



***Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar***

***Programa de doctorado de educación y comunicación
social.***

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA
EDUCACIÓN BILINGÜE EN UN CENTRO DE LA
PROVINCIA DE MÁLAGA. UN ESTUDIO DE CASO.**

***Tesis Doctoral presentada por
Germán Palomo Fraga***

***Dirigida por el
Dr. Juan José Leiva Olivencia
Dra. María del Pilar Sepúlveda Ruiz***

Málaga, marzo 2022



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Germán Palomo Fraga

 <https://orcid.org/0000-0002-8489-6785>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D. Germán Palomo Fraga

Estudiante del programa de doctorado de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: Concepciones y prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Primaria sobre la educación bilingüe en un centro de la provincia de Málaga. Un estudio de caso.

Realizada bajo la tutorización de D. Juan José Leiva Olivencia y dirección de D. Juan José Leiva Olivencia y Dña. María del Pilar Sepúlveda Ruiz.

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 7 de enero de 2022

Fdo.: Germán Palomo Fraga Doctorando	Fdo.: Juan José Leiva Olivencia Tutor
Fdo.: Juan José Leiva Olivencia y María del Pilar Sepúlveda Ruiz Directores de tesis	

D. Juan José Leiva Olivencia y Dña. María del Pilar Sepúlveda Ruiz, Profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, en calidad de Directores de la presente Investigación para aspirar al grado de Doctor.

HACEN CONSTAR:

Que la tesis titulada **“Concepciones y Prácticas pedagógicas del profesorado de Educación Primaria sobre la Educación Bilingüe en un Centro de la Provincia de Málaga. Un estudio de caso”**, realizada por D. Germán Palomo Fraga, reúne las condiciones técnicas, científicas y académicas necesarias para su presentación.

Málaga a 07 de enero de 2022

Fdo. : Juan J. Leiva Olivencia

Fdo. : M^a. Pilar Sepúlveda Ruiz



“Por cada idioma que hablas, vives una vida diferente; si solo sabes un idioma, solo vivirás una vez”. Proverbio checo.

INDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	10
INTRODUCCIÓN.	13
<i>PARTE I: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA</i>	30
Capítulo 1: aspectos terminológicos.....	31
1.1 Breve historia de la evolución de la metodología en la enseñanza de idiomas.....	33
1.2 Definiciones sobre Bilingüismo.	45
Capítulo 2: enfoque AICLE en la enseñanza del idioma	50
2.1. Justificación epistémica del enfoque AICLE	50
2.2. Aclarando conceptos. ¿Qué no es AICLE/?.....	71
2.3. Análisis detallado del concepto AICLE.....	73
2.4. Las ventajas e inconvenientes del enfoque AICLE.	75
2.5. Estrategias metodológicas en una clase AICLE.	84
Capítulo 3: normativa del bilingüismo en España y Andalucía	89
3.1. Antecedentes al desarrollo del bilingüismo en España.	90
3.2. Marco normativo del plan bilingüe en la Comunidad Autónoma de Andalucía.	96
Capítulo 4: formación del profesorado en bilingüismo.....	113
4.1. Competencia lingüística y metodológica del profesorado.	115
4.2. La formación inicial y permanente del profesorado en Bilingüismo.....	118
<i>PARTE II: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</i>	129
Capítulo 5: Proceso metodológico de la investigación	130
Introducción.....	130
5.1 El estudio de casos como estrategia de investigación.	132
5.2. Cuestiones de la investigación.....	138
5.3. Diseño de la investigación.	140
5.3.1. Fase de acceso y negociación.....	141
5.3.2. Fase del trabajo de campo.....	144

5.3.2.1. Selección de informantes.....	144
5.3.2.2. Selección de instrumentos.	146
5.3.2.2.1. Entrevistas en profundidad.....	147
5.3.2.2.2. La observación.....	152
5.3.2.2.3. Recopilación documental.	156
5.4 Fase de análisis y categorización.	158
5.4.1. Proceso de categorización y triangulación de la información.....	159
5.5. Fase de interpretación: elaboración del informe.	162
5.6. Fase de negociación y elaboración del informe final.....	163
5.7. Cronograma de la investigación.....	163
 PARTE III: INFORME DE LA INVESTIGACIÓN.....	165
Introducción.....	166
Capítulo 6: el contexto de la investigación	168
6.1 La localidad.....	168
6.2 El centro escolar.	169
6.3 Características del profesorado.	170
6.4 Distribución del alumnado.....	171
Capítulo 7: Todo depende del color del cristal con que se mire.	172
7.1 No es oro todo lo que reluce.	174
7.2 Con trabajo todo se consigue.	177
7.3 ¿Hablamos?.....	183
7.4 No siempre lo nuevo es lo mejor.....	187
Capítulo 8: Somos lo que hacemos día a día.....	195
8.1 Los héroes no siempre llevan capa.....	197
8.2 Todo es cuestión de actitud.	202
8.3 Hace falta toda una vida para aprender a vivir (Séneca)	211
8.4 Qué ninguno quede atrás.....	223
8.5 Unos crían fama y otros cardan la lana.....	224
Capítulo 9: Cada maestrillo con su librillo	230
9.1 Cada uno tiene su manera de matar pulgas.	232
9.2 Zapatero a tus zapatos.	239

9.3 Una golondrina no hace verano.	243
9.4 La intención es lo que cuenta.	249
9.5 En la variedad está el gusto.	253
Capítulo 10: El saber no ocupa lugar.	262
10.1 Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.	265
10.2 Se puede llevar el caballo al río, pero no se le puede obligar a tomar agua.	275
10.3 A buen entendedor, pocas palabras bastan.	280
Capítulo 11: No es más rico el que más tiene, sino el que menos necesita. ..	285
11.1 Muchas manos pronto tocan a rebato.	287
11.2 Las máquinas son cada vez más eficientes y mejores, por lo que queda claro que la imperfección es la grandeza del hombre.	298
11.3 El grano no hace granero, pero ayuda al compañero.	302
 PARTE IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	315
Capítulo 12: Conclusiones de la investigación.	316
12.1 El reto de la educación bilingüe.	323
12.2 La mejora de la formación del profesorado en la escuela bilingüe.	325
12.3 El bilingüismo como factor de calidad para la escuela inclusiva.	327
12.4 Nuevas perspectivas acerca del desarrollo práctico del bilingüismo en la escuela.	328
Capítulo 13: Aportaciones y propuestas para el debate y la práctica pedagógica.	330
Capítulo 14: Líneas futuras de investigación.	331
Capítulo 15: Límites de la investigación.	333
REFERENCIAS.	336
 PARTE V: ANEXOS.	381
Anexo I: Carta de acceso al centro educativo.	382
Anexo II: Documento de negociación.	383
Anexo III: Guion de preguntas dirigido a la realización de entrevistas en profundidad al profesorado.	386

<i>Anexo IV: Guion de preguntas dirigido a la realización de entrevistas en profundidad a las familias.....</i>	<i>391</i>
<i>Anexo V: Transcripciones de las entrevistas en profundidad</i>	<i>396</i>
<i>Anexo VI: Diario de campo.....</i>	<i>489</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	18
<i>Figura 2.</i>	34
<i>Figura 3.</i>	38
<i>Figura 4.</i>	40
<i>Figura 5.</i>	44
<i>Figura 6.</i>	52
<i>Figura 7.</i>	59
<i>Figura 8.</i>	68
<i>Figura 9.</i>	70
<i>Figura 10.</i>	89
<i>Figura 11.</i>	96
<i>Figura 12.</i>	115
<i>Figura 13.</i>	151
<i>Figura 14.</i>	154
<i>Figura 15.</i>	173
<i>Figura 16.</i>	173
<i>Figura 17.</i>	176
<i>Figura 18.</i>	180
<i>Figura 19.</i>	192
<i>Figura 20.</i>	202
<i>Figura 21.</i>	208
<i>Figura 22.</i>	213
<i>Figura 23.</i>	228
<i>Figura 24.</i>	272
<i>Figura 25.</i>	288

AGRADECIMIENTOS

Dice el refrán español que: “de ser bien nacido, es ser agradecido”. Por esto me gustaría comenzar este capítulo con aquellos que me trajeron a este mundo; mis padres. Es justo y necesario reconocer el enorme esfuerzo que hicieron con mi hermano Juani y conmigo en el transcurso de sus vidas, para que fuéramos personas honestas y trabajadoras. Amantes de la verdad por encima de todas las cosas, humildes y discretos. Quiero dedicar desde aquí mi más sentido homenaje a ellos, esos que me dieron el “ser”, que, aunque ya son un recuerdo junto al Sol, siempre me acompañan en todos y cada uno de mis proyectos, gestos y palabras de cada día, sintiendo aún su guía y protección como si de un niño se tratara.

Reflexionando sobre aquellas personas que han hecho una huella en mi vida, quiero acordarme de mi profesora de inglés de mi instituto Dña. Mercedes León, que me inculcó el gusto por el idioma inglés. También me gustaría dedicarle este texto a mi profesora de Historia del Arte Dña. Concha Báez, profesora adusta donde las hubiera, pero tierna y todo corazón por dentro. Ella me acompañó el momento del fallecimiento de mi padre y me dijo estas palabras: “estoy aquí para escucharte, no necesitas decir nada”. No me quiero olvidar de mis maestros de primeras letras, aquellos que con su paciencia y dedicación me enseñaron a leer y escribir: D. Diego, Dña. M^a Carmen, D. Francisco, etc. A todos ellos mi más sincera gratitud.

Mi sueño de ser maestro se truncó el día que tuve que escoger la carrera de filología inglesa, porque en magisterio no había plaza. Pero no lo recuerdo de mal gusto, todo lo contrario, me dio una formación académica y humana que son parte constitutiva de mi forma de ser hoy día. Con el pasar de los años pude conseguir estudiar magisterio y trabajar al mismo tiempo como auxiliar de farmacia. La licenciada en farmacia Dña. María Teresa Ávila Sáez, siempre me ayudó y facilitó conseguir mi sueño de ser maestro y así fue. Después empleó su tiempo y dedicación a que estudiara oposiciones, aunque no sería en esa época cuando conseguí ser funcionario.

Un día de verano, hace más de quince años, conocí a la que me dio la oportunidad de ejercer mi magisterio, mi querida y añorada hermana y maestra, directora y doctora Sor Isabel Florido Florido (q.e.p.d) que en 2005 me acompañó en mis primeros pasos como docente y quien ha constituido desde entonces un apoyo y una guía en la distancia. Ella me enseñó que, al terminar la jornada laboral, ningún niño debe irse a casa triste o enfadado del colegio. Mi recuerdo y mi eterno agradecimiento siempre vayan con ella, allá donde esté.

Sin embargo, en todo el camino recorrido durante esta investigación me siento especialmente en deuda con aquellas personas que se han implicado muy de cerca, incluso más allá de sus funciones, y a los cuales me gustaría mostrar mi inmensa gratitud.

En primer lugar, a mis directores el Dr. D. Juan José Leiva Olivencia y la Dra. Dña. María del Pilar Sepúlveda Ruiz, ambos de la Universidad de Málaga. La calidad humana y profesional de ambos, sus consejos, sus apuntes y sus sugerencias me han hecho cumplir con mi principal objetivo que no era otro que el de aprender. D. Juan fue aquella persona especial que me guio para comenzar mis estudios doctorales, un día de verano de hace ya casi siete años. Después, siempre ha sido mi “pañito de lágrimas”, el que ha tratado de aliviar mis ansiedades en la redacción y preparación de esta tesis, “amigo que nunca falla”. A Dña. Pilar quiero agradecer su minuciosidad y exquisitez en la redacción de este documento, que sin duda han hecho que mejore en calidad y calidez.

Y junto a ellos la Dña. Dña. María Elvira Barrios Espinosa, de la Universidad de Málaga que ha hecho gala de una considerable paciencia a lo largo de todo el planteamiento, tendiéndome una mano amiga en todos aquellos momentos que han sido precisos. Muchas gracias amiga y compañera, seguro que la vida nos dará una oportunidad única de trabajar juntos.

No quiero olvidar en este punto a los protagonistas de esta historia: los niños y niñas de quinto curso del colegio público que he tenido la ocasión de observar para elaborar mi cuaderno de campo, y cómo no, al profesorado que

gentil y pacientemente ha respondido a aquellas cuestiones que les he formulado y que han permitido que este doctorado sea una realidad.

A mi familia; a mi compañera de fatigas, Soledad y a mis hijas María y Laura que con su apoyo y comprensión han hecho que este trabajo llegue a buen puerto. Ellas con su cariño han soportado estoicamente las largas horas de trabajo en la realización de esta tesis, sin pedir ni reprochar nada, sabedoras de que esta empresa es harto difícil pero a la vez, supone un avance cualitativo en mi carrera profesional.

Por último, y no menos importante, a mis amigos porque no siempre ha sido fácil apoyarme, aunque han estado ahí en todos los momentos importantes de mi vida, alegre y tristes. Y como en el versículo de la biblia afirmar que *hay amigos que no son amigos, y hay amigos que son más que hermanos*. (Proverbios 18:24), a todos ellos mi eterna gratitud.

Reitero mi gratitud a mis directores de tesis, porque sí tienen este texto ahora es sus manos, es porque he contado con su beneplácito y aprobación.

