



PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN DEL MARCO DE EDUCACIÓN TRILINGÜE

DOCUMENTO MARCO 2010-11

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN





INDICE

INTRODUCCIÓN

I. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA EXPERIENCIA

II. MARCO CONCEPTUAL

1. El contexto de intervención: La Comunidad Autónoma Vasca.
2. Bases teóricas del plurilingüismo.
3. La metodología CLIL/AICLE.
4. Variables organizativas del MET
 - 1.- Condiciones de la experimentación del Marco trilingüe
 - 2.- Selección de centros y alumnado
 - 3.- Objetivos de la experiencia
 - 4.- Asignaturas, áreas y lenguas de instrucciónReferencias bibliográficas de este capítulo

III. PLAN DE SEGUIMIENTO Y ASESORAMIENTO

1. Objetivos del plan de asesoramiento.
2. Características de las intervenciones para el asesoramiento
 - a. Formación inicial al claustro
 - b. Seminarios específicos
 - o Seminario para el profesorado de lenguas
 - o Seminario para el profesorado que imparte las áreas curriculares en lenguas extranjeras.
3. Entidades y personas que intervienen en el asesoramiento y funciones correspondientes.
4. Calendario

IV. PLAN DE EVALUACIÓN

1. Objetivos y características de la evaluación
2. Características de los instrumentos de evaluación:
 - Pruebas de rendimiento.
 - Cuestionarios: variables.
3. Características del proceso de aplicación.





INTRODUCCIÓN

El sistema educativo vasco apuesta por la consolidación del conocimiento y uso escolar y social del euskera y del castellano, lenguas propias, y por la incorporación de un idioma extranjero como lengua vehicular de determinados contenidos de enseñanza. Es decir, apuesta por un sistema trilingüe (L1+ L2) + L3 que garantice el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística necesaria para comunicarse en los contextos personales, educativos y laborales con seguridad y eficacia. Esta competencia plurilingüe tiene que ser un patrimonio escolar generalizable a todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

El sistema educativo tiene una responsabilidad fundamental en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas, y debe garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos educativos y en el éxito de aprendizaje, principalmente en los tramos considerados básicos u obligatorios. Además, debe reconocer y manejar la diversidad lingüística, social y cultural de la sociedad. Todo ello supone armonizar intereses y necesidades a veces divergentes.

Así pues, la política educativa debe respetar la diversidad de todo tipo y, al mismo tiempo, ofrecer propuestas que orienten la acción de los centros educativos para alcanzar los objetivos de aprendizaje lingüísticos de todo el alumnado en los distintos niveles y etapas educativas.

Los principios (recogidos en la convocatoria de presentación de proyectos) en los que se asienta esta propuesta de Marco de Educación Trilingüe (MET) siguen las recomendaciones del Informe *Bases para la política lingüística de principios del siglo XXI. Hacia un pacto renovado* del Consejo Asesor del Euskara para el ámbito educativo, que básicamente parten de la siguiente consideración: «*Es preciso detectar los aspectos que precisan corrección y proceder en un clima de amplio consenso siempre en pos de un objetivo fundamental: la escuela ha euskaldunizado y debe seguir euskaldunizando, armonizando siempre el derecho de los padres a escoger el idioma de enseñanza de sus hijos con la obligación de que el alumnado logre, al finalizar la enseñanza obligatoria, una capacitación suficiente en los dos idiomas oficiales de la CAV. Se debe, asimismo y en menor medida, destinar un espacio a la enseñanza de una tercera lengua, junto a la enseñanza de los dos idiomas propios*»

Asimismo, el MET asume los siguientes principios recogidos en el informe Euskara 21:

- La importancia de la adhesión voluntaria y libre a la lengua; convencer del interés de aprender una lengua es más eficaz que imponer su conocimiento.
- La progresividad y la adaptabilidad a las diferentes realidades sociolingüísticas debe guiar el diseño de las políticas lingüísticas.

El sistema educativo es consciente de su responsabilidad en el fomento de las lenguas propias de la comunidad autónoma vasca y en el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, dentro del marco de la modernización de la educación y de su adecuación a las necesidades surgidas de la sociedad del conocimiento así como a las exigencias de comunicación e intercambio en una sociedad cada vez más abierta, con el fin de responder a los nuevos retos de movilidad y de comunicación en la sociedad europea.



En este sentido, el Consejo de la Unión Europea en su reunión de 12 de mayo de 2009 insiste en la importancia del objetivo de Barcelona de 2002 de aprender dos idiomas extranjeros desde una edad temprana. Los ministros pidieron a la Comisión que prosiguiera su labor para que los ciudadanos puedan comunicarse en dos idiomas extranjeros y siguiera fomentando la enseñanza de idiomas trabajando en dos direcciones:

1. El aprendizaje temprano de las lenguas (con anterioridad a los 12 años): introducir lenguas extranjeras en edad temprana permite un aprendizaje más rápido, un mayor dominio de la lengua materna y un mejor rendimiento en otras áreas y materias.
2. La utilización de las lenguas como instrumento y objeto de aprendizaje. La Unión Europea a través de su Dirección General de Educación y Cultura recomienda la introducción de las lenguas extranjeras como instrumentos de adquisición de conocimientos en el contexto escolar.

El papel que las diversas lenguas tienen en nuestra sociedad y el reconocimiento desde la legislación de la necesidad de fomentar el uso social y normalizado del euskara, obliga a desarrollar un modelo educativo con un mínimo de tres lenguas, que se concrete en lograr un desarrollo semejante de la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales y una buena competencia en una lengua extranjera, y hacerlo teniendo en cuenta que el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística implica tanto la adquisición de saberes procedimentales y declarativos como el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas y su uso.

En la CAPV se parte de un sistema educativo organizado en modelos lingüísticos en el que se ha acumulado una gran experiencia en educación bilingüe, en programas de inmersión lingüística y de mantenimiento de las lenguas familiares, y se ha logrado que una gran parte de la población escolar sea bilingüe al finalizar la enseñanza secundaria. Ahora se quiere desarrollar un Marco de Educación Trilingüe que amplíe sustancialmente la competencia en comunicación lingüística del alumnado. Es una demanda social recogida e impulsada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, y es, sin duda, un reto de gran alcance en el que será necesario utilizar diferentes estrategias y reorientar el proyecto cuando se considere conveniente.



I. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA EXPERIMENTACIÓN



1. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA EXPERIMENTACIÓN

En la comparecencia de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación en la Comisión de Educación del Parlamento Vasco de 3 de marzo de 2010 para presentar el Marco de Educación Trilingüe, se concretaron las siguientes características básicas de la experiencia:

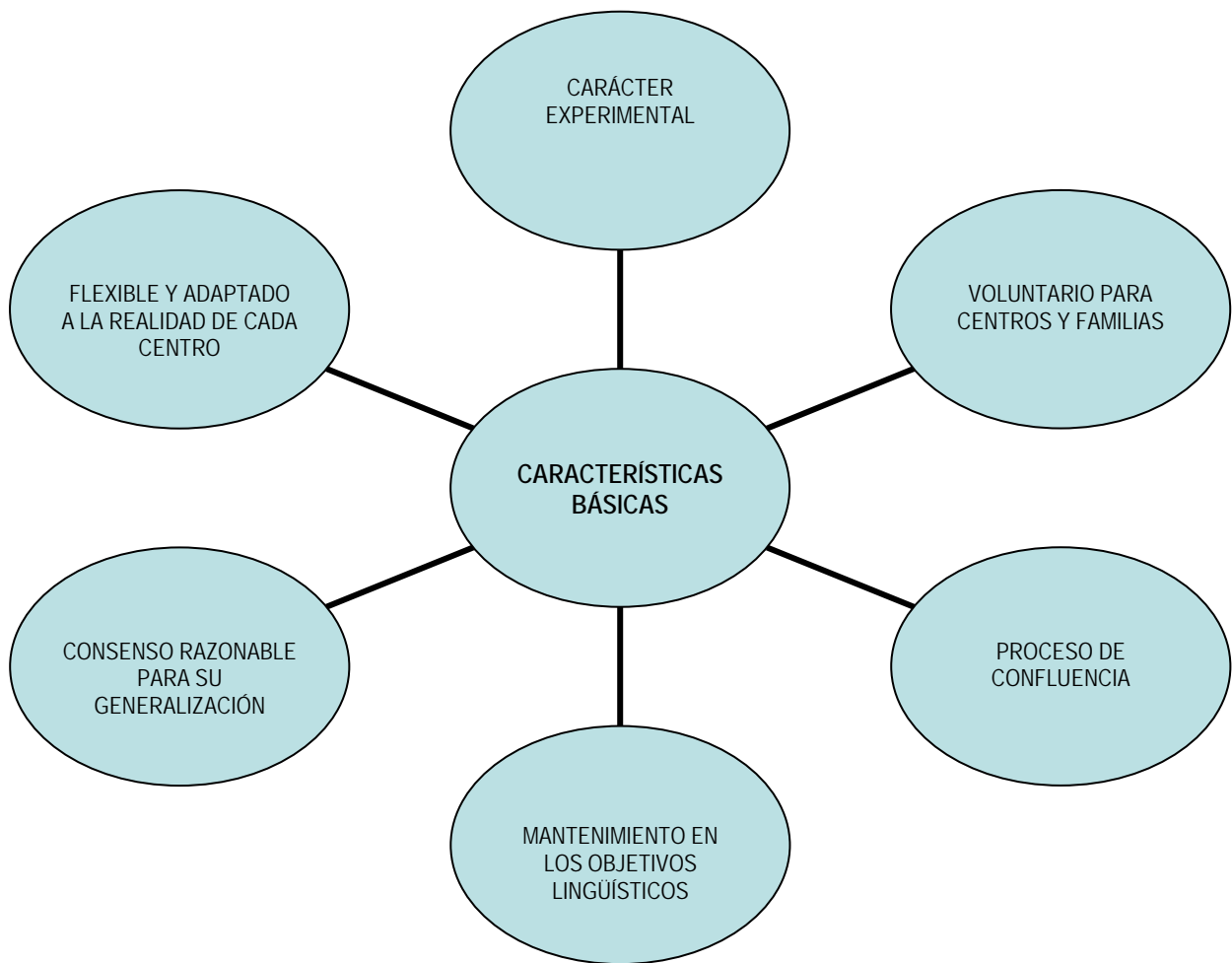
1. **Carácter experimental.** El propósito de la convocatoria es sustituir el sistema de modelos por un marco que, en base a unos mínimos comunes, dé amplia autonomía a los centros educativos para la elaboración de sus propios proyectos lingüísticos. Para ello, se propone una primera fase experimental tras la cual, una vez realizada la correspondiente evaluación, se hará una propuesta definitiva.

Este período de experimentación es necesario:

- Para evaluar correctamente los efectos de la utilización simultánea del euskara, el castellano y el inglés como lenguas de enseñanza-aprendizaje.
- Para realizar una propuesta definitiva de forma contrastada y reflexionada.
- Para responder a la demanda de modificar el sistema de modelos lingüísticos.

