILO) said youth unemployment is set to fall. T / F
- e. The ILO said it is easy for most young people looking for their first job. T / F
- f. Unemployment is worst for women in the Middle East and North Africa. T / F
- g. The 2008 global financial collapse is a reason for youth unemployment. T / F
- h. The ILO said youth unemployment only affected the economy. T / F

2. SYNONYM MATCH:

Match the following synonyms from the article.

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. young people | a. number |
| 2. currently | b. increase |
| 3. coming down | c. beginning |
| 4. figure | d. problematic |
| 5. rise | e. presently |
| 6. difficult | f. dark |
| 7. starting out | g. youth |
| 8. particularly | h. hurts |
| 9. gloomy | i. falling |
| 10. affects | j. especially |

3. PHRASE MATCH:

(Sometimes more than one choice is possible.)

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------|
| 1. the number of young people without | a. for work |
| 2. youth unemployment is coming | b. is set to rise |
| 3. it is rising in | c. market |
| 4. increased from | d. figures |
| 5. youth unemployment worldwide | e. most of Asia |
| 6. looking | f. 9.3 per cent |
| 7. starting out in today's labour | g. unrest |
| 8. particularly | h. down in rich countries |
| 9. gloomy | i. a job |
| 10. social | j. bad |

WRITING

From <http://www.BreakingNewsEnglish.com/1510/151011-youth-unemployment.html>

A new (1) _____ says the number of young people without a job is still very high in many countries. There are (2) _____ 73 million people around the world aged 15-24 who want to work but cannot (3) _____ a job. The International Labour Organization (ILO) said that although youth unemployment is (4) _____ down in rich countries, it is rising in most of Asia, the Middle East, North Africa and Brazil. The youth unemployment (5) _____ in China increased from 9.3 per cent in 2010 to 10.6 per cent (6) _____ year. Economists say it will be 11.1 per cent in 2016. In Brazil, the figure for youth unemployment was 14 per cent at the (7) _____ of this year, but is now almost 16 per cent. The ILO warns that youth unemployment worldwide is (8) _____ to rise.

currently
rate
find
beginning
report
set
last
coming

The ILO said it is (9) _____ for many young people who are looking for work. It said: "It's still not (10) _____ to be young and starting out in today's (11) _____ market." It is particularly bad for many young women. The (12) _____ rate of youth unemployment around the world is for women in the Middle East and North Africa. This figure is around 45 per cent. There are many (13) _____ for the gloomy figures for youth unemployment. One major (14) _____ is the global financial (15) _____ of 2008. Many countries have still not recovered from that. The ILO says youth unemployment is not just important for a country's economy. It also affects health, (16) _____ unrest and levels of people's happiness.

reasons
easy
difficult
factor
social
highest
collapse
labour