INTRODUCCIÓN.

La motivación personal que impulsa el presente estudio, tiene su origen en el especial interés que siempre han despertado en mí los diversos aspectos que están relacionados con los idiomas. He disfrutado al conocer el origen y fundamento de aquellas lenguas que he hablado y estudiado a lo largo de mi vida. Esta inclinación se la debo a mis maestros¹ y mentores, que con sus buenas prácticas y especial dedicación fomentaron en mí la actividad placentera del estudio de un idioma. En la actualidad soy maestro de la especialidad de Lengua Extranjera, idioma inglés, aunque también tengo la acreditación lingüística bilingüe B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001).

La sociedad del siglo XXI; sus incesantes cambios socio-culturales, económicos y tecnológicos hacen imprescindible ampliar el horizonte de los conocimientos más allá de la escuela. Los idiomas forman parte innegable de la realidad cotidiana y estudiar, aprender, conocer y manejar un idioma extranjero ayuda al alumnado a desarrollar su conciencia de apertura al mundo, a formar parte de la ciudadanía de una manera constructiva y a utilizar el lenguaje para lo que realmente es útil, es decir, para comunicarse.

El Proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras dejó de estar centrado en la función del lenguaje en su enfoque estructuralista (Chomsky, 1955) para enfocarse en su contenido y significado (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Bach, 1995) Uno de los modelos más conocidos es el de Canale & Swain (1980). La capacidad de utilizar el lenguaje para comunicarnos se denomina competencia comunicativa. Estos autores proponen cuatro sub-competencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística; la competencia discursiva, que incluye la cohesión y organización textual; la competencia sociolingüística que requiere del dominio de distintos registros, variedades lingüísticas y reglas socioculturales; y la competencia

¹ Por razones de economía lingüística, en este trabajo nos hemos decantado por el uso del masculino genérico, lo que no debe ser interpretado como un intento de invisibilizar a la mujer o de convertir el idioma en algo androcéntrico.

estratégica donde se incluye el manejo de estrategias de compensación, verbales y no-verbales (Ruiz, 2021). Para poder comunicarse eficazmente, el aprendiz de lengua extranjera debe comprender no sólo el significado literal, sino el valor ilocutivo, intencional de los actos de habla y para ellos deberá utilizar distintas formas lingüísticas adecuadas a sus propósitos. La competencia lingüística o gramatical (significado literal), la competencia comunicativa o sociolingüística (valor intencional de la comunicación) y la competencia interactiva o estratégica (utilización de distintas formas lingüísticas adecuadas al contexto) han tenido un impacto profundo sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de una segunda lengua. Aunque se han realizado un número importante de estudios sobre los distintos aspectos de la competencia lingüística, no se ha hecho uno en el que se sintetizen y se encuentren los elementos que tienen en común (Abdulrahman, 2019). Para este autor, sería conveniente que en el aula se utilizara de forma ecléctica estas tres competencias, ya que cada una tiene su valor. Es por ello por lo que el profesorado debería tratar de combinarlas de forma hábil en sus clases para que estas sean mejores y más ricas.

La globalización en la que sin duda vivimos inmersos, trae consigo una serie de esfuerzos comunes que tuvo su primera iniciativa en la Estrategia de Lisboa. En el año 2000, los países de la Unión Europea se reunieron en Portugal con la intención de convertir la economía de la Unión en la más competitiva del mundo para el 2010. Recogiendo entre otras, las voces de teóricos como Drucker, Sterh o Castells, se estableció su famoso triángulo del conocimiento cuyo objetivo fundamental era incentivar el crecimiento de la productividad en Europa (Caeiro, 2018). De esta forma el conocimiento quedó al servicio de la economía y de ahí que se hable hoy de la economía del conocimiento y de una educación más productiva, instrumental y competitiva que artística, humanística o poética. Claramente el triángulo del conocimiento representa un modelo tecnócrata. Los tres ejes de actuación que se han identificado como claves para hacer frente al cambio y a la adaptación con éxito a los mismos, en la Era del Conocimiento, son la educación, la innovación y la investigación.

Dentro de este contexto, el Programa de Enseñanza Bilingüe es visto entre la comunidad educativa como un factor que promueve una educación de calidad, es esto lo que contempla las conclusiones de la Cumbre de Lisboa (2000) que pusieron claramente de manifiesto que “...*los sistemas europeos de educación y formación deben adaptarse tanto a las necesidades de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de incrementar el nivel de empleo y de mejorar su calidad*”. No obstante, mientras abundan en la literatura numerosos estudios, ejemplos y hasta instrumentos sobre la calidad en la enseñanza general, hay menos recursos y evidencias disponibles sobre la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y en la metodología AICLE/CLIL. Como consecuencia de esta falta de evidencias pueden surgir controversias, debates y posturas opuestas sobre la utilidad de los centros bilingües (Pérez, 2016).

La evaluación del funcionamiento de los sistemas educativos tiene una serie de agentes evaluadores externos, como es el caso de la consultora inglesa Mckinsey & Company (Barber & Mourshed, 2007) elaboró un análisis sobre los sistemas educativos de más alto desempeño en el mundo y los clasificó en: pobres, aceptables, buenos, muy buenos y excelentes. España estaba situada en el nivel bueno y aún le quedaban tramos por mejorar: una tasa de abandono escolar altísima, carencia de una Formación Profesional de prestigio, una enseñanza bilingüe de no muy buena de calidad, además de una alarmante separación entre la escuela y el mundo laboral.

Posteriormente, un lustro después, en enero de 2012, la consultora inglesa editó otro informe (Calleja et al., 2012) que mejoraba esta visión tan negativa o realista de la situación de la educación en España, con un informe titulado “*Educación en España, motivos para la esperanza*”. Este informe proponía 10 medidas concretas que tienen mucha relación con los hallazgos de la presente tesis y que por eso los traigo aquí:

1º Necesidad de un pacto nacional sobre la educación.

2º Elaboración de una medida standard que sirva de fiel en la medición del desempeño y de la eficacia de las medidas adoptadas.

3º Potenciación de la cultura colaborativa en los ambientes docentes.

4º Reconocimiento de la figura del profesorado para así aumentar la atracción de talento.

5º Desarrollo de una carrera profesional para el profesorado responsable, así como un aumento en sus retribuciones.

6º Profesionalización de la figura del director del centro a través de una gestión de talento proactiva y muy enfocada que lo prepare para el puesto.

7º Transformación del fondo y la forma de los programas de formación continua del profesorado orientada a la mejora de los resultados del alumnado.

8º Dotación de mayor autonomía de los centros educativos.

9º Creación de un Plan de Excelencia que involucre a todos los integrantes del sistema educativo.

10º Difusión del Plan (dificultades, logros y propuestas de mejora). Es decir, realizar un ejercicio profundo de análisis y reflexión.

En 2012, la publicación de los resultados del Estudio Europeo de Competencia Lingüística supuso otro hito significativo en la cooperación europea dirigida a promover una enseñanza y aprendizaje eficiente de las lenguas extranjeras. Es esencial el desarrollo de competencias en más de una lengua para poder mantener sociedades abiertas, diversas, democráticas y prósperas en Europa (Bařdak, et al., 2017).

Los resultados de las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) cuya función es saber hasta qué punto los estudiantes han alcanzado algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber al finalizar la educación obligatoria.

Dichas pruebas se aplican cada tres años y arrojan datos que motivan la necesidad de cambio de la escuela actual tratando de mejorar así su calidad pedagógica y social. En 2018, se dieron los peores resultados en ciencias desde que se implementó el test en el año 2000. Sin embargo, los responsables de PISA no hacen una lectura negativa de esta situación, más bien lo relativizan diciendo que “no se pudo establecer ninguna mejora o declive significativo en ninguna de las materias”. En cuanto a comprensión lectora, en esa edición, España quedó fuera de evaluación por anomalías detectadas en la prueba de fluidez.

Como puede verse las instituciones internacionales, como es el caso del Consejo Europeo, ya sea por una razón o por otra, empiezan a poner su interés y su empeño en mejorar los sistemas educativos, al menos en el ámbito de Europa.

En nuestro país, y concretamente en nuestra región, desde la implantación de la escuela moderna los responsables políticos han intentado adaptar el sistema educativo a las nuevas necesidades y a la evolución de los conocimientos. Así en 2005 se puso en marcha el Plan de Fomento del Plurilingüismo, cuya vigencia se mantuvo hasta 2008. Para evitar el reduccionismo que implica el término bilingüismo, como uso de dos lenguas, el gobierno autonómico de Andalucía prefiere hablar de plurilingüismo ya que aportan un panorama más enriquecedor al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Parece más que justificado la necesidad de aprender un segundo idioma, especialmente, el inglés, ya que se ha convertido en la lengua internacional por excelencia. Cada día se emplea más en casi todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano. Prácticamente puede afirmarse que se trata de la lengua del mundo vigente.

Actualmente, vivimos en un mundo globalizado donde la movilización de la población se ha incrementado exponencialmente; comunicarse en inglés ya no puede tratarse como un lujo, sino que es una necesidad evidente. Es más,

incluso se dice ya que quien no domine esa lengua estaría en una clara situación de desventaja o viviría un nuevo tipo de analfabetismo funcional.

El inglés se considera como la gran lengua internacional, la lengua vehicular o “lingua franca” del siglo XXI que ha repercutido en todos los países no-anglosajones, incluida España, y que afecta más o menos directamente a los diversos ámbitos profesionales, sociales y culturales. La concepción de lingua franca tiene su origen en el latín medieval, su resurgir tiene un origen funcional, ya que es la necesidad de poder comunicarse entre pueblos de distinto origen y con lenguas vernácula diferentes lo que produce la adopción de un idioma vehicular como es el latín.

Figura 1.

La lengua franca.



Figueredo, M. (2017). *Qué sabes de las lenguas francas*. Universal de idiomas.

El aprendizaje de un idioma supone el desarrollo de competencias lingüísticas, textuales, discursivas y culturales, otorgando a las lenguas el carácter de vehículos culturales por excelencia, además este proceso de enseñanza/aprendizaje permite el diálogo entre culturas. Pero no sólo se produce un desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, sino que también se han de añadir otras competencias cognitivas relacionadas con la ciudadanía, el conocimiento de los sistemas jurídicos y políticos del mundo actual y los principios y valores relacionados con los derechos del hombre y de la ciudadanía democrática (Comisión Europea, 2003; Consejo de Europa, 2017). En este documento se plantea el empleo de las lenguas extranjeras en la enseñanza de áreas del conocimiento no lingüísticas, que incluyen entre sus

contenidos las competencias citadas, ofreciendo materiales y documentos valiosos para el aprendizaje integrado de la lengua y la cultura.

El consejo de Europa (2019) presenta la idea de un Espacio Europeo de Educación en el que la educación, la formación y la investigación, inclusivas y de alta calidad, no se vean obstaculizadas por las fronteras; en el que vivir temporalmente en otro Estado miembro para estudiar, aprender o trabajar se convierta en algo normal; en el que hablar dos idiomas además de la lengua materna esté mucho más generalizado. La competencia multilingüe, constituye el núcleo de la idea de un Espacio Europeo de Educación, lo que permite entender mejor otras culturas, contribuyendo al desarrollo de la ciudadanía y las competencias democráticas. El aprendizaje y la enseñanza de idiomas podrían fomentar el desarrollo de una identidad europea, como complemento de las identidades y tradiciones locales, regionales y nacionales. Casi la mitad de los europeos (Eurobarómetro, 2012) afirman que son incapaces de mantener una conversación en un idioma distinto de su primera lengua. La falta de competencia multilingüe es una fuente de dificultades, que obstaculiza intercambios útiles entre las administraciones públicas y los particulares, sobre todo en las regiones fronterizas. Las recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2019, destaca entre sus conclusiones la escasez de profesores de algunas materias entre ellas los idiomas modernos, por lo que varios estados miembros han introducido reformas o incentivos para atraer a la docencia a los licenciados en filología que tengan experiencia profesional docente, o la reforma de los programas de formación del profesorado.

La Comisión Europea trabajará en una propuesta relativa a una nueva serie de valores de referencia europeos en materia de educación y formación y los debatirá y decidirá el Consejo en el contexto de la elaboración del nuevo marco estratégico para la educación y la formación posterior a 2020.

Por su parte, en Andalucía el programa bilingüe tiene la misma consideración que cualquier otro de los programas de innovación educativa puestos en marcha por la Administración educativa. Preceptivamente, el plan bilingüe está incluido en los proyectos educativos de centro, y corresponde al claustro de profesores, junto al equipo directivo de los centros y no a un grupo

de profesores o maestros por muy preparados o ilusionados que éstos estén, potenciarlo y favorecer la incorporación de cualquier profesional del centro escolar a dicho plan. La idea es que estos proyectos estén fuertemente respaldados por el equipo directivo y educativo de un centro escolar, y que toda la comunidad educativa esté identificada con el proyecto, ya que si no puede caerse en el fenómeno de convivir dos escuelas diferentes en una misma.