Desde otro punto de vista, el período de experimentación no sólo servirá para perfeccionar la propuesta definitiva e ir trabajando el acuerdo entre las fuerzas políticas y los agentes educativos sino también, para tomar medidas que impulsen actuaciones que mejoren la capacitación idiomática del profesorado y la del conjunto del alumnado, para facilitar su incorporación a un futuro marco trilingüe.

2. **Doblemente voluntario:** tanto los centros como las familias solicitan voluntariamente participar en la experimentación.
3. **Flexible y adaptado a la realidad de cada centro.** Respetando unos mínimos, cada centro tendrá amplia autonomía para realizar su propio proyecto lingüístico. No se defiende un modelo único, sino un marco flexible y trilingüe que debe impulsar el conocimiento y uso del euskera, consolidar el bilingüismo y activar el uso y conocimiento de la lengua extranjera.
4. **Proceso de confluencia.** Cada centro partiendo de su propia realidad sociolingüística se acercará progresivamente a una misma meta: el conocimiento y uso social y académico del euskera, castellano y al menos una lengua extranjera. Además pretende mostrar un camino para que se incorporen en el futuro actuaciones de centros que no participan en el plan experimental. Por lo tanto, es una propuesta abierta.
5. Supone el **mantenimiento de los objetivos lingüísticos** marcados para las dos lenguas oficiales y garantiza los recursos humanos y materiales para conseguirlos.
6. **Consenso razonable.** La implantación con carácter general del Marco de Educación Trilingüe sólo se llevará acabo si existe un consenso razonable.





II. MARCO CONCEPTUAL

1. El contexto de intervención: la Comunidad Autónoma Vasca.
2. Bases teórica del multilingüismo.
3. La metodología CLIL/AICLE.
4. Variables organizativas del proyecto MET.

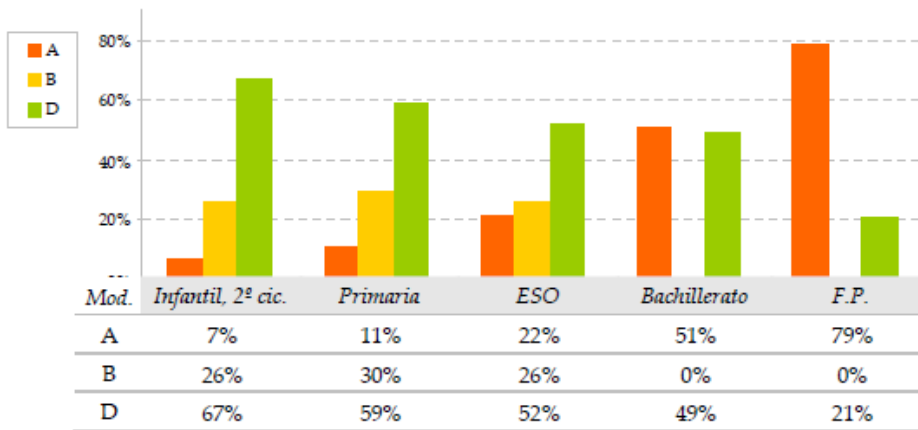


1. El contexto de intervención: La Comunidad Autónoma Vasca

En la Comunidad Autónoma Vasca, la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera (1982) estableció la obligatoriedad del estudio de las dos lenguas –euskera y castellano- a las que se puede acceder -según la libre elección por parte de las familias- a través de programas educativos, “modelos”, que presentan rasgos diferenciados. El modelo A, en el que la enseñanza se realiza a través del castellano y la lengua vasca se estudia como materia. El modelo B, modelo de inmersión parcial, en el que el castellano y el euskera son utilizados como lenguas de aprendizaje al cincuenta por ciento. El modelo D en el que la enseñanza se desarrolla en euskera y el castellano se estudia como materia.

En estos casi 25 años de implantación, la voluntad de las familias se ha decantado mayoritariamente a favor de los modelos D y B, sobre todo del D, a los que se han incorporado progresivamente muchos alumnos y alumnas de lengua familiar castellana, mientras que el modelo A tiene en estos momentos una menor presencia. Según señala el Consejo Escolar de Euskadi en su informe “*La educación en Euskadi. Informe 2006-2008*”: “la evolución progresiva en la demanda de plazas escolares según los modelos lingüísticos a lo largo de las distintas etapas refleja las opciones de las familias en el momento de la primera escolarización, con pocos cambios. De esta manera, en Educación Infantil la opción por el modelo D alcanza en 2007-2008 los dos tercios del conjunto mientras que el modelo A recibe el 7% de la matrícula”. Los datos presentados en los gráficos dan una idea de la evolución de los modelos lingüísticos en el panorama de la CAV.

Distribución del alumnado por modelos, en las diferentes etapas educativas. Curso 2007-08. Todos los centros



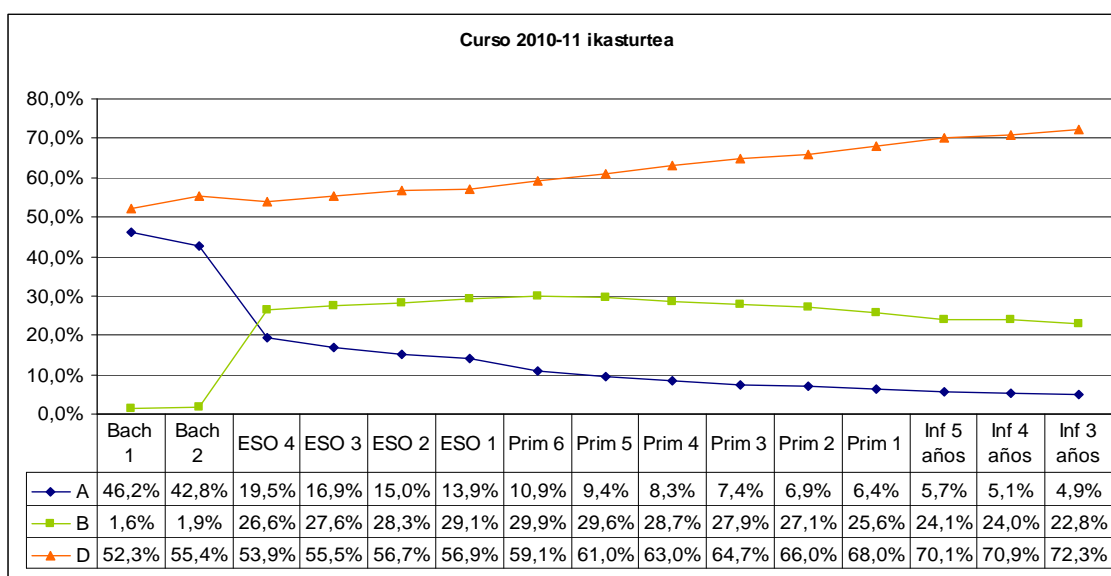


Ikastereduaren araberako ikasleen banaketa Distribución del alumnado por modelo lingüístico

KURTSOA / CURSO	2010/11						2009/10					
	A		B		D		A		B		D	
Haur Hezkuntza / Infantil 3-5 urte/años	3.229	5,2%	14.758	23,7%	44.161	71,1%	3.497	5,7%	15.004	24,4%	43.104	69,9%
Lehen Hezkuntza / Primaria 6-11 urte/años	9.438	8,0%	33.019	28,1%	74.990	63,9%	9.879	8,7%	33.358	29,3%	70.462	62,0%
DBH / ESO 12-15 urte/años	11.478	15,8%	20.571	28,3%	40.610	55,9%	12.557	17,6%	20.296	28,4%	38.667	54,1%
Batxeta LH / Bach y FP ≥16 urte/años	34.535	59,4%	890	1,5%	22.704	39,1%	34.053	59,6%	998	1,7%	22.063	38,6%
GUZTIRA/TOTAL	58.680	18,9%	69.238	22,3%	182.465	58,8%	59.986	19,7%	69.656	22,9%	174.206	57,3%

Hezkuntza Berezia ez dago barne/ No incluye Educación Especial.
 X ereduko ikasleak A ereduan sartu dira./ El alumnado del modelo X se ha incluido en el A.
 Iturria: Aurrematricula. / Fuente: Prematricula
 Lanketa: Informazio Sistemen zerbitzua/ Servicio de Sistemas de Información, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Salla / Departamento de Educación, Universidades e Investigación

11



Hezkuntza Berezia ez dago barne. / No se incluye la Educación Especial.
 X ereduko ikasleak A ereduan sartu dira. / El alumnado del modelo X se ha incluido en el A.
 Iturria: Eskola Jarduera / Fuente: Actividad Escolar
 Lanketa: Informazio Sistemen Zerbitzua / Elaboración: Servicio de Sistemas de Información

Sin duda, el euskara sigue estando necesitado de acciones y refuerzos específicos y es preciso continuar impulsando acciones en el ámbito educativo que colaboren en la mejora de los niveles competenciales del alumnado en esta lengua, siendo conscientes de que, tal y como señala el documento "Bases para la política lingüística de principios del siglo XXI. Hacia un pacto renovado": *"dadas las claras limitaciones del sistema educativo es evidente que se deben llevar a cabo simultáneamente otros esfuerzos en diversos ámbitos sociales: familia, ocio, empresa, etcétera. El sistema educativo, a pesar de las excepciones, no resuelve –ni puede hacerlo– el problema del correcto aprendizaje de la lengua"*.



En los últimos años, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha promovido numerosas acciones y proyectos encaminados a reforzar el uso y enseñanza de las lenguas en el marco escolar; y, especialmente, el uso social y escolar del euskera a través de las acciones impulsadas por el programa NOLEGA y el programa Ullibarri.

Para favorecer el aprendizaje de la lenguas y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística plurilingüe, el sistema educativo debe impulsar acciones tendentes a extender entre el profesorado metodologías comunicativas y activas en las que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas se trabajen de manera coordinada dentro de las propuestas del Tratamiento Integrado de las Lenguas.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación con el fin de mejorar la competencia en lengua extranjera, puso en marcha en el año 1996 una experiencia plurilingüe en 20 centros escolares. En las bases para tomar parte en la experiencia se proponían tres modalidades diferentes:

- a) **Introducción temprana de la lengua inglesa a partir de 4 años** (la ley obligaba hacerlo a la edad de 8, en 3º de Educación Primaria). Se aprobó la solicitud de 13 centros entre los 120 centros que solicitaron participar en esta modalidad.
- b) **Ampliación del horario de impartición de lengua inglesa de 3º a 6º de Educación Primaria** en dos horas semanales (hasta contemplar 5 horas semanales) y propuesta de trabajar en inglés determinados contenidos de las áreas curriculares (e incluso áreas completas, como Educación Física, Educación Artística, Conocimiento del Medio, etc.). Se aprobó la solicitud de 3 centros entre los 15 centros que solicitaron participar en esta modalidad.
- c) **Ampliación del horario de impartición de lengua inglesa en Educación Secundaria Obligatoria** (para trabajar contenidos de las áreas curriculares en inglés.). Se aprobó la solicitud de 4 centros entre los 15 centros que solicitaron participar en esta modalidad.