Dichos programas deben hacer lo posible por ilusionar e involucrar a alumnos y padres, incluso al resto de la comunidad educativa. También puede lograrse nuevos apoyos con la implementación de viajes, intercambios o programas de colaboración escolar europeos que potencian el intercambio cultural y la dimensión europea. Ni que decir tiene que la calidad educativa se vincula estrechamente con la promoción de la interactividad, la participación y el desarrollo científico en términos de aprendizaje social y comunitario.

De la misma forma, deben garantizar la estabilidad del profesorado y planificar el proyecto a largo plazo, son importantes para no caer en el error de no tener docentes suficientes o suficientemente preparados.

No menos importante es tratar de expandir el programa de enseñanza bilingüe a otras etapas, cursos, grupos o líneas. Permitir incluso que la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) o en términos ingleses, Content Language Integrated Learning (CLIL) y, por ende, programas educativos europeos, el uso del portafolio europeo de las lenguas, los intercambios, etc., se vayan implementando con grupos que no pertenecen a la sección bilingüe.

Además, es necesario promover una fluida coordinación e interacción entre profesor de área no lingüística (A.N.L.) y el profesor de área lingüística (A.L.), comprobar la comprensión y la adquisición de contenido curricular del alumnado y fomentar el uso de actividades cooperativas y comunicativas en L2.

En el presente estudio se asume la definición de creencias de Richardson (1996) como “entendimientos, premisas o proposiciones sobre el mundo que se

consideran verdaderos” (traducción de la autora) este término se usa como sinónimo de perspectivas, percepciones y concepciones.

Hay muchos factores que afectan al cambio educativo (Fullan, 2017), pero hay uno que nos parece particularmente decisivo: son las concepciones pedagógicas que los agentes implicados en educación mantienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Entendemos las concepciones como teorías que las personas mantenemos sobre lo que nos rodea. Estas teorías tienen componentes poco accesibles a la conciencia y condicionan nuestro discurso y nuestras acciones cotidianas. Por ello, en muchos casos será difícil mejorar las prácticas educativas sin modificar la manera en la que los implicados conciben qué es aprender y qué es enseñar (Gutiérrez, 2018). Y es que las mentalidades pedagógicas determinan las prácticas didácticas si no existe un proceso dialógico y crítico en el análisis de las propias prácticas y acciones docentes. Conocer los estilos de aprendizaje del alumnado se ha convertido en objeto de estudio, ya que son elementos de gran importancia para favorecer una enseñanza de calidad. Si conocemos estos, será más fácil adaptar las metodologías empleadas por los docentes a las características de los mismos y así contribuir a elevar su rendimiento académico. Tanto el profesorado, como el alumnado, tienen una forma individual y propia para aprender, esta depende de factores fisiológicos, ambientales, emocionales y culturales, entre otros. De esta manera, sería muy conveniente que los estudiantes fueran capaces de reconocer sus puntos fuertes y débiles para definir sus objetivos personales.

Por otra parte, es imprescindible asegurar que la Administración educativa facilite las condiciones necesarias para llevar a cabo una tarea tan compleja como la renovación pedagógica.

Podríamos decir que, si la innovación/renovación no va acompañada del respaldo necesario por parte de las instituciones, es un proceso harto difícil que puede dar al traste con el esfuerzo empleado y las ilusiones de aquellos que ven urgente y necesaria dicha renovación pedagógica. Nadie cambia su forma de pensar y actuar, si no comprueba que la forma alternativa que se le propone es

viable, está respaldada, y se obtienen mejores resultados que la anteriormente empleada.

Está más que justificado que queramos indagar en las concepciones que el profesorado y el resto de los miembros de la comunidad educativa, mantienen sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera, además de contenidos que se pueden desarrollar a través del uso de una lengua vehicular, en los centros donde se implementa un programa educativo bilingüe. La lectura y revisión de numerosos artículos sobre bilingüismo, nos animan a estudiar y analizar críticamente cómo se viene implantando y desarrollando este plan en un grupo concreto de estudiantes de un colegio de la provincia de Málaga. Este estudio se hará desde una perspectiva reflexiva sobre las actitudes que tiene el profesorado hacia esta iniciativa, sin lugar a duda de mejora, sobre cómo se está llevando a cabo la formación, no sólo en idioma, sino también en la metodología basada en contenidos (AICLE); las opiniones del alumnado y del profesorado de éste, que recibe y disfruta de la enseñanza bilingüe, así como la orientaciones generales que desde la administración educativa se generan para la plena implementación del Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005).

En este punto de la cuestión, cabe destacar la importancia que para nosotros va a tener el componente reflexivo en la elaboración del texto que el lector tiene entre sus manos, así como el producto final de la investigación que es la presente tesis doctoral. A partir de la última década del siglo XX es frecuente encontrar el término reflexión asociado a iniciativas y programas de formación del profesorado; además, parece existir un acuerdo generalizado en lo concerniente a los beneficios que para el aprendizaje y el ejercicio de la docencia se derivan de la adopción de una actitud y una disposición reflexivas a los asuntos educativos (Steiman, 2020; Ponce & Camus, 2019). En el mismo sentido, Domingo (2020) apunta los beneficios, que para cualquier persona, no menos para un docente tiene el proceso de la reflexión. Así estimula al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica diaria y a ser consciente de los orígenes irracionales del propio comportamiento humano, todo ello en aras a alcanzar un conocimiento profundo de la personalidad del profesorado. El conocimiento, las emociones y la conducta actúan como pautas estructuradas

para una análisis sistemático y profundo que ayudan al profesorado a ir más allá de lo superficial teniendo una perspectiva más extensa y profunda de los problemas contando con un repertorio más amplio de estrategias a la hora de solucionar un problema. Siguiendo a Imbernón (2017); Sabán & Sánchez (2021) en relación con la importancia de la reflexión, la implicación y el contraste de ideas, supone una actitud o propuesta que trata de vencer la dinámica tradicional en la que el profesorado es el único poseedor de los conocimientos y su labor primordial es la de transmitir su “sabiduría”. En esta misma línea y por convencimiento personal, el presente trabajo resulta de la experiencia y de la necesidad de cambio en el proceder del profesorado para superar paradigmas hoy día desfasados, y que suponen la preeminencia de una exacerbada sobrevaloración de la experiencia subjetiva, de decir y como el propio autor relata *“enseño a mi manera”*. Se trata pues de aprovechar las experiencias, observaciones y vivencias que se perciben en el campo de observación para desde ahí, extraer conclusiones siguiendo un proceso exhaustivo de reflexión, rompiendo inercias adquiridas y presupuestos que no corresponden a la realidad.

Fruto de este proceso reflexivo, cobra una vital importancia en este estudio, el conocer si la implantación de iniciativas bilingües está resultando positiva y fructífera no sólo para el alumnado, sino también para la comunidad educativa y la imagen y actitudes sobre la misma. Así, para mí es fundamental comprender, desde la reflexión pedagógica, si el bilingüismo está siendo un factor de desarrollo profesional (Martín, Campos & Pérez, 2021) y personal del docente y también de calidad del sistema educativo. Una idea de calidad educativa vinculada a la capacidad de generar inclusión educativa, oportunidades relevantes de aprendizaje y desarrollo de competencias interculturales y bilingües. Del mismo modo que esta tesis tiene la intención de conocer este último aspecto señalado, también será objeto de desarrollo tanto personal como profesional del que redacta estas palabras. Porque siguiendo a Galbán (2016), los individuos aprenden mediante la reflexión, y cuanto mayor es el desarrollo de este proceso, mayor será la eficacia personal y profesional, lo cual, según esta autora, reporta mayor capacidad para el cambio, aumento del control del contexto, mayor libertad de acción, e incremento de la flexibilidad, de la productividad y de la innovación. De esta forma pensar de manera reflexiva se

convierte en una habilidad de pensamiento que propicia que los estudiantes se conviertan en actores de su aprendizaje, mediante el hallazgo y la reconstrucción de sus propios conocimientos.

Está claro que los beneficios de la mejora en el aprendizaje de idiomas van mucho más allá de las ventajas económicas inmediatas, ya que abarca una amplia gama de actividades culturales, académicas, cognitivas, sociales y cívicas. En efecto, vivimos en un mundo de plurilingüismo y multiculturalidad donde el conocer distintas lenguas, amplía nuestros horizontes culturales, abre nuestra mente, estimula la agilidad intelectual y expande nuestra identidad. Ese conocimiento es, ante todo, crecimiento personal, emocional y potencialmente intercultural.

En resumen, el presente estudio tiene como finalidad conocer las valoraciones de docentes de Educación Primaria del Programa Bilingüe sobre los siguientes aspectos: formación y coordinación del profesorado, metodología y evaluación, percepciones de los resultados, recursos e incentivos y las actitudes de las familias hacia el bilingüismo. Tratándose de un programa con un enfoque metodológico que va más allá de la enseñanza de una lengua extranjera, parece necesario plantear desde la perspectiva docente, las necesidades reales que tienen los docentes adscritos a este programa, así como las herramientas y conocimientos que son precisos desarrollar para un desempeño eficaz de la actividad didáctica en las aulas bilingües.

A continuación, ofrecemos un breve resumen de las diferentes partes en que se divide el presente trabajo y de los capítulos que lo componen, con el fin de facilitar una visión global un poco más detallada, previamente al desarrollo de este trabajo de investigación.

La I parte versa sobre el marco teórico de referencia, indicando aquellos aspectos más relevantes en la literatura especializada sobre el foco de investigación de la presente tesis, el bilingüismo. Esta a su vez está dividida en distintos capítulos:

El capítulo 1 describe cual ha sido la evolución de los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, desde los más gramaticistas hasta los que han supuesto el desarrollo de la competencia comunicativa, pasando por aquellos de corte humanista que han tenido en cuenta aspectos tan relevantes como el mundo de las emociones como factor fundamental a la hora de considerar el aprendizaje del alumnado. Pero también se hace referencia en este capítulo a las distintas visiones o definiciones del término bilingüismo ya que su observación y diversidad aportarán una riqueza al contexto donde se desarrolla el programa bilingüe y a la propia tesis.

El capítulo 2 se centra en el desarrollo concreto del enfoque por antonomasia dentro del ámbito bilingüe, nos referimos a AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). Dicho enfoque promueve el uso de la lengua extranjera como vehículo de aprendizaje de contenidos, que por lo general trata las ciencias, tanto naturales como sociales.

El capítulo 3 recoge el amplio marco legislativo que trata de regular las actuaciones y propuestas entorno al desarrollo del bilingüismo, ya sea en el ámbito autonómico, nacional o internacional. Es indudable la preocupación que los distintos gobiernos tienen con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que se entiende que tener la posibilidad de hablar idiomas facilita la relación y el entendimiento entre pueblos de origen diverso.

El capítulo 4 se dedica a investigar sobre la formación del profesorado atendiendo a los diversos ámbitos y momentos en que se desarrolla el bilingüismo y el propio desarrollo profesional del profesorado. Las exigencias en cuanto a formación del profesorado han variado muy mucho desde el origen de los diversos programas bilingües hasta la actualidad. Ya no sólo se pide al profesorado formación y desarrollo en el dominio de la lengua extranjera, sino que también es necesario tener un conocimiento profundo de la materia y de las técnicas pedagógicas más apropiadas para alcanzar la necesaria competencia lingüística que servirá a nuestro alumnado en el presente, pero más aún si cabe en su futuro profesional.

La II parte comprende todos aquellos aspectos que tienen que ver con la investigación cualitativa. Es fundamental conocer profundamente dicho paradigma para a través de la profunda reflexión alcanzar, aportar y producir conocimiento relevante que contribuya dentro del mundo científico a dar una visión distinta, en este caso sobre el bilingüismo, objeto de investigación del presente estudio.

El capítulo 5 desgranará los fundamentos epistemológicos de la investigación interpretativa, así como los propósitos de dicha investigación. El investigador como elemento relevante en el campo de la introspección, no sólo de la realidad externa, sino también de su propia perspectiva ante las situaciones, las personas y los entornos con los que interactúa. El estudio de caso será el método de investigación seleccionado para el desarrollo de la presente tesis doctoral elegido precisamente, por su carácter cambiante o emergente ante cualquier novedad relevante, pero a la vez riguroso en cuanto a su perspectiva profunda, intensa y completa de los acontecimientos que tienen lugar en un programa de innovación como representa el bilingüismo.

La parte III, el informe de la investigación expone los hallazgos encontrados en esta investigación.

Comienza con el capítulo 6 que expone el contexto de la investigación: la localidad, el centro escolar, las características del profesorado y la distribución del alumnado. Los resultados de la investigación que son agrupados a través de las distintas categorías. La categorización supone un proceso básico en el procesamiento de la información, constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recogida. Dicho proceso va a requerir de mucha concentración por parte del investigador, no pudiendo ser tareas que se puedan realizar en intervalos de tiempo cortos, sino que se requiere una atención especial.

El capítulo 7 ofrece las distintas opiniones vertidas por el profesorado con respecto al concepto bilingüismo. Se puede decir que sus conceptos van desde los más tradicionales, donde emplean métodos propios de otra época, hasta los

más modernos que propugnan un modelo comunicativo, dando más importancia a la posibilidad de comunicarse con una lengua extranjera que a aprender su gramática y sintaxis.

Dentro de la parte III, nos encontramos con el capítulo 8, uno de los apartados más subjetivos porque entronca directamente con la opinión más personalísima de los entrevistados. La actitud de un maestro difiera bastante con respecto a la de otro. Todo este repercute directamente en la forma en que el maestro entiende el bilingüismo y enseñanza a su alumnado.

Está claro que no todo el mundo enseña las cosas de la misma forma, hoy en día que se habla tanto de cómo aprender a sumar, restar o dividir, se pone de manifiesto que la neurociencia está influenciando de manera importante a la forma de enseñar y de aprender; por eso este capítulo lo hemos nombrado como: “cada maestrillo tiene su librillo”. Cuando preguntas a los docentes por qué hacen las cosas de una forma o de otra siempre aluden a la libertad de cátedra, concepto que escuchan al principio de sus estudios y que sirve como cajón de sastre para justificarlo todo.

Uno de los elementos que nos ha sorprendido más en nuestro estudio, ha sido el que ocupa el capítulo 10, la formación permanente. Por supuesto, hay muchos profesionales docentes comprometidos con su labor de seguir formándose, aunque ni la propia administración lo haya hecho de forma obligatoria. Para algunos docentes, lo aprendido en su formación inicial les es más que suficiente para afrontar las tareas diarias, cosa que a todas las luces no es así. Por eso, en este capítulo se recogen opiniones de docentes que exigen una mayor oferta por parte de la administración y otros que les parece bien lo que hay. La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que la formación permanente es un derecho y una obligación de todo el profesorado y es responsabilidad de las Administraciones educativas. Estas deberán promover la formación en: digitalización, lenguas extranjeras, investigación e innovación, el trabajo colaborativo y las redes profesionales; para fomentar

En un mundo rodeado por la tecnología, la escuela no iba a vivir ajena a esta realidad. Por una parte los docentes reclaman dotación tecnológica y por otra dotación humana. Ambas a dos no se excluyen, sino más bien se complementan y últimamente en estas épocas de crisis su provisión deja mucho que desear. Este es el resumen de lo tratado en el capítulo 11.

La parte IV recoge las conclusiones alcanzadas al final del proceso investigador, respondiendo a las preguntas planteadas al comienzo de la misma y al propósito del presente estudio, es decir, conocer las concepciones y prácticas pedagógicas del profesorado de primaria en el seno de un programa bilingüe. El propio proceso de la investigación transita desde unos prejuicios adquiridos o aprendidos con respecto al objeto de la investigación, hasta llegar a conclusiones que nos sorprenden por lo desconocido e imprevisible. Asuntos estos que se desarrollan en el capítulo 12.

El capítulo 13 recoge aportaciones y propuestas para el debate posterior y trata de explicitar nuevas formas a la hora de desarrollar la práctica docente. En definitiva, propone elementos que antes no se habían planteado, para que a través del diálogo y la reflexión se alcance un conocimiento que suponga una novedad y un descubrimiento en el mundo científico.

El capítulo 14 da cabida a futuras líneas de investigación, que dentro del ámbito de la investigación social y concretamente educativa, posibilitarán la mejora y la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, el capítulo 15, pondrá de manifiesto las limitaciones o problemas que el investigador ha tenido durante el desarrollo del presente estudio.

A partir de aquí, se recoge una amplia sección dedicada a las referencias bibliográficas que dará paso a la compilación de documentos utilizados para la elaboración del presente estudio. Estos documentos anexos, en donde se recogen aspectos tan diversos como guiones de preguntas tanto al profesorado como a las familias, las transcripciones de las entrevistas, la categorización de

la información, la carta de negociación y acceso al centro educativo o el diario de campo, conformarán el final de este estudio.

PARTE I:

MARCO TEÓRICO DE

REFERENCIA

Capítulo 1: aspectos terminológicos.

El auge en el estudio y conocimiento de lenguas extranjeras tiene su origen en un marco amplio y global relacionado con el mundo en el que vivimos. Éste está inmerso en un panorama mundial en constante evolución, cuyas transformaciones se vienen estudiando y analizando desde finales del S. XX. Asumiendo esta realidad, Bell (1973) vislumbró el surgimiento de la llamada “*sociedad del conocimiento*”. Se refería a un entorno nuevo, estrechamente vinculado a la histórica ruptura causada por la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), donde los términos información, educación, conocimiento y capital humano se acabarían convirtiendo en componentes claves.

En la misma línea Pérez (2013) sostiene que la omnipresencia de la información, hoy día, supone un cambio fundamental y muy presente en la vida cotidiana. Castells (1999), Alemán y García (2018) destacan la importancia capital que tiene la información y el conocimiento en la cultura actual, afirmando que la posibilidad que tienen los seres humanos de acceder a la información puede determinar la exclusión social de aquellos que no tienen la capacidad de entenderla y procesarla.

Podríamos definir nuestro actual momento social como un escenario globalizado, lleno de incertidumbre y en permanente cambio, en el que se han roto las barreras de espacio y tiempo, y nos comunicamos y aprendemos de forma diferente a como se venía haciendo hasta fechas no muy lejanas.

La enseñanza del inglés en el siglo XXI afronta grandes cambios que incluyen la situación del inglés en el mundo y la metodología y didáctica de su enseñanza. Debido a que existen menos hablantes nativos de esta lengua que los que la utilizan como un modo de comunicación universal, la didáctica del idioma debe reflejar dichos cambios. En este contexto, los sistemas educativos deben potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida (Guimarães, 2020).

Aprender hoy día no tiene el límite temporal que lo limita al periodo en que el alumnado pasaba por las instituciones educativas. Ya en 1996 el informe Delors pronostica que un aprendizaje en sociedad posibilita que todo el mundo pueda aprender de acuerdo con sus necesidades e intereses individuales, en cualquier lugar y momento de forma abierta, libre y flexible. EURIDYCE (2021) en su artículo “el aprendizaje a lo largo de la vida” recoge todas las iniciativas gubernamentales del gobierno de España con respecto a la enseñanza a lo largo de la vida y aunque al principio se circunscribió al ámbito de la educación de adultos, en la década de los 90 se comenzó a hablar de este aprendizaje más allá de este grupo de población. De esta forma se enfatizaba la importancia de preparar al alumnado para aprender por sí mismo y adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad del conocimiento. A finales de 2019 se elabora el Plan Estratégico para la Formación Profesional del sistema educativo y a principios de 2020 el Ministerio de Educación y formación Profesional (MEFP) asume las competencias relacionadas con la FP para el empleo. Con el objetivo de promover el aprendizaje a lo largo de la vida, el MEFP ofrece una serie de enseñanzas y de formación dirigida a la mejora de la formación de la sociedad española que incluye tanto enseñanzas universitarias como no universitarias. El aprendizaje a lo largo de la vida se nutre de las iniciativas llevadas a cabo por las administraciones educativas estatales y autonómicas, las concejalías o institutos municipales de educación de los ayuntamientos, las administraciones laborales y las entidades de la sociedad civil sin ánimo de lucro.

Como puede verse, a tenor de lo recogido en el párrafo anterior, las administraciones, en sus respectivos ámbitos, han puesto en funcionamiento una serie de recursos para que el llamado aprendizaje a lo largo de la vida sea un hecho. Queda ahora, por parte de cada docente, la motivación o el interés personal de formarse y seguir avanzado en el conocimiento para que todo ello repercuta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido Longworth (2005) y Belando-Montoro (2017) manifiestan que el aprendizaje a lo largo de la vida (Euridyce, 2021) se ha convertido en una realidad que avanza con rapidez, constituyendo un entorno nuevo y dinámico que estimula el hábito de aprender. Además, describe las

circunstancias en que el aprendizaje continuo puede ayudar a las ciudades y las regiones a desarrollar y poner en práctica estrategias de cambio. En este paisaje, el aprendizaje de una lengua extranjera supone la interacción de diversos grupos humanos que pueden tener un idioma común que facilite las relaciones de todo tipo, ya sean comerciales, culturales, profesionales o relacionales.

No cabe duda, que la enseñanza bilingüe es hoy un enfoque innovador que va más allá de la mera enseñanza de una lengua y, por tanto, implica cambios metodológicos, curriculares y organizativos. El énfasis ya no está en la lengua extranjera, sino más bien en su capacidad de comunicar y transmitir conocimiento, potenciando la adquisición de competencias interculturales y de ciudadanía abierta a la diversidad cultural. Las clases de idiomas en las que el alumnado tenga que practicar estructuras, sonidos y aplicar reglas gramaticales tienen poco o nada de espontáneas y tampoco ofrecen un contexto natural (Guía informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe, 2013). Esta guía no ha vuelto a reeditarse con lo que su contenido sigue teniendo vigencia actualmente.

Los siguientes epígrafes de este documento, tratan de hacer un análisis pedagógico reflexivo sobre la evolución que ha tenido en nuestro país y más concretamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Más adelante, este estudio se concretará en el desarrollo del bilingüismo como base y objetivo primordial de esta Tesis Doctoral.

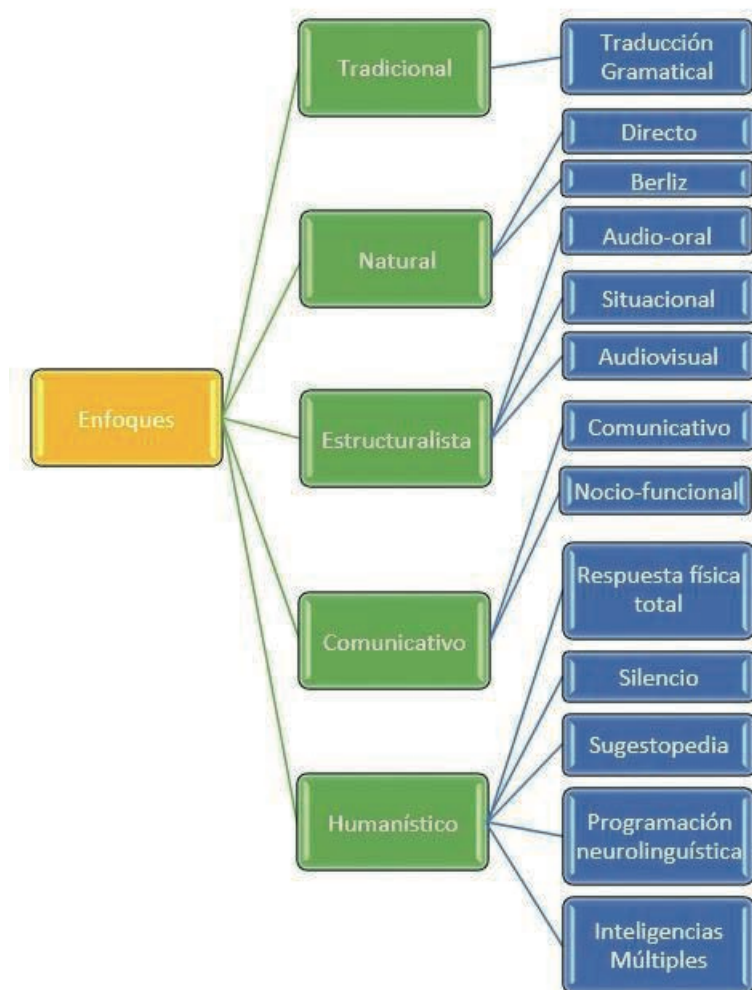
1.1 Breve historia de la evolución de la metodología en la enseñanza de idiomas.

La necesidad de saber hablar y entender otros idiomas ha existido en la humanidad desde el principio de los tiempos. Sin embargo, los estudiosos consideraban que el lenguaje oral no merecía la pena ser estudiado y la forma escrita tomó el papel protagónico. Durante siglos, los estudiosos continuaron con esta forma de pensar, principalmente a causa del gran prestigio que tenían las obras de la literatura latina y griega (Estupiñan, 2021).

A continuación, se introduce una figura, donde de forma muy gráfica podemos observar los distintos métodos o enfoques que han jalonado la historia de la enseñanza del inglés durante años.

Figura 2.

Enfoques de los métodos para la enseñanza del idioma inglés.



<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/213/213972002/html/index.html>

Ha habido una gran cantidad de autores y de aproximaciones metodológicas para abordar el reto de enseñar una lengua extranjera al alumnado. Aunque en el repaso histórico que vamos a realizar a continuación, pueda parecernos que algunas metodologías son totalmente inútiles en la

actualidad, lo cierto es que podemos sorprendernos de la variedad metodológica que puede encontrarse en las aulas. Sobre todo, porque no olvidemos que no existe una única metodología universal válida para todo tipo de contextos educativos. Actualmente, se entiende que se debe optar siempre por una metodología ecléctica y holística, entendiendo esta como una mezcla de los procedimientos que han resultado beneficios para el aprendizaje del alumnado de las distintas metodologías, que combinada con el enfoque metodológico AICLE será la que mejor se adapte a nuestra situación de enseñanza–aprendizaje y que tenga en cuenta las características del alumnado, del docente y del contenido.

Hasta el S. XVIII la enseñanza del lenguaje no apareció en el currículo de ningún colegio, en esta época, la materia se enseñaba de la misma manera que el latín, es decir, siguiendo lo que ahora se conoce como el Método gramática-traducción. El alumnado traducía frases de sus libros de texto al idioma extranjero o segunda lengua (L2). La comprensión y la expresión oral no son importantes y la práctica oral se reduce a unos minutos, dificultando así la fluidez o la destreza en el uso del idioma. Todo esfuerzo se dirige a la consecución de una buena competencia en expresión escrita con una preponderancia de listas de vocabulario traducido.