Posteriormente, a partir de las experiencias anteriores, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, a través de la Dirección de Innovación Educativa, estableció para el trienio 2000-2003 el Programa de Procesos Lingüísticos que se apoyaba en tres ideas clave:

- Las lenguas son objetos de conocimiento.
- Las lenguas son instrumentos fundamentales para las relaciones sociales.
- Las lenguas son instrumentos imprescindibles para el aprendizaje.

El Programa de Procesos Lingüísticos comprendía los programas de Normalización del uso del euskera, Multilingüismo, Tratamiento Integrado de las Lenguas y Proyecto Lingüístico. Tanto el programa de Normalización Lingüística como el de Multilingüismo contaban con asesores en los centros de apoyo, Berritzegune, para ayudar a los centros educativos en el desarrollo de estas iniciativas.

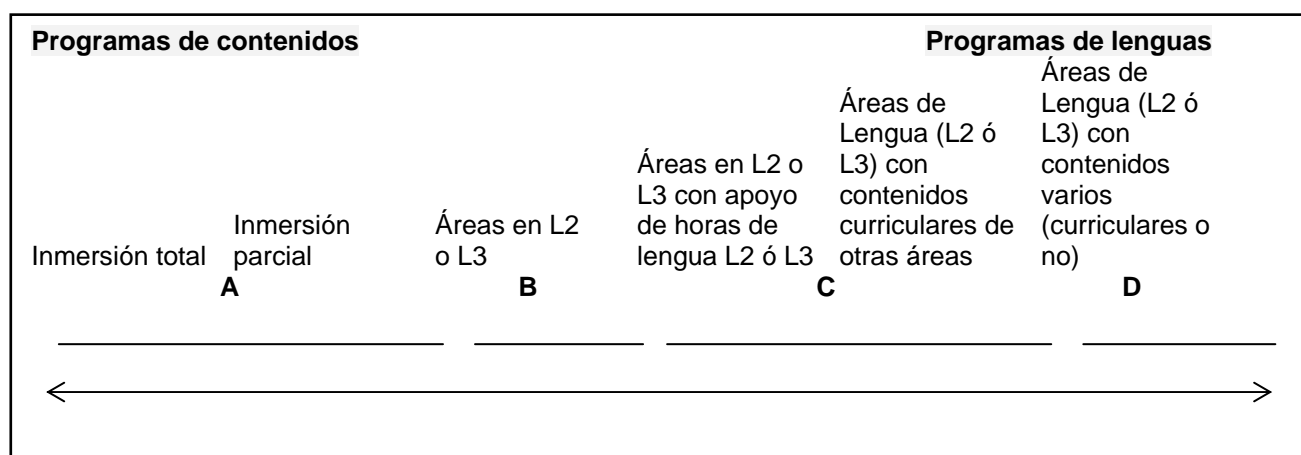
El objetivo del Programa de Multilingüismo era ampliar la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas en una o más lenguas extranjeras, desde un enfoque comunicativo que defiende la enseñanza de las lenguas a partir del uso de las mismas y de la reflexión sobre dicho uso y partiendo de la competencia bilingüe del alumnado participante.



Para llevarlo a cabo, el Programa de Multilingüismo desarrolló las siguientes iniciativas:

- Creación de material didáctico para trabajar la lengua extranjera (inglés) a través de contenidos.
- Formación teórica y práctica del profesorado de inglés de los centros.
- Asesoramiento y ayuda en los aspectos del trabajo diario que se presentan en cada centro.
- Análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa para desarrollar propuestas de mejora.

La progresión de modelos que presenta M. Met (1998) clarifica la diversidad de propuestas de enseñanza-aprendizaje de lengua y contenido dentro del contexto escolar y puede servir para ubicar las diversas situaciones que se producen en la CAPV. En este cuadro la autora sitúa a la derecha los modelos que proponen enseñar las lenguas como áreas de conocimiento en sí. En el otro extremo del cuadro se sitúan los programas que utilizan la lengua como instrumento de aprendizaje de los contenidos de otras áreas curriculares. Las zonas intermedias corresponden a programas que ofrecen el tratamiento de lengua y en diferentes grados:



Los actuales modelos B y D del sistema educativo de la CAPV estarían enmarcados, en buena parte de su alumnado, en los programas de inmersión total o inmersión parcial (A), mientras que el actual modelo A, así como la impartición de lengua extranjera como área lingüística durante tres horas a la semana corresponderían a los programas del otro extremo (D).

Además, las diferentes propuestas de enseñanza plurilingüe en las que se da una integración de aprendizajes lingüísticos y no lingüísticos, se ajustan a las propuestas B y C. En el modelo C del cuadro se enmarcan las propuestas de INEBI (Ingelesa Edukien Bidez o El Inglés a través de contenidos) en Primaria y BHINEBI (Bigarren Hezkuntzan Ingelesa Edukien Bidez o El Inglés a través de contenidos en Enseñanza Secundaria Obligatoria), que reúnen los materiales elaborados dentro del Programa de Multilingüismo y elaboran y aplican otros nuevos.



Por otro lado, en el modelo B del cuadro, se enmarca la Experiencia Plurilingüe, desarrollada a partir de 2003 en 20 centros de Educación Secundaria, y que proponía la impartición en lengua extranjera (mayoritariamente en inglés) de áreas curriculares, y que fue objeto de una evaluación por parte del ISEI-IVEI, publicada en su web con el Título: *"Alumnado trilingüe en Secundaria: una nueva realidad"*.

Las conclusiones principales recogidas en el informe citado son:

- La enseñanza Plurilingüe incrementa el ritmo de aprendizaje de la lengua vehicular utilizada y colabora en el desarrollo de la competencia comunicativa. De hecho al cabo de dos años, los grupos participantes en la experimentación consiguieron mejores resultados en todas las pruebas que los grupos de control. Aunque hay que tener en cuenta que en estos resultados han podido influir otro tipo de variables: la selección previa del alumnado, el inicio temprano en el aprendizaje de la lengua extranjera o la realización de actividades extraescolares para progresar en esta lengua.
- El juicio informado de los seminarios didácticos asegura que la asimilación de los contenidos de las distintas áreas impartidas en inglés es similar, si no superior, a la de los grupos del mismo nivel que no participan en la experiencia. En consecuencia la EM no supone ningún obstáculo para el aprendizaje de los contenidos que se imparten en inglés como lengua instrumental.
- La opinión del profesorado indica que la implantación de la experiencia no supone ningún tipo de inconveniente para el desarrollo de la competencia del alumnado en otras lenguas.



2. Bases teóricas del Plurilingüismo.

El Consejo de Europa define la competencia plurilingüe y pluricultural como la habilidad *"para usar lenguas para la comunicación y para tomar parte en acciones interculturales, en las que la persona actúa como agente social y tiene una competencia variable en distintas lenguas y experiencia de varias culturas"*. (CEFR, 2001). El propósito de la educación plurilingüe es el desarrollo de las destrezas y de los repertorios lingüísticos en distintas lenguas. El plurilingüismo se consolida a lo largo de toda la vida y las personas incorporan nuevas lenguas guiadas por distintas necesidades y propósitos.

El plurilingüismo y la diversidad lingüística dependen de la aceptación de las lenguas de los otros y de la curiosidad que suscitan esas lenguas y culturas. Esta actitud básica asegura la pervivencia de las lenguas minoritarias y la apertura a otras culturas y modos de pensar. Una política educativa adecuada debe impulsar la enseñanza de la lengua o lenguas oficiales, y de las lenguas extranjeras, y favorecer la enseñanza de las lenguas maternas que no sean oficiales.

El plurilingüismo es una capacidad que poseen todas las personas. Una de las obligaciones de los sistemas educativos es hacer conscientes a las familias y a los alumnos de su capacidad potencial para aprender a utilizar lenguas y articular oportunidades eficaces para ello. La *"Guía para formular políticas lingüísticas en educación"* del Consejo de Europa presenta las siguientes convicciones:

- **Todos los hablantes son plurilingües potenciales**, poseen capacidad para adquirir otras lenguas o variedades lingüísticas en diferentes grados de desarrollo.
- **La competencia plurilingüe no exige necesariamente desarrollar una competencia similar** en las distintas lenguas. Los hablantes bilingües, trilingües o multilingües equilibrados no son habituales; lo más frecuente es poseer un repertorio lingüístico con grados de dominio diferentes. Los sistemas educativos tienen que proponer estándares realistas y olvidarse de la aspiración de la competencia "como hablante nativo ideal". Conviene sentar unas bases sólidas con actitudes y motivación que garanticen el progreso en las distintas lenguas en un aprendizaje permanente.
- La competencia plurilingüe constituye un conjunto de **recursos comunicativos que se usan en distintos ámbitos**: la enseñanza, las relaciones interpersonales, los medios de comunicación, las relaciones institucionales, la expresión artística...
- **El repertorio lingüístico se modifica de acuerdo a las necesidades comunicativas de cada individuo**. La política educativa debe fijar las prioridades comunes.
- La competencia plurilingüe, según el Marco Común de Europeo de Referencia para las Lenguas, "no es la superposición o yuxtaposición de distintas competencias, sino una competencia compleja" es por tanto, una **competencia transversal que se extiende a todas las lenguas** que se aprenden.
- El plurilingüismo **aporta un componente intercultural** al poner en contacto al aprendizaje con las culturas en las que se han desarrollado las diferentes lenguas.

Además, en las actuaciones experimentales se extrapolan las siguientes ventajas ya constatadas en la educación bilingüe o en las diversas experiencias de inmersión:

- Se recibe una exposición adicional a la lengua extranjera cuya importancia como input ajustado y comprensible está comprobada (Krashen, 1981).



- La competencia en comunicación lingüística se entiende de modo global. El uso de la lengua como instrumento para el aprendizaje desarrolla aspectos de competencia no contemplados en el uso de la lengua como objeto de aprendizaje (Cummins, 1999; Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990; Vollmer, 2006).
- El bilingüismo y el plurilingüismo incrementan la conciencia metalingüística del hablante y contribuyen a facilitar el análisis sobre el funcionamiento y el uso de las lenguas (Huifesen, 2000; Cenoz y Genesee, 1998; Cenoz y Jessner, 2000; Baker, 1993).
- El plurilingüismo, en las debidas circunstancias de aprendizaje y uso de las lenguas, se convierte en un potenciador de la capacidad cognitiva (Vollmer, 2006; Cummins, 2001).
- La competencia común subyacente favorece la incorporación de repertorios lingüísticos variados y la transferencia de aprendizajes entre las lenguas que conoce el hablante (Cummins, 1998).
- El incremento de actitudes positivas y motivación hacia las tareas de aprendizaje (Baker, 1993; Dörnyei, 2004).
- El desarrollo de estrategias de aprendizaje, (Chamot, 1998; Oxford, 1990).

3. La metodología CLIL/AICLE (Content and Language Integrated Learning / Aprendizaje integrado de contenidos y lengua)

La propuesta experimental del Marco de Educación Trilingüe tiene como objetivo que el alumnado del País Vasco mejore sustancialmente su competencia en comunicación lingüística en todas las lenguas. Para ello, promueve la enseñanza de las lenguas a través de contenidos curriculares en base a una metodología comunicativa, alejada del concepto tradicional y gramatical del aprendizaje de la lengua como objeto en sí misma que propone actividades de aprendizaje a menudo en contextos irreales y poco relevantes.

Se entiende por CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) el enfoque metodológico basado en la enseñanza integrada de contenidos curriculares y lenguas. Este enfoque se aplica en cualquier contexto en el que la lengua de instrucción no coincide con la L1 del aprendiz. Su característica principal es la incorporación de un enfoque dual contenido-lengua, en el que ambos aspectos se trabajan de manera unificada, fijando la atención en el contenido curricular o en la lengua según el objetivo marcado o la tarea propuesta.

Los cambios sociales actuales exigen el conocimiento y uso eficaz de las lenguas extranjeras, lo que ha impulsado la reflexión sobre la manera más efectiva de aprender dichas lenguas. En este sentido, se ha verificado la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza de los idiomas: se ha evolucionado desde la enseñanza predominantemente *formal y estructural* a otra en la que el *uso* de la lengua es el objetivo principal de aprendizaje y en la que se incide más en la *función* comunicativa de los usos lingüísticos que en la *forma* de las diferentes unidades lingüísticas. Los alumnos y alumnas del siglo XXI deben ser usuarios competentes de las lenguas. Además, los avances en las ciencias que abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas constatan que es más eficaz **aprender haciendo** (*learn by doing*) y **aprender y utilizar la lengua** simultáneamente (*learn as you use and use as you learn*). De ahí el lema del enfoque CLIL: **usar la lengua para aprender y aprender a usar la lengua** (*use language to learn and learn to use language*).



Diversos estudios concluyen que el enfoque CLIL posibilita no sólo la adquisición y el desarrollo de la adecuada competencia en comunicación lingüística sino también fomenta otros aspectos ligados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, entre los que destacan:

- el conocimiento y respeto de otras culturas.
- el interés y la actitud positiva hacia el multilingüismo y el aprendizaje de lenguas
- la utilización de la lengua en contextos relevantes para el aprendiz
- el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas de orden superior
- la utilización de estrategias didácticas diversas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas
- la motivación y la confianza del aprendiz en sus posibilidades en relación con el aprendizaje tanto de la lengua como de la materia

Así pues, el enfoque CLIL ofrece una oportunidad de actualización metodológica, tanto para el profesorado de lenguas como para el de otras áreas curriculares. En CLIL, de hecho, todos los profesionales de la enseñanza son profesores de lengua; algunos enseñan lengua y otros contenidos, pero todos ellos aplican una metodología integradora que asegura que los objetivos de lengua, los contenidos de las áreas curriculares, y las habilidades cognitivas están entrelazados y fusionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Variables organizativas de la experiencia MET

Tal y como se ha señalado en el primer apartado de este documento, las orientaciones de puesta en práctica experimental del MET son abiertas y flexibles. Permiten que cada centro las asuma y las acomode a sus circunstancias. Para organizar las propuestas concretas, la Administración Educativa apela a la autonomía y a la capacidad de iniciativa de los centros educativos porque con ello se acerca la responsabilidad y la toma de decisiones a quienes tienen un conocimiento óptimo del contexto y están en la mejor situación para decidir. Se entiende por centro autónomo aquel que dentro de un sistema educativo ha recogido parcelas significativas y consistentes de decisión en lo referido al currículo, a la propuesta organizativa y a la distribución de los recursos.

La eficiencia y la eficacia se verán incrementadas por la mayor cercanía al alumnado y sus familias, la mejor situación para identificar las necesidades, la priorización de las más importantes y perentorias y la mayor flexibilidad para responder a los cambios. La autonomía escolar requiere como contrapartida una mejora de la participación, ya que una mayor capacidad de actuación autónoma exige un mayor control y participación social. La participación ha de ser entendida no sólo en términos de gestión; en cuanto que la participación en la toma de decisiones implica a los participantes en su puesta en práctica y en el seguimiento de la actuación, sino también en términos educativos en cuanto que la participación es un valor social que deberían perseguir las escuelas de modo irrenunciable, si se quiere formar ciudadanos responsables y activos en la comunidad e implicados en su aprendizaje.

4.1.- Condiciones de la experimentación del Marco de Educación Trilingüe.

Se establecen las siguientes condiciones de acuerdo a la convocatoria de participación en los proyectos experimentales:



- La experimentación se inicia en 4º curso de Educación Primaria y/o 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Su implantación se realiza de forma progresiva y dura tres cursos escolares.
- El euskara y el castellano, junto con la lengua extranjera, son objeto de enseñanza y aprendizaje en las áreas lingüísticas correspondientes, así como instrumento para la impartición de temas o áreas no lingüísticas.
- En Primaria se deben cursar un mínimo de 5 horas o sesiones en cada una de las lenguas (euskera, castellano y lengua extranjera) y en la ESO un mínimo de 6 horas o sesiones en cada una de ellas. En ellas se incluyen las horas de lengua correspondientes. Dentro de estos mínimos, el centro realizará una propuesta donde se determinará, entre otras, la intensidad horaria de las tres lenguas, que podrá variar en cada uno de los cursos de la experimentación.
- La disponibilidad del profesorado y los criterios del propio centro docente determinarán qué materias o bloques de contenidos de las mismas se imparten en las diferentes lenguas, según el currículo en vigor.
- Se marca preferencia por profesorado definitivo y/o con experiencia continuada en el centro. Este profesorado debe contar con una competencia en la lengua extranjera no inferior al nivel B2 del MCER.
- El profesorado debe comprometerse a participar en la experiencia durante los tres cursos de duración de la misma.
- Asimismo, este profesorado deberá cumplir los requisitos necesarios para impartir la materia correspondiente.
- El profesorado que imparta las materias en lengua extranjera recibirá formación destinada a la profundización en el conocimiento de la lengua extranjera y la didáctica y metodología adecuada a la impartición de áreas curriculares en lenguas diferentes a la lengua principal de comunicación e instrucción (L2 o L3).
- La incorporación del alumnado a la experimentación del Marco de Educación Trilingüe se realizará con carácter voluntario, y sin necesidad de superar ninguna prueba de nivel previa.
- Se puede elegir el idioma extranjero (inglés, francés o alemán), así como las materias a impartir.
- Con el fin de poder evaluar el desarrollo de la experimentación, el alumnado participante realizará, al menos, una evaluación inicial y una evaluación final, de acuerdo al modelo que se plantee desde el Departamento, no sólo de las áreas lingüísticas, sino también de las áreas o los contenidos curriculares impartidos en lenguas diferentes a la lengua principal de comunicación e instrucción (L2 y L3).
- En el caso de que el número de solicitantes por parte del alumnado supere la oferta de plazas disponibles en el centro, el OMR deberá establecer los criterios para la selección del alumnado participante en la experimentación.

4.2.- Selección de centros y alumnado

En la organización propuesta para los Proyectos de experimentación del MET existe un doble filtro selectivo. Todos los centros son candidatos potenciales. En un primer lugar, la Administración educativa abre un proceso de designación de centros experimentales en función



del interés y voluntad manifestados por los centros y que cumplan los requisitos establecidos en la convocatoria, en especial, la existencia de profesorado con las titulaciones y competencia en comunicación lingüística necesarias para impartir áreas y asignaturas en inglés. La competencia en euskera y castellano ya está suficientemente asentada y queda demostrada por las titulaciones y cualificaciones correspondientes. El proyecto tiene que contar con el impulso del Equipo Directivo y la aprobación del Claustro y del OMR.

Se dispone de un profesorado bilingüe en un alto porcentaje, competente en castellano y euskera, que tiene que incorporar la competencia lingüística en la L3 y a la vez tener la capacitación pertinente para impartir determinadas áreas o asignaturas. Somos conscientes de que, aunque el interés y la voluntad son modificables, los recursos competenciales del profesorado no son modificables a corto plazo, sino a medio y a largo plazo. El MET está vinculado de modo inexorable a la existencia de profesorado con competencias específicas. La Administración educativa pondrá los recursos y establecerá los incentivos para garantizar la sostenibilidad de los proyectos a medio y largo plazo y para que el profesorado de otros centros pueda contar con la competencia suficiente y la experiencia pueda generalizarse a medio plazo, de acuerdo con las conclusiones de la evaluación de los proyectos experimentales.

La competencia lingüística del profesorado constituye el principal problema para abordar los procesos de inmersión, como ya se ha visto con la inmersión total y parcial en euskera, porque adquirir competencia lingüística en la L3 es costoso y lento. Por eso, se ha decidido que el profesorado con un conocimiento intermedio de la lengua (B2) pueda empezar en la experiencia e ir mejorando su propia competencia comunicativa y lingüística en la práctica, a través de su propia inmersión. Existen estrategias que pueden apoyar su esfuerzo y reducir los inconvenientes. La experiencia de la inmersión en euskera puede ser de gran valor.

4.3.- Objetivos de la experiencia

De acuerdo con el documento de la Comisión Europea (1995) sobre educación denominado "*El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje*", el objetivo básico de la enseñanza de lenguas es garantizar el dominio básico de tres idiomas comunitarios: lengua materna más dos lenguas adicionales (LM +2), que en el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco se transforma en el dominio de las lenguas oficiales de la comunidad (euskera y castellano, L1 y L2 de la mayoría del alumnado) y el conocimiento avanzado de una lengua extranjera, generalmente el inglés. Para cumplir este objetivo prioritario, tal como se deduce en el apartado de este documento referido al CLIL, la enseñanza de las distintas áreas o materias curriculares debe desarrollarse a través de las diferentes lenguas de la escuela. De esta manera, se impulsara el plurilingüismo que, así mismo, contribuye al logro de los siguientes objetivos:

- Potenciar el conocimiento de varias lenguas y asentar su uso vehicular por su gran eficacia en el aprendizaje de las mismas.
- Desarrollar propuestas didácticas integradoras y globales, que superen la fragmentación curricular y el tratamiento desconectado de las materias lingüísticas y del resto de materias del currículo.
- Potenciar la autonomía de los centros escolares para que, a partir de la interpretación de la realidad lingüística y sociocultural de su contexto, planteen propuestas ambiciosas y dinámicas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de su alumnado.
- Implicar a todo el profesorado para que se responsabilice del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.



- Incrementar la motivación del alumnado hacia el conocimiento de las lenguas como factor clave en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

El Marco de Educación Trilingüe propone la enseñanza integrada de lenguas y contenidos curriculares, siendo los objetivos de todos ellos comunes para todo el alumnado, independientemente de la lengua de impartición.

La aspiración de llegar a dominar una lengua “como los hablantes nativos ideales” es razonable sólo en determinados casos cuando el tiempo de exposición y la calidad de la misma son prolongados e intensivos. Es decir, la competencia comunicativa, como contempla el MCER, es un continuo que se desarrolla constantemente, es un aprendizaje que dura toda la vida y en la etapa de escolarización se debe garantizar el dominio suficiente de la lengua extranjera que permita al alumnado adquirir contenidos curriculares propios de la etapa y le facilite continuar aprendiendo a usar dicha lengua en situaciones comunicativas cada vez más complejas.