El Método directo (mediados del S. XIX), nace como reacción al escaso uso que el componente oral había tenido en el siglo pasado, esta propuesta se propone potenciar la comunicación. La única lengua que se usa en clase es la L2, omnipresente a lo largo de una sesión cargada de situaciones cerradas con vocabulario y expresiones preparadas de antemano, pero que consiguen mejorar la competencia en expresión y comprensión oral. Es la época en que crece el deseo de viajar y de la publicación del libro de Charles Darwin, *El Origen de las Especies*. Esta obra hace pensar en la evolución del lenguaje en su forma hablada. La gente de la calle quiere hablar y comunicarse en distintos idiomas, no sólo leerlos y traducirlos. La importancia se desvió de la traducción hacia la fluidez oral y nació este método que también es conocido como método oral o natural. Las clases eran pequeñas o individuales, se daba mucha importancia a

los ejercicios de repetición, la buena pronunciación, al uso de símbolos fonéticos y escritura fonética y, sobre todo se prohibía el uso de la lengua materna.

La segunda guerra mundial (1939-1945) trajo consigo la necesidad acuciante de las tropas y espías de aprender un idioma extranjero lo más rápido posible. Surgieron dos métodos nuevos: las *Situaciones Estructurales* y el *Audiolingüismo*. El primero, como su propio nombre indica, se basa en unos criterios determinados de antemano de los aspectos que los estudiantes necesitarían aprender y el lenguaje que necesitarían según la situación. Se trata de obtener unas estructuras que se repiten y que se intentan contextualizar. El segundo, se basa en la idea de que la conversación no tiene que ser aprendida necesariamente a través de una gama de reglas, que es un hábito adquirido.

En el último cuarto del S. XX, en los años 70 y a pesar de las diferentes corrientes y metodologías en la enseñanza del idioma extranjero, las clases de idiomas empezaban a convertirse en un espacio de ansiedad y estrés para el alumnado debido entre otros factores, a la estructuración y entornos escasamente comunicativos, donde pocos eran los emisores y muchos los receptores en el proceso de comunicación. Así surge en Estados Unidos una corriente o enfoque humanista que lucha por relajar la tensión y convertir el hecho de aprender otra lengua en algo divertido y relajado. Los valores humanos se pusieron en primer plano, produciéndose el cambio de la importancia del papel del profesor a la trascendencia de las necesidades y capacidades del alumnado. Algunas de las corrientes que provienen de este enfoque son “Total Physical Response”, “Suggestopedia”, “Silent way” o “Community Language Learning”.

Total Physical Response o más conocido como TPR, o bien aproximación sobre la respuesta física total. Esta metodología, consiste en relacionar los conceptos o hechos escuchados con las demostraciones o acciones físicas que refuerzan el significado del discurso. De esta manera, se prepara en gran medida la comprensión del discurso y se facilita el aprendizaje kinestésico (aunque también se recurre al aprendizaje visual y auditivo) reduciendo el estrés, la tensión y la ansiedad del alumnado. Creado por Asher (1977) ofrece un ambiente

distendido y psicológicamente seguro para el alumnado, tratando de imitar el comportamiento que los padres tienen con sus bebés para iniciarlos en su L1. Asher considera que primero se adquiere el idioma materno o L1 escuchando órdenes, y luego respondiendo físicamente a esas órdenes. El niño escucha y comprende antes de hablar, por eso las actividades orales no deben ser forzadas. También es verdad que las áreas del cerebro responsables del movimiento están conectadas directamente a las zonas del cerebro que registran el placer, así que el movimiento activa la emoción y pueden crear sentimientos positivos, que a su vez ayudan a la memoria.

Por tanto, observamos que los ambientes de aprendizaje creados por TPR están libres de estrés, promueven el aprendizaje activo y provocan aprendizajes a medio o largo plazo. Las destrezas lingüísticas estrella de este método son la comprensión y expresión oral, aunque también pueden trabajarse con éxito las destrezas productivas. Esta práctica está asociada a una metodología efectiva, aunque desde algunos sectores se la critica por estar basada en órdenes que el alumnado recibe constantemente, sin que este sea consciente del aprendizaje y puedan aparecer ciertas conductas disruptivas.

Hoy día se pone de manifiesto en Prince (2021), que el sistema de Total Physical Response combina el uso de la expresión corporal como forma para canalizar el aprendizaje de forma divertida y amena, pues se fundamenta en la adquisición de saberes lingüísticos de manera similar a la manera en que se produce para conocer la lengua materna con apoyo de los padres. Concluye que este modelo puede representar una oportunidad en medio de las adversidades gestadas con el SARS-CoV-2 para que los docentes, bien sea de forma presencial, semipresencial o remota, puedan enriquecer sus prácticas educativas de manera que los alumnos internalicen los conocimientos, de una forma que no resulte cerrada ante sus necesidades de comodidad e identificación con aquellos que se ha de desentrañar en las clases pertinentes.

Como punto de partida de todos estos métodos, se plantea el objetivo de enseñar una lengua extranjera, activando los resortes propios del ser humano. Existen varios métodos con un mismo objetivo, como el de acelerar el

aprendizaje, y muchos fueron los trabajos que se realizaron sobre esta temática. Entre estos métodos está: el método fundamentado en la Suggestopedia. Es preciso destacar que la aplicación de este método es poco conocido y habitual para los profesores de idiomas que están, como lo afirman Richards y Rodgers (1986), generalmente formados en facultades de filología, con una fuerte o exclusiva carga sobre los aspectos estrictamente lingüísticos.

En esta ocasión también se pretende generar ambientes de aprendizaje libres de tensión o ansiedad, pero no sólo eso, su autor Lozanov (1978) defiende los beneficios de las situaciones de aprendizaje en las cuales una mente tranquila está más predispuesta al aprendizaje. Su autor basó sus ideas en la creencia de que el hemisferio derecho del cerebro tiene un potencial increíble y no usado que se puede explotar a través del poder de la sugestión. Así, se generan una serie de condiciones para romper posibles barreras que bloqueen la entrada del input y favorecer la desinhibición. A continuación, y a modo gráfico y aclaratorio se incluye una figura que sintetiza los aspectos más importantes de este método.

Figura 3.

Claves del método de la suggestopedia

DEFINICIÓN

- Método humanístico que intenta aplicar los principios de la sugestología– a la enseñanza de segundas lenguas.
- La sugestología se basa en liberar al individuo de estrés, vergüenza, nervios y demás limitaciones personales puesto que se cree que esto puede entorpecer su capacidad de aprendizaje.
- Centrada en meditación y en programas de relajación



<https://pt.slideshare.net/gabrielaferreblasco/suggestopediadef-28987985/2>

El resultado es una clase a caballo entre una sesión de relajación (ambiente relajado, música de fondo, control de la luz) y un trabajo sugerido en L2 que normalmente trata de recrear una historia, una película, un mundo imaginario. Así, Lozanov (1978) fue pionero en el uso de la música como ayuda en el aprendizaje de L2. Él decía que la música era un fijador de conocimientos a causa de la forma inmediata en que su presencia conecta las palabras a las emociones y fija su significado en la memoria de largo plazo a través del sistema límbico. Normalmente una sesión basada en Suggestopedia suele presentar las siguientes fases: presentación, primer contacto activo con la historia, segundo contacto pasivo y práctico. Si se quisiera llevar a cabo una sesión con estas características deberíamos tener en cuenta que debemos gestionar bien la autoridad (es un estilo bastante autoritario), la infantilización del alumnado, la entonación del discurso y la caracterización del entorno (debiendo dedicar recursos materiales y temporales a la preparación del aula).

A pesar de los estudios críticos previos sobre el método, Suggestopedia ha resurgido como un método popular para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en Suecia (Colliander & Fejes, 2020). Curiosamente la literatura sobre este resurgir es aún escasa y existen muchos interrogantes sobre la revitalización de este método que data de los años 70 del pasado siglo.

Gattegno (1972) presentó la forma silenciosa (Silent Way). En este método se le presenta al alumno un sistema en el que mediante varas de diferentes colores se representan algunos de los principales verbos, adjetivos y pronombres. El alumnado tiene que unirlos por medio de un gráfico codificado con colores para crear sus propias frases. En este método se aboga por el conocimiento y centra su atención en tres pilares básicos: la autonomía, la independencia y la responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje del estudiante. Para Alonso & Blanco (2014) el Silent Way necesita no solo del profesorado que enseñe, sino también de un alumnado que debe aportar una activación de capacidades de abstracción, análisis, síntesis e integración y dispuesto a conocer, aprender y utilizar una lengua extranjera. El enfoque silencioso es el nombre que se le da a la subordinación de la enseñanza al aprendizaje aplicada al aprendizaje de un segundo idioma. Es decir, las

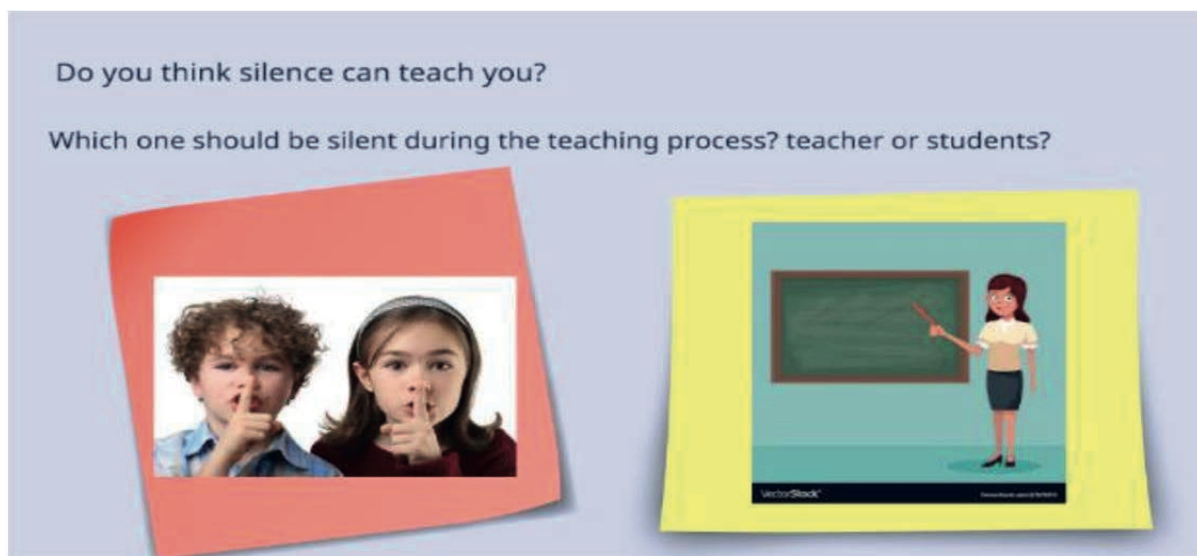
necesidades del estudiante se convierten en el enfoque de la enseñanza. El profesor y el estudiante se centran en dos cosas distintas durante la clase. El estudiante dirige su propio aprendizaje y el profesor debe presentar el lenguaje de tal manera que se obliga al estudiante a sensibilizarse al momento (García y Rodrigo, 2018).

Hasria et al. (2018) contribuyen a acentuar la importancia del dominio de la destreza hablada en el aprendizaje de una lengua, aunque reconocen la dificultad que esta habilidad entraña porque requiere el manejo tanto de la comprensión, como de la producción hablada. En el método Silent Way, el alumnado adquirirá independencia, autonomía y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje y para conseguir esto, los docentes tienen que hacer que el alumnado confíe en sí mismo.

La siguiente figura de forma plástica nos indica que el método silencioso no solo implica la calma, sino que es una activación de procesos del cerebro más profundos cuya huella potencia el aprendizaje, además de implicar al alumnado.

Figura 4.

El método silencioso



https://prezi.com/p/duxjjkis_a-b/silent-way-method/

El último de los enfoques humanistas que vamos a exponer corresponde al planteado por el psicólogo americano, Curran (1970), el llamado Aprendizaje del Idioma en Comunidad (Community Language Learning). Dicho autor propone incorporar técnicas de asesoramiento psicológico, tomando muy en cuenta los sentimientos de los aprendices con respecto a su experiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje y teniendo la intención de rebajar el llamado filtro afectivo. En este método no hay materiales preparados, se anima al alumnado a hablar de una forma natural acerca de ellos mismos y de su vida, el profesor proporciona una traducción que los alumnos repiten. Las sesiones se graban en cinta y al final de la clase el profesor habla de las estructuras del lenguaje y del vocabulario que han utilizado. En este caso, el profesor asume un papel de asesor en un ambiente no amenazador.

El final del siglo XX es el marco temporal donde surge el enfoque comunicativo. La idea básica era que la comunicación es algo más que sólo aprender gramática y vocabulario. Para ser totalmente comunicativo en un idioma extranjero, el alumno tiene que desarrollar la capacidad o competencia de hacerse entender de formas socialmente apropiadas.