4.4.- Áreas, materias y lenguas de instrucción

Diversas investigaciones evidencian que todas las áreas y materias pueden impartirse en todas las lenguas curriculares, con independencia de las características de cada disciplina y de sus posibilidades de adecuación a diferentes agrupamientos de alumnados, siempre que se garantice la suficiente exposición a la lengua meta (input abundante) y la utilización de la misma para fines comunicativos variados (output significativo). Por esta razón, durante la experimentación, el factor determinante para seleccionar las áreas o materias impartidas en lengua extranjera, será la disponibilidad del profesorado con suficiente competencia comunicativa y lingüística para utilizar la L3 en sus actividades didácticas.

Desde otro punto de vista, y teniendo en cuenta que, en alguna medida, todo docente es un profesor de lengua y las lenguas se trabajan en todas las áreas del currículo, los centros deberán tomar medidas para beneficiarse del plurilingüismo; por ejemplo, establecer criterios para armonizar y compartir la reflexión metalingüística entre las distintas lenguas que se imparten, reflexionar sobre los tipos y géneros textuales orales y escritos que se trabajan en cada lengua y se utilizan en cada área o materia no lingüística, es decir, establecer vías de trabajo entre el profesorado de lenguas y de áreas o materias para rentabilizar los aprendizajes lingüísticos sin saturar el currículo con contenidos repetitivos de las áreas lingüísticas.

Las características del alumnado que participa en la experiencia MET en 1º E.S.O. y en 4º E.P., marcan diferencias en la implantación en Secundaria y en Primaria. El alumnado del 1º de la ESO, cuando accede a la experiencia tiene un conocimiento de las lenguas consolidado en cierta medida, frente al alumnado de Primaria cuyo aprendizaje es incipiente. En ambos casos, el tiempo de exposición a las lenguas es fundamental, tanto el dedicado a las tareas de aprendizaje de contenidos curriculares que exigen la utilización de las lenguas, como el utilizado en las áreas o materias lingüísticas, que debe rentabilizarse proponiendo actividades significativas.

El planteamiento horario del MET es flexible, siempre que en Educación Primaria se garantice un mínimo del 20% de horas lectivas del currículo en cada una de las lenguas, lo que suma el 60% del total del tiempo disponible. El 40% restante se utilizará al arbitrio de cada centro que, en función de su realidad lingüística y social y de su Proyecto Lingüístico, decidirá en qué lengua se trabajarán el resto de contenidos. En Educación Secundaria Obligatoria, el reparto



porcentual de tiempos entre las lenguas es el mismo, respetando siempre el Proyecto Lingüístico del centro.

Referencias bibliográficas de este capítulo

- Alonso, A., Grisaleña, J. y Campo, A. (2008) Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results. *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (1) 2008.
- Aronin, L. (2005): Theoretical perspectives of trilingual education. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 7-22..
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. Versión en español (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Cátedra, Madrid.
- Canale, M. and Swain, M. 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Cenoz, J. y Genesee, F. (Eds.) (1998), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Jessner, U, (Eds) (2000) *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cenoz,, Jasone (2003). *El aprendizaje del inglés desde Educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Eduling nº1. ICE Universidad de Barcelona.)
- Chamot, A. U. and Beard El-Dinary, P. (1999). Children's learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83, 3, 319-338.
- Council of Europe (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español (2002) *Marco Común Europeo de Referencia: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. MECyD y Anaya, Madrid.
- Council of Europe (2003): Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages. A preliminary pilot version. CoE. Estrasburgo.
- Coyle, D. (2002) Against All Odds: Lessons from Content & Language Integrated Learning in English Secondary Schools, in So, D. & Jones, G. (eds), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels, VUB Press
- Coyle, D. (2000). Meeting the challenge: The 3Cs curriculum, in S. Green (Ed.) *Issues in modern foreign language teaching*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Cummins, J. (1999). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Toronto: OISE.
- Cummins, J. (2001), Instructional conditions for trilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4:1, 61-75.
- Dörnyei, Z (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP. Trad. en euskera (2004) *Motibazio-estrategiak hizkuntza ikasgelan*. HABE, Donostian
- Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. (2010) *La planificación en los centros escolares*. Gobierno Vasco
- Euskararen Aholku Batzordea-Consejo Asesor del Euskarara (2009) *XXI. mende hasierarako hizkuntza politikaren oinarriak. Itun Berritu Bateranz*. Kultur Saila. Eusko Jaurlaritz. Trad. en castellano: *Bases para la política lingüística de principios del siglo XXI. Hacia un pacto renovado*. Dpto. de Cultura. G. Vasco.
- Grisaleña, J., Alonso E. y Campo, A (2009) Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 49/1 – 25 de marzo de 2009.



- Grisaleña, J., Alonso, E. y Campo, A. (2008) Alumnado trilingüe en educación secundaria. La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 1, Núm. 0, 2008.
- Hufeisen, B. & Fouser, R. (Eds.) (2005), *Introductory Readings in L3*. Tübingen, Stauffenburg.
- ISEI-IVEI (2007). *Alumnado trilingüe en Secundaria. Una nueva realidad*. Informe ejecutivo.
- ISEI-IVEI (2007). *La experiencia plurilingüe en los centros públicos de Enseñanza Secundaria de la CAV. Estudio de casos*. (Informe no publicado).
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lasagabaster, D. (2003) *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua mayoritaria, la lengua minoritaria y la lengua extranjera*. Lleida, Milenio Educación, 2003.
- Marsh, D (Ed) (2002) *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Met, M. (1991). Learning Language through Content; Learning Content through Language. *Foreign Language Annals*, 24:4, pp. 281-95.
- Muñoz, Carmen (2001). *Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero* en Pastor, Susana y Salazar, Ventura (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Estudios de Lingüística. Anexo 1. Alicante: Universidad de Alicante.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ruiz Bikandi, Uri (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*, Síntesis, Madrid, (editora y coautora).
- The European Commission. *The Action Plan on promoting Language Learning and Linguistic Diversity: 2004-2006*
- Vollmer, H. J. (2006). Subject-Specific competence and language use of CLIL learners: Grade 10 geography in Germany. In: Nikula, Tarja & Dalton Christiane (eds.), *English as the medium of instruction in European schools: analyzing classroom discourse*. Vienna: University of Vienna.
- Wolff, D. (2006). Content and language integrated learning, in K. Knapp and B. Seidelhofer (Eds) *Handbook of applied linguistics*. Springer: Berlin.



III. PLAN DE SEGUIMIENTO Y ASESORAMIENTO DEL PROYECTO DE EXPERIMENTACIÓN

1. OBJETIVOS DEL PLAN DE ASESORAMIENTO.
2. CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERVENCIONES PARA EL ASESORAMIENTO
 - a. Formación inicial al claustro
 - b. Seminarios específicos
 - i. Seminario para el profesorado de lenguas
 - ii. Seminario para el profesorado que imparte las áreas curriculares en lenguas extranjeras.
3. ENTIDADES Y PERSONAS QUE INTERVIENEN EN EL ASESORAMIENTO Y FUNCIONES CORRESPONDIENTES.
4. CALENDARIO



1. OBJETIVOS DEL PLAN DE ASESORAMIENTO.

La Orden de 18 de mayo de 2010, por la que se convoca a los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos para el desarrollo de Proyectos de experimentación del Marco de Educación Trilingüe, señala al respecto del asesoramiento lo siguiente (art. 5.2 y 5.3.):

2. Los centros seleccionados contarán con un asesor o asesora de referencia del Berritzegune correspondiente que será responsable, junto con la persona designada como coordinadora del proyecto, de las tareas de evaluación del mismo.

3. El profesorado que participe en la experimentación contará con un plan de formación específico que combine la formación didáctica y la formación en lengua extranjera.

Corresponde a la Dirección de Innovación Educativa a través del Berritzegune Nagusia proponer un modelo de asesoramiento de este proceso lo suficientemente flexible, para que pueda ser adaptado a los intereses y necesidades de cada uno de los centros que participan en esta experimentación, y lo suficientemente amplio para que abarque todos los puntos de reflexión que inciden en el éxito de esta propuesta, de acuerdo con las premisas fijadas por el Departamento de Educación .

a) Objetivos del plan de asesoramiento.

El éxito del Marco de Educación Trilingüe se apoya en la labor del profesorado, para ello se propone un plan que recoja las necesidades de este profesorado y le proporcione tanto recursos como formación para desarrollar buenas prácticas y, además, potencie la creación de grupos de trabajo estables que sean verdaderos núcleos de reflexión compartida.

Ahora bien, la consideración de la experimentación del Marco de Educación Trilingüe como un proyecto de centro, indica que su éxito depende de los profesores y profesoras que imparten asignaturas en lenguas extranjeras, los profesores y profesoras de todas las lenguas del centro que deberán replantearse sus intervenciones desde una perspectiva integradora y, por supuesto, el resto del profesorado que indirectamente participa de la experimentación y se ha de ir implicando en ella a medida que ésta avance, de manera que todos ellos contribuyan al desarrollo de la Competencia en comunicación lingüística de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Por tanto, los objetivos de este plan de asesoramiento y todas las actuaciones que de él dimanen, tienen en consideración a todo el profesorado, y se centran en la consecución de las siguientes finalidades:

- Proporcionar al claustro de profesores una formación básica y común sobre los principios, características y beneficios de la enseñanza plurilingüe.
- Facilitar la reflexión de todos los estamentos implicados sobre la influencia que tiene para el centro la implantación del Marco de Educación Trilingüe.
- Acompañar al profesorado encargado de la aplicación del MET en las aulas a lo largo de todo el periodo de experimentación, facilitando su formación y colaborando en la resolución de dudas y dificultades.
- Crear un marco de cooperación entre el profesorado para avanzar conjuntamente en la implantación del Marco de Educación Trilingüe.



2. CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE ASESORAMIENTO.

Los centros participantes en este proyecto no sólo han concretado su propuesta de forma muy diversa, sino que, además, son en sí mismo muy diversos por su titularidad pública o privada, las etapas en que desarrollan su intervención educativa, su trayectoria en actividades de innovación en torno a la didáctica de las lenguas, su contexto social y lingüístico y los recursos técnicos y humanos destinados a la propia experimentación.

De esta enriquecedora y compleja heterogeneidad surge igualmente una amplia gama de necesidades de formación individuales y colectivas, que definen la primera característica de este plan de asesoramiento: la flexibilidad, entendida como capacidad de adecuación a las necesidades detectadas en cada centro.

Así pues, se presenta una oferta de asesoramiento que ha de entenderse como propuesta adaptable a las necesidades reales de cada centro. Se han previsto dos actuaciones diferenciadas, tanto por su finalidad como por sus destinatarios:

- Módulo Básico de Formación Inicial dirigido al claustro en su conjunto.
- Seminarios Permanentes específicos para el profesorado participante en la experimentación:
 1. Seminario Permanente dirigido a los profesores que imparten asignaturas en lenguas extranjeras.
 2. Seminario Permanente dirigido a los profesores que imparten las lenguas cooficiales y las lenguas extranjeras.

a) Módulo Básico de Formación Inicial.

La consideración del MET como proyecto de centro exige garantizar que todos los componentes del claustro participan de una formación básica sobre el significado y las implicaciones de dicho proyecto y asumen su función, tanto en la experimentación inicial del MET como en su posterior ampliación.