No se discute la necesidad de elaborar una competencia gramatical, pero se afirma que el conocimiento del sistema de funcionamiento de la lengua no debe ser un fin en sí mismo, sobre todo al principio del aprendizaje, pues el alumno debe aprender ante todo que el idioma que estudia tiene como referente una realidad de la vida y no es simplemente una gramática que hay que aprender. Esto supone avanzar hacia modelos didácticos más innovadores e interactivos, donde el foco está más puesto en el aprendizaje que en la propia enseñanza del inglés. Se trata, por tanto, de favorecer espacios educativos significativos y relevantes para que cobre vida la utilidad y la transferencia del aprendizaje en contextos comunicativos diversos, y únicamente el escolar.

En 1983 Krashen trabajó estrechamente con Terrell, quien, a su vez, desarrolló el *método natural*. Este último eligió una actitud más moderada hacia las ideas de Krashen, y su trabajo proporcionó un mayor equilibrio entre la estrategia consciente y la inconsciente, es decir, entre un aprendizaje consciente

y una adquisición inconsciente. Se dio importancia a los factores emocionales más que a los cognitivos, y se animaba a los alumnos a usar L1 mientras aprendían y desarrollaban su conocimiento en L2.

Su hipótesis de la adquisición/aprendizaje establece que hay dos maneras distintas de desarrollar la competencia en un segundo idioma. Por un lado, la adquisición es la manera “natural”, paralela al desarrollo de la lengua materna en niños. Es decir, la adquisición es un proceso inconsciente que consiste en el desarrollo de la fluidez lingüística a través de la comprensión del lenguaje y su uso para una comunicación significativa. Por otro, el aprendizaje se refiere al proceso donde conscientemente se desarrollan las reglas del idioma (García & Rodrigo, 2018). El profesor que utiliza este enfoque desempeña tres papeles: el que provee de un input o información del segundo idioma, dando pistas no-lingüísticas para ayudar a los estudiantes a entender lo que está diciendo, el profesor que debe crear un ambiente relajado, interesante y agradable en el aula para fomentar la adquisición; y por último el profesor debe elegir una mezcla variada de actividades interesantes, cambiando la organización de los estudiantes para trabajar en parejas, en grupos, con diferentes materiales contextos y contenidos.

En el método natural, el profesor crea las situaciones que va a motivar al alumnado a comunicarse. Se favorecerá la producción oral, pero sin forzarla. El input siempre debe ser rico, interesante y comprensible, no hay corrección formal y la adquisición de vocabulario es más importante que la precisión estructural. Las actividades que proponga el docente deberán ser tan reales e interactivas como sea posible.

La metodología basada en el aprendizaje a través de tareas o proyectos propone diseñar tareas que deban ser solucionadas por los alumnos a modo de reto. En ellas, deben pormenorizarse los pasos a dar para la realización exitosa de la misma por parte del alumnado, aunque normalmente este tipo de tareas se propone al final de una Unidad Didáctica ya que para dicha resolución el alumno deberá recurrir a diferentes estructuras, léxico, información, funciones, etc.

La idea que hay detrás de esto es que los alumnos sólo llegan a ser competentes en el uso de un idioma si se les pone en una situación nueva sin ayuda y tienen que emplear el L2 para llevar a cabo una comunicación real. Este método es compatible con la programación gramatical y con la léxica y por este motivo muchos profesores lo integran en sus clases.

El empleo exclusivo de un único método a la hora de enseñar una lengua no se considera recomendable en la actualidad. Pennycook (2016) no se mostraba partidario de ello en el momento de dar respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo, cuándo y para qué enseñamos idiomas. Por eso, en la llamada era post-métodos (Brown, 2010), se subraya la necesidad de recurrir a un enfoque ecléctico que recupere lo mejor de las aportaciones hechas a lo largo del tiempo por los estudiosos del bilingüismo, no sólo desde el campo más concreto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sino desde el de la educación en general. Para llegar a ello, basarse en una metodología ecléctica, supone no centrarse en un solo método, sino en la suma de distintos métodos de aprendizaje, intentando aprovechar lo mejor de cada uno de ellos según la peculiaridad del alumnado. “Nuestro Proyecto bilingüe es un Proyecto muy pensado, basado en la reflexión del profesorado y de lo que realmente funciona con nuestro alumnado” (Onieva, 2021). El enfoque ecléctico pretende el desarrollo de buenas y distintas ideas prácticas que tienen éxito con el alumnado y de esta forma hacer que todo lo que se hace pueda sumar en el bilingüismo.

El desarrollo de la competencia comunicativa en varias lenguas (plurilingüe) es un reto prioritario razonablemente asumido por la sociedad, la escuela y los ciudadanos. Las muchas implicaciones de esta competencia, de su ausencia o déficit en cuestiones sociales, laborales, de aprendizaje o, incluso, de identidad, la convierten en una de las marcas fundamentales del siglo XXI, especialmente en el contexto europeo, donde, además, el aprendizaje de contenidos y lenguas (AICLE) ha sido una respuesta metodológica fundamental a esta “necesidad percibida”. Por ello, como afirma Lorenzo (2007), citando a Marsh (2002): “CLIL is an European solution to a European need”.

En este sentido, España no solo ha intentado resolver su déficit en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que ha intentado asumir una posición de liderazgo. En esta misma línea, nuestra región ha realizado acciones encaminadas al éxito del enfoque AICLE. Por ello, debemos subrayar que el enfoque metodológico adoptado por los 1226 centros con enseñanza bilingüe en Andalucía para este curso escolar 2021-22 es el llamado enfoque AICLE.

Figura 5.

Centros públicos bilingües y plurilingües curso 21/22



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL

DE ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

CENTROS BILINGÜES Y PLURILINGÜES CURSO 21/22									
PROVINCIA	TOTAL CENTROS	CEIP	IES	BILINGÜE INGLÉS	BILINGÜE FRANCÉS	BILINGÜE ALEMÁN	PLURI INGLÉS FRANCÉS	PLURI INGLÉS ALEMÁN	PLURI FRANCÉS INGLÉS
ALMERÍA	128	72	56	120	1	1	2	-	4
CÁDIZ	148	83	65	136	3	3	2	-	4
CÓRDOBA	124	70	54	111	5	2	3	-	3
GRANADA	171	101	70	162	1	-	3	1	4
HUELVA	93	55	38	88	2	-	-	-	3
JAÉN	129	75	54	124	1	-	-	-	4
MÁLAGA	182	104	78	166	8	3	2	-	3
SEVILLA	251	135	116	229	5	3	5	-	9
ANDALUCÍA	1226	695	531	1136	26	12	17	1	34



<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/centros-bilingues>

Dicho enfoque parte de esa necesidad de ese eclecticismo, planteando la conveniencia de considerar las posibles aportaciones de otros métodos y enfoques para intentar solucionar el problema de cómo enseñar mejor un idioma extranjero.

El enfoque AICLE proporciona la naturalidad necesaria para que haya un uso espontáneo del idioma en el aula, ya que las clases de las Áreas No Lingüísticas (ANL), se convierten en una oportunidad de experimentar, utilizar y emplear habilidades comunicativas en el marco escolar. Dicho enfoque resulta

muy enriquecedor porque tiene presente las aportaciones de todos aquellos que ya se han puesto en práctica y de los que se están experimentando.

La descripción implica un conocimiento profundo de la realidad a estudiar, pero nuestro estudio debe trascender estos límites y profundizar en una exposición que dé razón de por qué incluir los antecedentes, en este caso de los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Y es que estudiar los distintos métodos nos permite sacar ventajas de cada uno de ellos y poner de manifiesto las distintas modas o conceptos que a lo largo de la historia se tienen sobre un mismo concepto, el método, bajo sus distintas concepciones que variarán en función de la época y la persona que lo defina. Este estudio nos permite descubrir que el origen de los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera tuvo un carácter utilitarista y bélico; se aprendía inglés para poder descifrar códigos militares, pero a la vez, sin saberlo, unía culturas y pueblos que intercambiaban realidades distintas. La variación en los métodos utilizados a lo largo de la historia, tratan de responder a las diversas necesidades planteadas. Hoy día es muy necesaria la comunicación oral y se hace imprescindible dominar el código oral, ya no tiene tanta importancia dominar el código escrito, ya que este necesita más tiempo que el primero. Los constantes y rápidos cambios acaecidos en la sociedad, han hecho que los métodos de enseñanza de la lengua extranjera se adapten de forma vertiginosa, cumpliendo la función principal de ofrecer un vehículo de comunicación a las necesidades actuales.

1.2 Definiciones sobre Bilingüismo.

Ya en 1976 Fishman, consideraba que la educación bilingüe es todo un sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno. Lo novedoso en esta definición es que las dos lenguas sirven como vehículos o instrumentos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso la lengua sería el contenido de la enseñanza.

Para Mackey & Siguán (1986), el bilingüismo es un sistema en el que la enseñanza se lleva a cabo en dos lenguas, una de las cuales, pero no siempre, es la del alumno. Se entiende que en un centro bilingüe las dos lenguas son elementos vehiculares de transmisión de conceptos extralingüísticos, sirviendo como instrumentos de comunicación, enseñanza, aprendizaje y de conocimiento de distintas culturas. Ambos autores entienden que una persona bilingüe es aquella que posee una competencia en una lengua, comparable a su lengua materna y es capaz de usar la otra en cualquier situación y con una eficacia semejante. A esto se le llama bilingüismo equilibrado pero se da en escasas ocasiones. El objetivo de estos programas es que los estudiantes aprendan la segunda lengua sin olvidar la lengua materna, es decir, un bilingüismo aditivo (Ricketts, 2021) y no un bilingüismo substractivo en el que el idioma materno desaparezca.

En nuestro ámbito regional, la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 12 de julio 2011), define un centro bilingüe como aquel en el que se enseñan materias en dos lenguas: en la materna y en otra lengua extranjera. Esto supone el desarrollo de competencias lingüísticas, textuales, discursivas y culturales, otorgando a las lenguas un carácter de vehículos culturales por excelencia.

Según Sánchez-Verdejo (2021) para ser bilingüe, propiamente dicho, el alumno debe adquirir dos lenguas y alcanzar un grado adecuado de competencia en cada variedad lingüística. Tradicionalmente, se ha considerado bilingües exclusivamente a los individuos cuyos progenitores (uno o los dos) hablaban una lengua distinta a la materna, o que bien vivían o se habían trasladado a vivir en un país cuya lengua era diferente a la autóctona. Hablar correctamente varios idiomas mejora también la capacidad para aprender.

Teniendo en cuenta, que aprender una lengua no es lo mismo que usar una lengua (González, 2005; Olofsson, 2015, Tessier, 2018), es decir, al aprender un idioma se adquiere el conocimiento por medio del estudio, mientras

que su uso implica la habilidad o competencia de usar ese conocimiento para ponerlo en práctica; cobra especial relevancia el hacer con y a través de la lengua, mediante intercambios comunicativos que simulen situaciones de la vida real, propiciando el uso auténtico de la segunda lengua y potenciando la competencia comunicativa como vía de aprendizaje efectivo.

El alumnado bilingüe tiene la capacidad de mantener separados los dos códigos lingüísticos y cambiar o alternarlos a su antojo. Pero puede suceder que mezcle elementos de una u otra lengua o lo denominado “mezcla de códigos” con diferentes tipos de interferencias como ortográficas, léxicas, semánticas, gramaticales o morfosintácticas (García & Rodrigo, 2018). En una sociedad bilingüe dos individuos llegan a dominar dos lenguas por adaptación necesaria al modo de vida. Por lo tanto, el bilingüe es el resultado de existir en un contexto social en el que se hablan dos lenguas.

En esta línea, es necesaria una metodología de trabajo que propicie el paso de la enseñanza del inglés a la enseñanza en inglés. Este paso supone la necesidad de considerar un currículo integrado que permita la adquisición tanto de los contenidos curriculares como de la lengua. La planificación de dicho currículo requiere de un alto grado de coordinación entre los docentes adscritos al programa, asunto que suscita mucho interés entre el profesorado ya que en la práctica es escasa y de mala calidad, debido a la falta de tiempo para desarrollar la ingente cantidad de tareas burocráticas y las obligaciones propias del proceso enseña-aprendizaje.

Estas definiciones están muy en la línea del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (M.C.E.R.L.), en cuya redacción se describen las competencias comunicativas, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; y las situaciones y contextos en los que se pueden emplear las lenguas. Este instrumento no normativo, va dirigido a las autoridades educativas, estudiosos de la educación, formadores, profesorado, en síntesis, a todas aquellas personas relacionadas con la enseñanza de las lenguas.

El M.C.E.R.L. (Consejo de Europa, 2001, 2017) define el bilingüismo como la habilidad de usar varias lenguas para la comunicación interpersonal. Esto nos ofrece un amplio abanico a la hora de plantear una definición de bilingüismo. Según Lanzat (2008), citando a Scott, Grenvitz et al., (2006) existen al menos 37 definiciones para este término. Así, según el predominio de una de las lenguas hablaremos de:

- ✓ Bilingüismo equilibrado: se caracteriza por una alta competencia y, además, ésta es similar en dos lenguas que pueden aplicarse en diferentes circunstancias.
- ✓ Bilingüismo dominante: más dominio de una de las dos lenguas.