Para ello, se ha diseñado una actividad formativa que puede amoldarse a las posibilidades organizativas del centro y a las necesidades formativas del claustro, y cuyos objetivos y contenidos son los siguientes:

Objetivos:

- Reflexionar sobre la influencia en el centro de la experimentación del Marco de Educación Trilingüe.
- Aclarar las dudas sobre los cambios derivados de la implantación del MET.
- Reflexionar sobre la importancia de la metodología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.
- Reflexionar sobre la importancia de la metodología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares en diferentes lenguas.

Contenidos



- Bilingüismo y multilingüismo.
- Competencia comunicativa.
- Relaciones entre las lenguas y las otras áreas curriculares.
- Principios metodológicos de la enseñanza activa.

b) Seminarios Permanentes específicos.

El modelo formativo basado en seminarios permanentes en los que el profesorado encuentra un espacio para compartir sus preocupaciones e intercambiar sus experiencias, ha demostrado su validez para modificar y enriquecer la práctica, sobre todo cuando su gestión recae en personas expertas que pueden colaborar eficazmente con los profesores y profesoras.

Por esta razón, se propone el desarrollo de dos seminarios interterritoriales, uno dirigido al profesorado que imparte materias no lingüísticas en lenguas extranjeras y otro dirigido al profesorado de todas las lenguas, que permitan compartir dudas, llegar a acuerdos y participar de una misma formación. Los seminarios se desarrollaran en función de los siguientes objetivos y contenidos.

1. Seminario dirigido a profesores que imparten asignaturas en lenguas extranjeras.

Objetivos:

- Compartir orientaciones didácticas para la enseñanza de áreas curriculares en lenguas extranjeras.
- Revisar y mejorar las prácticas del aula.
- Avanzar en la enseñanza integrada de lenguas y contenidos.

Contenidos:

- AICLE
- Proyectos de Comunicación.
- Utilización de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.
- Intercambio de materiales didácticos.

2. Seminario Permanente dirigido a los profesores que imparten las lenguas cooficiales y las lenguas extranjeras.

Objetivos:

- Compartir orientaciones sobre la enseñanza de las lenguas.
- Mejorar las prácticas educativas.
- Avanzar en la enseñanza integrada de las lenguas.

Contenidos:



- Orientaciones didácticas para desarrollar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos.
 - Comprensión oral
 - Comprensión escrita
 - Producción oral
 - Producción escrita
 - Interacción
- Proyectos que desarrollen la competencia comunicativa.
- TIC y enseñanza de las lenguas.
- Tratamiento integrado de las lenguas

3. ENTIDADES Y PERSONAS QUE INTERVIENEN EN EL ASESORAMIENTO Y FUNCIONES CORRESPONDIENTES.

Las entidades y personas que tomarán parte en este asesoramiento y las tareas y responsabilidades que corresponden a cada una son las siguientes:

- **Berritzegune Nagusia:** Es el responsable y coordinador del proceso de asesoramiento. Dentro de esta entidad, se ha formado el Equipo de Lenguas, en el que confluyen asesoras de las lenguas cooficiales y las lenguas extranjeras, entre cuyas funciones destacan:
 - Diseñar un protocolo de asesoramiento de la experimentación del MET para el curso 2010-2011.
 - Revisar dicho protocolo al finalizar el periodo y adecuarlo para los siguientes pasos de la experimentación.
 - Elaborar el Módulo de Formación Inicial dirigido a los claustros en su conjunto, que recoge los principios básicos sobre la enseñanza multilingüe.
 - Organizar y gestionar el seminario interterritorial dirigido al profesorado de todas las lenguas que se impartan en el centro para compartir orientaciones sobre la enseñanza de las lenguas y mejorar así las prácticas educativas.
 - Organizar y gestionar el seminario interterritorial dirigido a profesorado que impartirá diferentes contenidos curriculares en lenguas extranjeras para compartir orientaciones sobre la enseñanza integrada de lenguas y contenidos y mejorar así las prácticas educativas.
 - Coordinar a los asesores y asesoras de los berritzegunes zonales para que puedan llevar a cabo el asesoramiento de manera coherente.
- **Berritzegunes Zonales:** Además del asesor de referencia del centro que participará activamente en el proceso de evaluación, cada Berritzegune Zonal deberá contar con una asesora o asesor que intervenga en cada centro participante en la experiencia y tenga formación en didáctica de las lenguas, bien por su procedencia docente bien por su actividad como asesor. Es conveniente que estos asesores tengan conocimiento de las lenguas extranjeras con presencia en la experimentación.

Entre las funciones de los asesores destacan las siguientes:



- Establecer y mantener el contacto con los centros, recoger sus necesidades de asesoramiento y transmitirlos al Berritzegune Nagusia.
 - Adecuar la propuesta de asesoramiento a las necesidades del centro.
 - Impartir al claustro la formación básica contenida en el Módulo de Formación Inicial, si así lo solicita el centro.
 - Realizar el seguimiento específico de cada uno de los centros de la manera que considere más oportuna, bien mediante seminarios de coordinación zonales o interzonales, bien mediante intervenciones en el propio centro.
 - Participar en las sesiones de coordinación general organizadas desde el Berritzegune Nagusia.
- **Centros participantes.** Cada centro nombrará una persona coordinadora de la experimentación en el centro, que, además de las labores específicas que se señalan en la orden de convocatoria, tendrá las siguientes funciones en el plan de asesoramiento:
 - Detectar y recoger las necesidades de asesoramiento y formación que surjan tanto entre el profesorado directamente implicado en la experimentación como en el claustro y transmitirlos al asesor o asesora del Berritzegune zonal.
 - Facilitar la participación del profesorado en las diferentes actividades de formación propuestas desde el Berritzegune Nagusia y el Berritzegune zonal.



4. CALENDARIO

Teniendo en cuenta el carácter experimental del MET, el calendario de trabajo previsto hace referencia únicamente al curso 2010-2011. En él se presentan únicamente las acciones gestionadas desde el Berritzegune Nagusia, y a él se acomodarán las diferentes acciones promovidas desde cada uno de los berritzegune zonales que participan en la experimentación. Las acciones referidas son:

- Módulo de formación inicial: es conveniente impartirlo en el primer trimestre del curso, aunque es potestad de cada centro, de acuerdo con el asesor de referencia, ubicarlo en otro momento del curso.
- Seminarios Permanentes Específicos. Se propone realizar un mínimo de cinco sesiones para cada uno de los seminarios, distribuidas a lo largo del curso.
- Coordinación entre el Berritzegune Nagusia y los Berritzegunes zonales. Se prevén tres reuniones anuales distribuidas de la siguiente manera.
 - Setiembre/Octubre 2010: dar a conocer la propuesta de asesoramiento y formación del Berritzegune Nagusia, recabar la primera información sobre necesidades e intereses de los centros implicados y organizar las primeras intervenciones de los asesores.
 - Diciembre 2010/Enero 2011: analizar el desarrollo de la experimentación, poner en común los materiales realizados, las propuestas desarrolladas, las peticiones de los centros, y reforzar la coordinación de las intervenciones zonales.
 - Mayo 2011: evaluar el proceso de asesoramiento y recoger propuestas de mejora para reforzarlo durante el curso 2011-2012.



IV. PLAN DE EVALUACIÓN DEL MARCO DE EDUCACIÓN TRILINGÜE

2. Objetivos y características de la evaluación
3. Características de los instrumentos de evaluación:
 - a) Pruebas de rendimiento.
 - b) Cuestionarios: variables.
4. Características del proceso de aplicación.



1. OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

La Orden de 18 de mayo de 2010, por la que se convoca a los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos para el desarrollo de Proyectos de experimentación del Marco de Educación Trilingüe, señala respecto de la evaluación lo siguiente:

- *“Con el fin de poder evaluar el desarrollo de la experimentación, el alumnado participante realizará una evaluación inicial y una evaluación final, de acuerdo al modelo que se plantee desde el Departamento, no sólo de las áreas lingüísticas, sino también de las áreas o los contenidos curriculares impartidos en lenguas diferentes a la lengua principal de comunicación e instrucción (L2 y L3)”*,-artículo 2.j.)
- *“Con el fin de evaluar los resultados del proyecto y analizar las posibilidades de generalización, en su caso, del Marco de Educación Trilingüe, el alumnado participante realizará una evaluación final de acuerdo al modelo establecido a tal efecto por el ISEI-IVEI, que permitirá, en las áreas lingüísticas situar referencialmente las competencias del alumnado en los niveles o subniveles del marco Común Europeo de referencia para las lenguas. Dicha evaluación se completará con cuestionarios a cumplimentar por los centros, el profesorado y los padres y madres implicados en esta experimentación” (artículo 18).*

Por lo tanto, corresponde al ISEI-IVEI fijar el modelo de evaluación de este proceso de experimentación, así como realizar, al menos, la evaluación inicial y final, de acuerdo con las premisas fijadas por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

a) Objetivos de la evaluación

Para dar respuesta a la finalidad indicada, el ISEI-IVEI se propone el desarrollo de una evaluación de carácter longitudinal, que recogerá datos que permitan confirmar los siguientes aspectos:

1. Si se produce un rendimiento similar en las lenguas L1 y L2 en los grupos experimentales y en los grupos de control.
2. Si el rendimiento en la L3 es significativamente mayor en los grupos experimentales que en los grupos de control.
3. Si el rendimiento en las competencias no lingüísticas, en este caso la *Competencia matemática* y la *Competencia científica*, es similar en los grupos experimentales y en los grupos de control.
4. Qué factores de contexto, de centro e individuales influyen en el rendimiento del alumnado de esta experimentación.
5. Cuál es el nivel o subnivel del MCER que alcanza el alumnado al finalizar la experimentación en 6º de Educación Primaria y en 3º de Educación Secundaria Obligatoria.



b) Características de la evaluación

Los centros participantes en este proceso de experimentación, aunque han estado obligados a presentar su proyecto lingüístico dentro de los límites marcados por la propia convocatoria, han concretado su propuesta de una forma muy diversa. Esta diversidad de propuestas de experimentación viene marcada por múltiples circunstancias, entre otras por sus características y trayectoria lingüística y por los recursos humanos y técnicos disponibles en el centro y en la propia experimentación.

Esta diversidad de proyectos de desarrollo lingüístico se ha visto plasmada en un doble hecho: por un lado, aunque se emplean las tres lenguas en la instrucción de las áreas no lingüísticas, la presencia de cada una de ellas en número de horas es muy distinto; por otro, no hay una uniformidad en la lengua de enseñanza de cada una de estas áreas, ni siquiera en las áreas más troncales o con mayor presencia en el currículo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, para definir y concretar las características del proceso de evaluación de esta experiencia es preciso responder a varias cuestiones: por un lado, identificar cuál es el modelo más adecuado y potente para medir una experimentación con una diversidad de situaciones tan grande; por otro, reflexionar sobre cuáles son los niveles de competencia que deben servir como referencia en las pruebas de rendimiento y, finalmente, especificar con qué periodicidad es adecuado medir el progreso en los ámbitos lingüísticos y no lingüísticos.