En cuanto al momento en que se adquiere el aprendizaje en L2, existe:

- ✓ Bilingüismo precoz: es cuando se adquieren ambas lenguas antes de los tres años de edad.
- ✓ Bilingüismo tardío: cuando se adquiere el bilingüismo después de la infancia.

Pero existen otras acepciones del término como:

- ✓ Bilingüismo receptivo, cuando se entiende, pero no se lee o se escribe.
- ✓ Bilingüismo secundario, cuando la segunda lengua ha sido añadida a una primera a través de la enseñanza.

Siguiendo a Fernández (2008), en su estudio comparativo del bilingüismo seguido en Dallas, Estados Unidos y el caso de Andalucía, en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005) se propugna un bilingüismo dominante, tardío, lejos de los primeros años y secundario.

Al recoger distintas acepciones o conceptos sobre una misma realidad como es el bilingüismo, pretendemos poner de manifiesto que esta, aun correspondiendo a una misma realidad o unívoca se le atribuyen distintos significados, muy variados, dependiendo de a quién se le haga la consulta. Estas

concepciones son el leitmotiv de la presente tesis ya que la variedad y la diversidad enriquecen el panorama del conocimiento.

La enseñanza bilingüe que se ofrece en los centros educativos andaluces es una inmersión lingüística parcial (parte del currículo) y temprana (comienza en Educación Infantil). Se fomenta la diversidad lingüística a través del método natural de “baño de lengua” basado en la comunicación, la interacción y la priorización del código oral (tanto en la primera como en la segunda lengua). La presencia simultánea de dos o más lenguas en la construcción del conocimiento no conlleva la repetición en una lengua de lo que se ha dicho en la otra, sino la articulación del mismo concepto de múltiples maneras diferentes.

Son muchos los factores y requisitos necesarios para ofrecer enseñanza bilingüe de calidad, aunque uno de ellos, el profesorado, desempeña un papel esencial por la relevancia de su función a lo largo del proceso de aprendizaje de idiomas (Castro, 2002; Beltrán, 2017).

Es de vital importancia que los docentes entiendan bien el funcionamiento de los programas bilingües, que estén adecuadamente preparados lingüística, curricular, didáctica y metodológicamente para proveer al alumnado de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad que incluya las técnicas y estrategias apropiadas y que estén dispuestos a cooperar con su colegas en la planificación y desarrollo conjunto de los currícula, son algunos de los desafíos que deben afrontar las autoridades educativas.

Contar con profesionales cualificados que aúnen la preparación lingüística adecuada junto al conocimiento de técnicas y estrategias específicas para la enseñanza de idiomas y contenidos, son requisitos indispensables para que el alumnado reciba una formación estimulante que les ayude a progresar en el aprendizaje en los dos idiomas (Lindholm-Leary, 2001; Mejías, 2016).

Como piezas clave de todo el proceso enseñanza aprendizaje, el profesorado, motor de desarrollo del proyecto bilingüe, debe adaptarse a los cambios constantes y urgentes que requiere la sociedad de nuestros días, ya

que, sin una formación adecuada y una participación activa, no será viable el cambio en un periodo corto. Los expertos se inclinan en estos momentos por actuar fundamentalmente sobre el profesorado. Actuar intensamente en la formación del profesorado andaluz, de todos los niveles educativos, proporcionándole los instrumentos necesarios para que adapte su forma de enseñar y los contenidos, a las nuevas exigencias de la sociedad, es prioritario. Una formación que debe también extenderse a nuevos agentes del propio sistema educativo, como las propias familias, y es que generar espacios educativos bilingües también se puede y debe vincular con la educación familiar.

Capítulo 2: enfoque AICLE en la enseñanza del idioma

2.1. Justificación epistémica del enfoque AICLE

El punto de inicio de esta metodología se sitúa en la década de los 80 en Norteamérica en los programas de inmersión lingüística denominados Content-Based Instruction (CBI). Este enfoque fue diseñado para ofrecer instrucción al alumnado estudiante de una segunda lengua, no sólo en los aspectos lingüísticos, sino también relacionado con el contenido (Brinton, Snow, & Wesche, 1989). El término contenido ha sufrido a lo largo de los años un cambio importante en su significado. Para los métodos tradicionales de la enseñanza de un idioma extranjero, contenido se refería a las reglas y normas gramaticales, a la morfosintaxis y al vocabulario. Recientemente, este concepto se utiliza para designar a un vehículo lingüístico que se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda o lengua extranjera.

Tanto CBI como AICLE/CLIL (Content and Language Integrated Learning) suponen grandes expectativas para ambos, profesorado y alumnado. La mayoría del profesorado ha sido formado para enseñar el idioma como una destreza más que fijar su objetivo en el contenido. Algunos autores, expertos en AICLE (Coyle, 2006; Coyle, Hood & Marsh, 2010, Prieto, 2014, Antropova et al., 2021) recomiendan a efectos de planificación, auditoría y evaluación de intervenciones, materiales y actividades AICLE, acudir a taxonomías sobre dimensiones cognitivas, como la propuesta por Bloom. En el año 1956, Bloom, psicólogo

educativo que trabajaba en la Universidad de Chicago, desarrolló su taxonomía de objetivos educativos. Dicha taxonomía se convirtió en una herramienta clave para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje. En ella propuso que este último proceso encajaba en uno de los tres dominios psicológicos, el cognitivo. Recordemos cuales son estos tres dominios:

- el dominio Cognitivo – procesar información, conocimiento y habilidades mentales.
- el dominio Afectivo – actitudes y sentimientos.
- el dominio Psicomotor - habilidades manipulativas, manuales o físicas.

En 2001 Krathwohl y el estudiante de Bloom, Anderson, encabezaron un esfuerzo por revisar la original taxonomía cognitiva. Las dimensiones cognitivas pueden emplearse como herramientas que aseguren que nuestro planteamiento educativo enfatice la estimulación y el desarrollo de una amplia gama de procesos cognitivos o habilidades de pensamiento en nuestro alumnado, particularmente los de orden superior o H.O.T. (Higher Order Thinking skills). Ligados estos a un aprendizaje profundo que incluye comprensión y análisis crítico de nuevas ideas, su interrelación con conceptos previamente asimilados y su retención en la memoria a largo plazo para emplearlos en la resolución de problemas en contextos novedosos e imprevistos.

Posteriormente Churches (2008) revisó la taxonomía de Bloom para la era digital. Así, la idea principal de esta taxonomía se basa en la jerarquización de habilidades cognitivas que conforman un espectro que va desde habilidades de pensamiento de orden inferior o Lower Order Thinking skills (L.O.T.) hacia habilidades de pensamiento de orden superior o Higher Order Thinking skills (H.O.T.). De esta manera, nos encontramos 6 escalones. Tradicionalmente, se identifica a los tres primeros escalones con LOTs (habilidades de pensamiento de orden inferior) y a los tres últimos escalones con HOTs (habilidades de pensamiento de orden superior).

En principio, parece existir una dificultad creciente y como docentes debemos tratar de diseñar tareas y ambientes de aprendizaje que finalicen en

los tres últimos escalones de este gráfico, ya que como indica Bloom el verdadero aprendizaje comienza a partir del tercer y cuarto escalón (aplicar y analizar). Estos trabajos presentan algunas propuestas interesantes, entre las que encontramos, por un lado, la asociación de verbos con cada uno de los escalones, y por el otro, la asociación de ciertos programas o actividades TIC con cada escalón adaptando la antigua percepción (Churches, 2008) a la realidad de nuestras aulas haciéndola perfectamente útil y recomendable para el desarrollo de las habilidades para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

A modo de resumen de los trabajos de Churches, introducimos la siguiente imagen donde se refleja la evolución de la filosofía de la Taxonomía de Bloom por este autor que revisó y actualizó el trabajo de Bloom para adaptarlo a la era digital en la que estamos inmersos.

Figura 6.

Taxonomía de Bloom revisada y adaptada por Churches (2008)

Level 1 Remembering	Revised Bloom	Recognizing, Listing, Describing, Identifying, Retrieving, Naming, Locating, Finding
	Digital Bloom	Bullet pointing, bookmarking, social networking, social bookmarking, searching/googling
Level 2 Understanding	Revised Bloom	Interpreting, Summarizing, Inferring, Paraphrasing, Classifying, Comparing, Explaining
	Digital Bloom	Advanced searching, Blog journaling, Categorizing & Tagging, Commenting, Subscribing
Level 3 Applying	Revised Bloom	Carrying out, Using, Executing, Implementing, Showing, Exhibiting
	Digital Bloom	Running and operating, Playing, Uploading and sharing, Hacking, Editing
Level 4 Analyzing	Revised Bloom	Comparing, Organizing, Deconstructing, Attributing, Outlining, Structuring, Integrating
	Digital Bloom	Mashing, Linking, Reverse-engineering, Cracking
Level 5 Evaluating	Revised Bloom	Checking, Hypothesizing, Critiquing, Experimenting, Judging, Testing, Monitoring
	Digital Bloom	Blog commenting, Posting, Moderating, Collaborating, Networking, Testing, Validating
Level 6 Creating	Revised Bloom	Designing, Constructing, Planning, Producing, Inventing, Devising, Making
	Digital Bloom	Programming, Filming, Animating, Mixing, Directing, Producing, Blogging, Publishing

Integrating Technology with Bloom's Revised Taxonomy: Web 2.0-enabled Learning Designs for Online Learning (Alaghbary, 2021)

Como podemos observar el originario modelo propuesto por Bloom ha sufrido revisiones y modificaciones por parte de otros estudiosos en la materia.

Sin embargo, nos parecía interesante desgranar y analizar el modelo inicial para comprender la transcendencia del modelo AICLE para la enseñanza del inglés:

- Nivel 1. Recordar. A pesar de que recordar lo aprendido se sitúa en el más bajo de los niveles de la taxonomía, es vital para el aprendizaje. Los verbos que van asociados a este nivel son entre otros: reconocer, realizar una lista, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar y encontrar. Además, este nivel puede obtenerse no solamente con actividades específicas como por ejemplo aprender de memoria hechos, acontecimientos o valores. También puede conseguirse si se refuerza este apartado en actividades de categorías superiores. Por otro lado, añadimos una serie de acciones y verbos adaptados a la era digital como son utilizar viñetas, resaltar en un texto digital, marcar direcciones en favoritos, construir colectivamente marcadores (social booking) o hacer búsquedas en Google. También nos encontramos con acciones como recitar, narrar y relatar que pueden llevarse a cabo en formato de procesador de texto, mapas mentales, flashcards o herramientas de presentación. Las pruebas o exámenes también son actividades que pueden llevarse a cabo en formato digital como procesador de textos, googleDocs o Zoho Docs. Las flashcards también pueden evolucionar hacia otros formatos alojados en Moodle o Hot potatoes.

- Nivel 2. Entender. En este segundo escalón encontramos los siguientes verbos de referencia: interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar y ejemplificar. Todas estas acciones contribuyen a la construcción mental de relaciones y a unir conocimientos. De esta manera, los alumnos que entienden procesos y conceptos pueden compararlos, explicarlos, resumirlos o interpretarlos en sus propias palabras. La diferencia es importante con el escalón anterior, ya que un alumno puede contar de 1 a 10 de forma seguida, pero puede que no sea capaz de decir cuántos dedos tengo levantados. En niveles superiores, alguien puede conocer los planetas del sistema solar pero quizá no pueda comparar unos planetas con otros o explicar las diferencias entre tamaños y distancias. Aplicando estas intenciones a la era digital, podríamos comentar que un alumno que esté en este escalón podrá realizar búsquedas un

poco más avanzadas ya que puede crear, modificar y redefinir sus búsquedas si lo que encuentra no se ajusta a lo que buscaba.

Se puede comenzar a usar un pequeño blog sencillo para escribir y comparar aspectos básicos (y de esta manera iremos preparando actividades de escalones superiores que tengan como formato un blog). Pueden ir marcando y clasificando archivos y páginas por categorías de conocimiento, incluso realizar algunos comentarios a modo de resumen en anotaciones (usando diferentes programas). También al suscribirse a algún blog de clase o servicio RSS favorece una mayor revisión de la lectura y conduce a una mayor comprensión.

- Nivel 3. Aplicar. En el tercer nivel de la categoría los verbos que destacan son: implementar, desempeñar, usar, ejecutar, calcular, interpretar y predecir. En definitiva, se trata de relacionar y usar lo ya estudiado y aprendido en el desarrollo de nuevos productos como presentaciones, entrevistas, nuevo modelo, ejemplos y simulaciones. En el ámbito educativo de la era digital, pueden encontrarse con cada vez más frecuencia una serie de juegos educativos. La razón es que cuando un alumno manipula / juega con una serie de herramientas, tareas y procesos evidencia la comprensión de los mismos. De la misma manera, editar algún archivo, realizar presentaciones sencillas en programas o en plataforma on-line, entrevistar a una persona (físicamente o con ayuda de las TIC en los Programas Educativos Europeos: eTwinning) y grabar un archivo de audio contribuyen a aplicar procesos y aprendizajes. Veamos por tanto ahora, los niveles superiores y donde deberíamos centrarnos para favorecer un estilo de aprendizaje más profundo, abierto, dinámico y cooperativo.