Modelo de evaluación

La lógica diversidad de proyectos lingüísticos hace que sea muy complicado desarrollar una evaluación de carácter curricular, que además esté ligada a la lengua de instrucción de cada área no lingüística, ya que en muchos casos el número de centros y de alumnos sería insuficiente para garantizar unos resultados fiables y comparables. Además, desarrollar una evaluación de carácter curricular exigiría un acuerdo previo en los proyectos curriculares de los centros experimentales y en los grupos de control.

La estrategia más pertinente para evaluar el proceso de experimentación es seguir el **modelo de evaluación por competencias**, por ser un modelo menos ligado a los desarrollos curriculares específicos de cada centro y además ser coherente con el modelo implantado y desarrollado en la evaluación de diagnóstico y en algunas evaluaciones internacionales como PISA de la OCDE o PIRLS de la IEA.

Niveles de rendimiento

Uno de los elementos clave de toda política educativa consiste en la delimitación de las expectativas de rendimiento y la definición de los objetivos de aprendizaje. La disponibilidad de descriptores curriculares de competencia puede ser de utilidad siempre que sean claros y se entiendan con facilidad las expectativas de aprendizaje que formulan y nos permitan establecer comparaciones estables.

El MCER propone un conjunto de descriptores útiles tanto para la planificación de la enseñanza como para la evaluación del aprendizaje en un intento de unificar los niveles de competencia de las lenguas como asignatura y por extensión de las lenguas vehiculares instrumentales utilizadas en otras asignaturas.



Junto con la anterior, sin duda una segunda fuente de referencia es el currículo de las etapas correspondientes, primaria y secundaria obligatoria, donde se fijan elementos progresivos en el desarrollo de la competencia lingüística, tanto en la L1 y L2, como en la lengua adicional que se trabaja como lengua extranjera, junto con sus criterios de evaluación ligados a los distintos elementos que integran la competencia: contenidos, destrezas, procedimientos y actitudes.

Cualquiera de estas dos referencias e incluso ambas de manera conjunta, podrían servir para fijar los niveles de rendimiento o de competencia que se proponen alcanzar con la experimentación. Sin embargo, hacerlo así acarrearía dos problemas: por un lado, la propia experimentación se sumergiría de nuevo en el debate de fijar unos niveles de referencia previos para cada etapa obligatoria, situación que ha ocasionado en el pasado cercano mucha controversia educativa y pocas posibilidades de acuerdo y consenso; por otro lado, fijar unos niveles de rendimiento previos pueden condicionar en exceso el propio proceso de experimentación y, sobre todo, sus resultados.

En este sentido, se ha optado por desarrollar una **evaluación que vaya midiendo y constatando el incremento que se produce en las sucesivas evaluaciones**; es decir, la ganancia acumulada en el proceso de experimentación y no lo que falta para llegar a un determinado nivel. La idea es sumar y no restar durante el proceso de experimentación. Todas las pruebas que se utilicen contarán con elementos de enlace y estarán situadas en la misma escala, de forma que sea posible medir el incremento en cada una de las competencias evaluadas a lo largo de los tres años de la experimentación. Sin duda alguna, las referencias de la normativa curricular vigente estarán en el fondo de esta medición.

En un proceso de experimentación de estas características, parece además pertinente poder comparar los resultados finales con alguna escala conocida y suficientemente estable, desarrollada en términos de competencias y aprendizajes adquiridos en cada nivel de dominio. Esta escala permitirá que se pueda disponer, tanto durante el proceso como al final de la experimentación, de elementos comparativos externos que ayuden a situar los niveles alcanzados en cada competencia y a tomar las decisiones señaladas en la propia experimentación.

Pruebas de rendimiento

Como se ha señalado, para medir este incremento competencial es imprescindible utilizar pruebas de rendimiento de suficiente calidad, situadas en una misma escala y con garantías de comparabilidad respecto de otros estándares.

Una de las referencias de mayor valor, más aceptadas internacionalmente y con mayor estabilidad es la aportada por la OCDE a través de las pruebas PISA, evaluación en la que la Comunidad Vasca viene participando desde la aplicación 2003. La referencia PISA se ha convertido, sin duda, en una de las referencias más conocidas y valoradas a nivel educativo y en un buen instrumento de medición comparativa de los sistemas educativos.

Por ello, la evaluación de la experiencia MET **expresará sus resultados finales en la escala PISA** y todas las pruebas de rendimiento estarán calibradas con esta puntuación. Es decir, se utilizarán los estándares PISA para la medida de los logros en cada una de las competencias en comunicación lingüísticas (en euskara y castellano) y en la competencia matemática y competencia científica que, como es conocido, son las competencias que se evalúan en el estudio PISA cada tres años, siendo cada una de ellas área preferente de medición en cada una de las ediciones.



En los momentos intermedios del proceso de experimentación se emplearán pruebas de rendimiento elaboradas por ACER-*Australian Council for Education Research* (<http://www.acer.edu.au/>). Estas pruebas de rendimiento serán escaladas con la puntuación PISA mediante una aplicación al final de periodo de experimentación en la que se utilizarán ítems PISA. En esta aplicación final con ítems PISA-ACER participará una muestra suficientemente representativa de los grupos de control y experimentales.

Como se ha señalado, PISA mide la competencia lectora en primeras lenguas, pero no lo hace en lenguas extranjeras, por lo tanto el estudio PISA no puede ser utilizado como referencia para medir el logro acumulado en la lengua extranjera. Aunque desde la Unión Europea se ha propuesto un objetivo educativo 2020 relacionado con el aprendizaje de lenguas extranjeras y, de hecho, el curso 2010-11 se lleva a cabo la primera aplicación en 4º de E. Secundaria Obligatoria de las pruebas que permitirán construir el denominado *Indicador lingüístico europeo*, todavía falta tiempo para que gane en consistencia y continuidad. Por lo tanto, no existe en estos momentos una prueba internacional similar a PISA que mida la competencia lingüística en lengua extranjera.

Sin embargo, no hay duda de que existe una amplia experiencia en la evaluación de esta competencia por parte de instituciones de reconocido prestigio y amplia experiencia, con avales internacionales suficientes para garantizar la calidad de las pruebas de rendimiento. En este sentido, para la medición de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés) se utilizarán pruebas específicamente construidas para este proceso de experimentación, que estarán calibradas o escaladas con los estándares internacionales del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa y expresarán sus resultados según los niveles y subniveles del citado Marco. Se tratará de pruebas creadas por University of Cambridge ESOL Examinations, miembro fundador de ALTE (Association of Language Testers in Europe - Asociación de examinadores de idiomas de Europa), a partir de las especificaciones técnicas propuestas por el ISEI-IVEI.

Periodicidad en la medición

La propia Orden de convocatoria señala en su artículo 2.j. que, al menos, se realizará una evaluación inicial y final del alumnado participante en esta experimentación. Ambas evaluaciones permitirán medir el incremento en las competencias que antes se ha señalado y tomar las decisiones finales.

Sin embargo, un proceso tan largo de experimentación –tres cursos- hace que sea muy difícil disponer de unas pruebas de rendimiento suficientemente calibradas para conseguir ese objetivo. Por ello, parece más razonable establecer un modelo temporal que tenga las siguientes características:

- Realizar **mediciones anuales**, al final de cada uno de los cursos de la experimentación, de forma que se pueda ir percibiendo de forma más precisa el incremento en las competencias y la comparación con los grupos de control.
- Medir a la **cohorte de alumnos completa** desde que se inicia en la experimentación hasta que esta acaba.
- Medir al alumnado que se integra en la experiencia en una segunda convocatoria, siguiendo el mismo proceso temporal y los mismos instrumentos.



El calendario de trabajo previsto es el que se presenta en la siguiente tabla:

Etapa	Curso	Curso 2010-11	Curso 2010-11	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14
E. PRIMARIA	4º	Primer trimestre MET I	Junio MET I	Primer trimestre y junio MET II		
	5º			Mayo/Junio MET I	Mayo/Junio MET II	
	6º				Mayo/Junio MET I	Mayo/Junio MET II
ESO	1º	Primer trimestre MET I	Junio MET I	Primer trimestre y junio MET II		
	2º			Mayo/Junio MET I	Mayo/Junio MET II	
	3º				Mayo/Junio MET I	Mayo/Junio MET II

MET I: primera convocatoria

MET II: segunda convocatoria

En conclusión, las características de esta evaluación son las siguientes:

- Desde el punto de vista conceptual, se pretende realizar una **evaluación por competencias** con las garantías técnicas y psicométricas necesarias para ofrecer información fiable y válida sobre el proceso de experimentación.
- Es una evaluación que **medirá el incremento progresivo** en la competencia.
- La evaluación **expresará sus resultados al final del proceso en la escala PISA** de la OCDE, definida en términos de competencias y aprendizajes adquiridos en cada nivel de dominio, que sigue los estándares de la *Australian Council for Educational Research (ACER)*.
- En el caso de la Competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés) expresará sus resultados en niveles y subniveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa y de ALTE (Association of Language Testers in Europe - Asociación de examinadores de idiomas de Europa).



- Se realizarán **mediciones sucesivas y anuales** de cada una de las cohortes de alumnos y alumnas que participen en la experimentación, entre las que se incluirán la evaluación inicial y final que se señala en el artículo 2.j) de la citada Orden.



2. CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Además de la información que se pueda recoger durante el propio proceso de asesoramiento, la información básica procederá tanto de las pruebas de rendimiento que deberá cumplimentar todo el alumnado participante en este proceso de experimentación, como los diferentes cuestionarios, a través de los que se solicitará información específica tanto al alumnado, como a los equipos directivos, al profesorado e incluso, si fuera necesario, a las familias del alumnado.

a) Características de las Pruebas de rendimiento.

Las pruebas de medición de competencias, que se aplicarán tanto al inicio de la experimentación como al final de cada uno de los tres cursos escolares que dura este proyecto, abarcarán tanto las competencias lingüísticas como las no lingüísticas:

- Las competencias que serán objeto de evaluación en ambas etapas educativas serán las siguientes:

4º curso de E. Primaria	1º curso de ESO
<p>Competencias lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación lingüística en euskara. - Comunicación lingüística en castellano. - Comunicación lingüística en lengua extranjera. <p>Competencias no lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia matemática. - Competencia científica. 	<p>Competencias lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación lingüística en euskara. - Comunicación lingüística en castellano. - Comunicación lingüística en lengua extranjera. <p>Competencias no lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia matemática. - Competencia científica.

- Salvo para la competencia en comunicación lingüística en inglés, se trata de pruebas pilotadas, calibradas o escaladas y adecuadas a los estándares internacionales de PISA-ACER (*Australian Council for Educational Research*) para la medida de los niveles de logro de las competencias escolares señaladas anteriormente.
- Los esquemas de equiparación se adaptarán a la estructura y características curriculares específicas de cada tipo de competencia que se pretende evaluar.
 - En el caso de las competencias lingüísticas, se centrarán específicamente en la evaluación de la comprensión lectora, para lo que se utilizarán formas o cuadernos y textos variados. Durante el proceso de experimentación y a través de procedimientos específicos también se evaluará el resto de las destrezas lingüísticas.



- En el caso de las competencias no lingüísticas se utilizarán pruebas específicas para cada grado que contarán con una escala común para todas ellas.
- Habrá una prueba distinta para cada curso de la experiencia y para cada una de las etapas, de forma que las pruebas que medirán cada una de las competencias en cada etapa en los tres años de la experimentación estarán calibradas entre sí y permitirán percibir el incremento en el desarrollo competencial del alumnado.
- La estructura de las pruebas de la **competencia en comunicación lingüísticas en euskara y castellano**, en ambas etapas, será la siguiente:
 - ✓ Se utilizará un cuaderno por nivel para medir la competencia lingüística en cada una de las lenguas cooficiales (euskara y en castellano).
 - ✓ Cada una de las formas constará, aproximadamente, de 25-30 ítems.
 - ✓ Todos los ítems serán de respuesta múltiple y están ligados a textos de diferente tipo, dificultad y extensión.
 - ✓ Todas las pruebas estarán equiparadas entre sí y, al final del proceso de experimentación, con la puntuación en comprensión lectora de la prueba PISA para cada lengua.
- La estructura de las pruebas para medir las **competencias no lingüísticas**, en ambas etapas, será la siguiente:
 - ✓ Se construirá una prueba para cada competencia no lingüística y para cada nivel evaluado.
 - ✓ Cada uno de los cuadernos de cada competencia no lingüística constará de, aproximadamente, 30 ítems de respuesta múltiple.
 - ✓ Los cuadernos están compuestos por ítems de opción múltiple sobre temas de los ámbitos de las matemáticas y las ciencias, adecuados al grupo de edad de que se trate.
 - ✓ Todas las pruebas estarán equiparadas entre sí y, al final del proceso de experimentación, con la prueba PISA para cada competencia.
- La estructura de las pruebas para medir la **competencia en comunicación lingüística en inglés**, en ambas etapas, será la siguiente:
 - ✓ Pruebas multinivel que permitan situar al alumnado en los niveles y subniveles del Marco Común Europeo. Se tratará de pruebas multinivel distintas para el alumnado de E. Primaria y de Secundaria Obligatoria, ya que en cada caso tomarán como referencia niveles distintos del Marco.
 - ✓ Estas pruebas medirán la comprensión oral y escrita y la expresión escrita del alumnado mediante un cuaderno. La expresión oral, que también será medida, se hará al final del proceso de experimentación.



- ✓ Al tratarse de pruebas multinivel, la medición de esta competencia se realizará de manera distinta al resto de las competencias, en el primero y último año de la experiencia.

b) Cuestionarios: variables.

En cuanto a los instrumentos de carácter cualitativo, se prevé que, en varios momentos durante el desarrollo de la experimentación, se apliquen cuestionarios con preguntas de respuesta de opción múltiple a la dirección del centro, alumnado, profesorado y familias que participan en la misma. Estos cuestionarios tendrán la finalidad de recabar información complementaria sobre aspectos de contexto y de carácter individual, que pudieran tener una influencia en los resultados de la experimentación y ayuden a explicarlos.

En este sentido, entre otros, se pretende contar con datos sobre aspectos tales como:

1. Contexto sociolingüístico del centro
 - a. Lengua/s predominante/s en el entorno del centro
2. Características lingüísticas del centro
 - a. Modelo/s lingüísticos de aprendizaje
 - b. Proyecto y objetivos lingüísticos del centro
 - c. Uso de las lenguas en el ámbito no lectivo
 - d. Metodología de las lenguas
 - e. Recorrido del centro en proyectos de integración de las lenguas
 - f. Nivel socioeconómico y cultural del centro.
3. Profesorado de la experiencia
 - a. Experiencia docente
 - b. Competencia en las lenguas de trabajo
 - c. Formación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos del currículo
4. Alumnado de la experimentación
 - a. Trayectoria de aprendizaje de la L3
 - b. Opiniones sobre las lenguas y su aprendizaje
 - c. Uso de las lenguas en contextos no lectivos.
5. Familias
 - a. Nivel socioeconómico y cultural de la familia.
 - b. Nivel de estudios
 - c. Número de libros que hay en el hogar
 - d. Lengua/s familiar/es de la familia
 - e. Opiniones sobre las lenguas





3. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE APLICACIÓN.

El proceso de aplicación de la evaluación de la experimentación MET seguirá todos los parámetros de calidad y control técnico de las aplicaciones realizadas por el ISEI-IVEI en otro tipo de evaluaciones. Como en toda aplicación, se han definido, entre otros, los siguientes aspectos: responsables y personal que interviene en este proceso, así como funciones de cada uno de ellos; soporte a través del que se llevará a cabo la aplicación y organización temporal de la aplicación en los centros. Así mismo, se han identificado las características y el número de grupos de control.

a) Entidades y personas que intervienen en la aplicación y funciones

Las entidades que tomarán parte en esta aplicación y las tareas y responsabilidades que les corresponden a cada una son las siguientes:

- **ISEI-IVEI:** es el responsable y el coordinador general de todo el proceso de aplicación, para ello organizará un grupo de trabajo interno que lleve a cabo este proyecto. Entre sus funciones estarán las siguientes:
 - Delimitar y concretar las características técnicas de la aplicación y elaborar toda la documentación y materiales necesarios para su correcto desarrollo.
 - Informar a todos los centros de la experiencia sobre las características de la evaluación y el proceso de aplicación en centros.
 - Recabar y organizar toda la información que se precise de todas aquellas fuentes (administración, centros, Berritzegune, entidades externas...) que estén relacionadas con la evaluación del MET.
 - Formar a todos los asesores de referencia de los Berritzegune de forma que puedan llevar a cabo la aplicación con criterios de calidad, así como, si fuera necesario y así se decida, a los aplicadores contratados a través de una empresa externa.
 - Controlar la calidad del proceso de aplicación en centro.
- Los **asesores de referencia de los Berritzegunes**¹, que además de las labores específicas relacionadas con el seguimiento y formación/información a los centros de la experiencias, tendrán las siguientes funciones en los momentos en los que se decida su implicación en el proceso de evaluación²:
 - Ponerse en contacto con su centro de referencia para recabar aquella información que se precise para una correcta aplicación de las pruebas.

¹ El artículo 5.2 de la Orden señala que "Los centros seleccionados contarán con un asesor o asesora de referencia del Berritzegune correspondiente que será responsable, junto con la persona designada como coordinadora del proyecto, de las tareas de seguimiento y evaluación del mismo"

² Cuando la planificación del trabajo del personal de los servicios de apoyo lo impida o las condiciones del proceso de aplicación de las pruebas así lo exijan, esta aplicación será realizada por empresas externas contratadas por el Departamento de Educación mediante concurso público.



- Aplicar las pruebas y cuestionarios en el grupo o grupos experimentales o de control que le correspondan, siguiendo los criterios y el protocolo establecido por el ISEI-IVEI.
- Transmitir al ISEI-IVEI y a la Dirección de Innovación todas las incidencias que se produzcan durante el proceso de aplicación.
- **Coordinador de la experimentación en el centro**, que además de las labores específicas que se señalan en la Orden de convocatoria³, tendrá las siguientes funciones en el proceso de evaluación:
 - Recoger y enviar toda la información necesaria para el desarrollo de la aplicación en cada uno de los grupos (listado y características del alumnado, características técnicas del equipamiento, horarios y calendario del centro...)
 - Colaborar con el asesor de referencia en el proceso de aplicación en cada uno de los grupos experimentales o de control del centro, encargándose de forma expresa de solucionar todos los problemas que pudieran surgir durante el proceso de aplicación.

b) Soporte de aplicación de las pruebas y del cuestionario

Todas estas pruebas, en la medida de lo posible, se realizarán a través de una aplicación informática creada de forma expresa para esta evaluación MET. Para poder llevarlo a cabo, se recogerá información específica en cada centro sobre las características del equipamiento informático y sus posibilidades de utilización.

El proceso de cumplimentar las pruebas en el ordenador se llevará a cabo de dos formas:

- On line: Las pruebas estarán alojadas en un servidor externo y para la realización de las pruebas deberán conectarse al mismo desde cada uno de los ordenadores disponibles en el propio centro.
- Off-line: mediante un dispositivo externo al ordenador que dará acceso a las pruebas.

c) Organización temporal de la aplicación

La evaluación en cada uno de los cuatro momentos señalados anteriormente, supondrá la aplicación de cinco pruebas de rendimiento y un cuestionario a todo el alumnado de los grupos experimentales y de los grupos de control.

En principio, cada una de las aplicaciones se realizará en horario de mañana, en dos días en el caso de los centros de E. Secundaria y en tres días en los centros de E. Primaria. Esta distribución será preciso concretarla con cada uno de los centros que participan en este proceso, ya que está condicionada por, al menos, dos aspectos:

- Horario escolar del centro (número de horas de clase por la mañana)
- Equipamiento informático para llevar a cabo la aplicación.

³ En el artículo 4 de la citada Orden se señala que: "Corresponde a la Dirección del centro velar por la puesta en práctica del Proyecto y a la jefatura de estudios coordinar las actividades incluidas en el mismo, bien personalmente o delegando esta función en un docente que informará periódicamente a la Jefatura de estudios del desarrollo del proyecto y podrá asistir a las reuniones del Equipo Directivo en que se tratan cuestiones relacionadas con el mismo. Dicho docente o el jefe de estudios tendrá consideración de Coordinador o Coordinadora del proyecto".



d) Grupos que es necesario evaluar

En esta primera convocatoria se han evaluado los 63 grupos –distribuidos en 40 centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria- que participan en este primer año de experimentación, así como los grupos de control seleccionados como elementos de comparación del proceso.

A partir del curso 2011-12 el número total de grupos será de 306 de los 118 centros educativos (Anexo 1) que participarán en el proceso de experimentación del Marco de Educación Trilingüe: los 40 centros que prosiguen con la experiencia, más los 46 centros públicos que se incorporan a la misma en virtud de la convocatoria realizada por la Viceconsejera de Educación (Anexo II) y los 32 centros privados concertados seleccionados en el marco del Protocolo de Actuación para el Impulso del Trilingüismo en la red privada concertada (Anexo III)

e) Características de los grupos de control

Los criterios que se tendrán en cuenta para elegir los grupos de control son:

- ✓ Existencia de un grupo paralelo en el centro.
- ✓ Existencia de grupos de la misma red y modelo lingüístico de centros que participan en la experiencia.
- ✓ Centros que no participan en la experiencia con el mismo modelo y red y con un ISEC similar.

Aplicando estos criterios se pueden plantear tres situaciones:

Situación A: Si en el centro existe la posibilidad de formar un grupo de control del mismo modelo lingüístico se utilizará dicho grupo.

Situación B: En los que centros que no se pueda formar grupo de control del mismo modelo se utilizarán grupos del mismo modelo y red de los centros que participan en la experiencia teniendo en cuenta que el ISEC de los grupos (experimental y control) sea similar.

Situación C: En el caso de que no se encuentren estos grupos se utilizarán grupos de centros que no participan en la experiencia que sean de la misma red y modelo lingüístico y con un ISEC similar.

Vitoria-Gasteiz, mayo 2011