- Nivel 4. Analizar. El cuarto nivel de la categoría está fundamentado en las siguientes acciones: comparar, organizar, atribuir, encontrar, integrar, estructurar, deducir, contrastar y elegir. El concepto de analizar es entendido como superior porque el alumno necesita descomponer en partes materiales o conceptuales un hecho o acontecimiento y establecer relaciones entre estas partes con un propósito determinado pudiendo diferenciar y atribuir entre componentes. Algunas actividades que pueden desarrollarse con o sin presencia TIC pueden ser la realización de encuestas y votaciones para poder comparar y

encontrar diferencias. También pueden usarse sencillas hojas de cálculo o gráficas adaptadas cuando el nivel del alumnado lo permita.

- Nivel 5. Evaluar. El quinto escalón de esta categoría de habilidades se caracteriza por revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, priorizar, elegir y defender. Todo ello contribuirá precisamente a que el alumno pueda realizar juicios en base a criterios utilizando la crítica constructiva y la comprobación. Algunos instrumentos que podemos utilizar serían: comentar y reflexionar sobre un blog o videoblog, participar en pequeños foros o grupos de discusión, también participar en conferencias, colaborar con la realización de una Wiki, trabajar con una cámara digital para realizar proyectos de investigación, usar Google maps o Google Earth, Flickr. De esta manera puede valorar el trabajo de otros compañeros y valorarse a sí mismos. Sería interesante ofrecer una hoja con criterios de valoración para que puedan revisar su propia actuación en función de los criterios dados.

- Nivel 6. Crear. En el escalón superior de todas las habilidades nos encontramos con una serie de verbos (acciones) que requieren un pensamiento superior y complejo como son diseñar, construir, inventar, realizar informes, planear, trazar, elaborar, discutir y componer. En definitiva, cuando hablamos de que nuestros alumnos sean creativos lo que perseguimos es que el alumnado recurra a unos procesos mentales muy complejos ya que para ello debe unir diferentes elementos que ya ha recordado, aprendido, entendido, aplicado, analizado y pueda valorar para generar un nuevo ente formado por diferentes elementos que sea un todo coherente y funcional.

Para ello deberá generar, planear, producir y reorganizar los elementos de los que dispone en una nueva estructura. Algunas actividades que se pueden realizar: presentaciones (programas googleDocs / zohoDocs) realizar proyectos de pequeños documentales mediante vídeos o fotos con textos (moviemaker y animoto), narrar historias que han creado, planear acciones, elaborar publicidad sobre un producto o servicio relacionado con los contenidos que se ha tratado.

El modelo propuesto por Bloom (1956) desarrolla unos efectos que se llegan a alcanzar con el llamado aprendizaje formal, teniendo en cuenta tres aspectos básicos como son: la cognición, la afectividad y la psicomotricidad.

La revisión reflexiva de este modelo pone de manifiesto que el cambio metodológico, teniendo en cuenta los hallazgos de este autor, son muy necesarios, ya que las habilidades que enseña y utiliza la escuela no corresponden con las necesidades del alumnado para su propio desarrollo, actualmente en la escuela, y posteriormente en la sociedad. Recordar, comprender y aplicar son actividades mecánicas y repetitivas, no proporcionan estímulos que potencien el aprendizaje profundo; sin embargo, analizar, evaluar y crear fomenta el desarrollo de las habilidades que potencian las competencias del alumnado y que se desarrollan en un ámbito creativo. Estas habilidades sí generan conocimiento que merece la pena ser recordado, por la alta significatividad que desarrolla en el alumnado. Conocer nos permite avanzar.

La primera conclusión que se extrae del estudio de este modelo propuesto por Bloom es la necesidad de adquirir conciencia de la necesaria renovación metodológica que debe acoger la escuela de hoy día. Ya nadie opera con técnicas decimonónicas, de la misma manera, enseñar se convierte en una actividad que motiva al alumnado a crear su propio conocimiento, diverso y variado, en un entorno afectivo que hace que el alumnado se sienta bien, lejos de cualquier amenaza.

Otra conclusión, es la necesidad de desarrollar una educación holística, que afecte y de respuesta a las distintas dimensiones del aprendizaje, no sólo conceptual, sino también afectivo. Se trata de proponer más que de imponer, sólo así el alumnado se sentirá libre y cómodo para aprender. El docente, en este nuevo panorama ya no es el poseedor de la verdad y el conocimiento, sino más bien el facilitador de un proceso natural de aprendizaje.

Para terminar, este modelo implica la necesaria traslación desde el proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el docente, hacia el que hace al alumnado protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Como ya se ha

apuntado, el docente modifica su rol dejando su preeminencia para cederla al alumnado. Este se responsabiliza de su propio aprendizaje, es capaz de solventar cuestiones acordes a su estadio madurativo siguiendo la guía que le proporciona el adulto a su cargo, en este caso el profesorado.

Con el pasar de los años, otros autores como Coyle (2005), profesora de la Universidad de Aberdeen (Escocia) ha diseñado un modelo más ambicioso, este es el llamado modelo del 4 Cs, que implica un diseño curricular que integra cuatro componentes. De acuerdo con esta autora, el currículo procede de una serie de fuentes que identifica de la siguiente manera. La *cultura* establece un marco socioeducativo concreto del que emergen una serie de contenidos filtrados que es preciso transmitir a las nuevas generaciones. Estos *contenidos* se relacionan entre sí y deben ser *comunicados* de una manera determinada para favorecer su adquisición *cognitiva*. A continuación, vamos a exponer de una forma más amplia la trascendencia de estos conceptos:

-Contenido. La adquisición de los saberes; el manejo de las competencias propias de cada materia. Esta enseñanza pasa a realizarse, no simplemente *en* una lengua extranjera, sino *a través* de ella. Resulta inevitable una revisión de la metodología utilizada con el fin de propiciar un aprendizaje efectivo, donde el estudiante adquiera protagonismo y se fomente la interacción que no suele existir en muchas de estas disciplinas que pasan a impartirse a través del inglés o el francés.

Las características de las programaciones de cada ciclo podían resultar un obstáculo hace unos años para desarrollar un programa bilingüe, pero la introducción de las competencias básicas en el marco legislativo facilita enormemente el trabajo interdisciplinar, permitiendo abordar contenidos de naturaleza similar desde materias diferentes. Coyle (2005) profundiza en el desarrollo de este esquema y los contenidos no deben entenderse sólo como la adquisición de conocimientos, sino más bien, cómo el alumnado genera su propio conocimiento y comprensión, es decir, se trata de cómo el alumnado produce un aprendizaje personalizado de los contenidos.

-Comunicación. Todas las teorías lingüísticas sobre aprendizaje de lenguas extranjeras que establecen como principios fundamentales la necesidad de que se proporcione a los alumnos 'input significativo y relevante' encuentran su culminación en los programas de aprendizaje integrado. Los estudiantes dejan de considerar la lengua extranjera como un fin en sí mismo, y pasan a percibirla como un medio para "aprender" y "comunicar" lo que necesitan, en un contexto real. Y resulta cada vez más evidente que, como nos recuerda Coyle (2005), para que se produzca aprendizaje efectivo no basta con que se proporcione input comprensible: es necesario facilitar la interacción, la participación del alumno. En aras de permitir al alumnado generar su propia interpretación de los contenidos, se deben analizar las demandas lingüísticas, así como los procesos cognitivos.

-Procesos Cognitivos. Sin duda, el aprendizaje integrado, ofrece posibilidades múltiples para que el alumno desarrolle sus capacidades de modo efectivo, pero se requiere una reflexión muy seria sobre cómo va desarrollando éstas en su lengua materna y en la lengua adicional. El alumnado puede realizar procesos de análisis y valoración en su lengua materna, pero es muy dudoso que haya logrado el nivel de competencia lingüística suficiente para hacerlo en lengua extranjera.

Por esta razón, conviene revisar muy detalladamente los procesos cognitivos que demandan las tareas que planteamos: la distinción entre "Basic Interpersonal Communication Skills" (BICS) y "Cognitive Academic Language Proficiency" (CALP), establecida por Cummins (1979) resulta especialmente clarificadora.

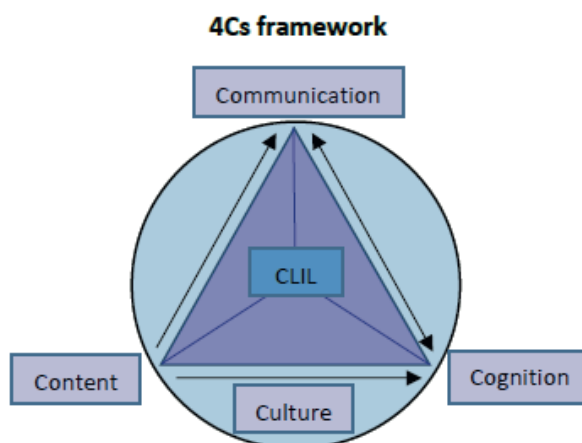
Puede que un alumno domine el 'conversational language', el lenguaje necesario para desenvolverse en contextos familiares, pero es muy dudoso que haya adquirido el suficiente nivel de 'academic language', esto es, la competencia lingüística que se utiliza en situaciones académicas formales y que le permitiría enfrentarse a una materia que se imparte completamente en lengua extranjera, sin que sea necesario algún tipo de 'scaffolding'.

-Cultura. Sin este elemento, el programa bilingüe perdería gran parte de su razón de ser. El aprendizaje de cualquier lengua va unido al descubrimiento de otros valores culturales; de otros puntos de vista, y está indefectiblemente asociado al desarrollo de actitudes como el respeto y la tolerancia. Los programas de Secciones Bilingües deben estar conectados con los proyectos europeos que se desarrollan en los centros, y, necesariamente deben contribuir al desarrollo de la conciencia de ciudadanía europea.

A continuación, podemos observar la figura 7, donde se explica de forma gráfica los cuatro elementos a los que hace referencia el modelo Coyle.

Figura 7.

Modelo 4C de Coyle.



<http://learningaboutclil.blogspot.com/2015/03/traditional-elt-vs-clil.html>

Dicha autora pone de manifiesto cómo la cultura, término este con numerosos significados, influye de manera decisiva en el enseñanza-aprendizaje del alumnado. Si este es el punto de partida de su modelo, ¿no será que la cultura escolar no obedece a sus necesidades? Es decir, los conjuntos de saberes y pautas de conducta no ofrecen atractivo para los estudiantes, de ahí la falta de interés por el aprendizaje. Pero, si además, esta cultura impone los contenidos que es preciso transmitir, esta exigencia supone un rechazo frontal por parte de nuestro alumnado. Se impone pues, la necesidad de negociar con

ellos aquellos contenidos objeto del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que será tan diverso como el alumnado de aula.

Tengamos en cuenta la cultura escolar puede estar en contraposición de la que ya traen todos y cada uno de nuestros pupilos, lo que supone otra clave para mejorar los rendimientos académicos, o por qué no decirlo, la utilidad de los conocimientos para nuestros estudiantes. De nuevo se pone de manifiesto la urgente necesidad de cambio de nuestra escuela actual, de sus métodos, de la formación del profesorado para hacer frente a estos cambios, del modelo organizativo como institución que educa, de la normativa actual que permita dichos cambios y de su propia financiación. La comunicación supone un rasgo característico que distingue el modelo propuesto por Coyle (2005) con respecto a la taxonomía de Bloom, se hace imprescindible la necesidad de expresar no sólo lo aprendido sino también los sentimientos vividos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Su uso en el aula pretende acabar con la falta de motivación del alumnado tradicionalmente extrañado ante la presencia de una lengua extranjera en el currículo sin mucha utilidad aparente. Con los enfoques metodológicos empleados hasta ahora, se aprendía la lengua o se reflexionaba sobre su funcionamiento, pero no se promovía su práctica con una intención comunicativa, algo bastante más parecido al concepto de adquisición planteado por Krashen (1985). AICLE parece ser una alternativa recomendable para promover el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en diferentes idiomas. Se basa en el desarrollo natural del lenguaje más que en el aprendizaje forzado del mismo. El rol del alumnado es el de un participante que interactúa y usa la lengua activamente generando oportunidades de aprendizaje entre pares en todo el proceso. En AICLE la fluidez es más importante que la corrección y los errores son considerados como una parte natural del proceso de adquisición de la lengua. El alumnado desarrolla fluidez en inglés al usar el idioma para comunicarse con gran variedad de propósitos y esto los lleva a expandir sus recursos lingüísticos frente a la complejidad de la tarea para así responder a las exigencias de los contenidos que están aprendiendo.

A continuación, se reúnen de forma esquemática algunos aspectos a tener en cuenta cuando hablamos de metodología AICLE (Coyle et al., 2010):

1. Comunicación y Lenguaje. Como docentes debemos entender la importancia de adaptar nuestro lenguaje al nivel de nuestros alumnos, en todas las etapas, pero máxime en la etapa que nos ocupa en este trabajo: Primaria. Es importante tomar en cuenta que en el proceso de la comunicación la escucha activa ocupa un lugar primordial. Sin duda, para poder dar una respuesta asertiva es indispensable escuchar al interlocutor. Saber conversar es sinónimo de saber escuchar. Representa una oportunidad extraordinaria para poner al alumnado en contacto con la lengua extranjera con ejemplos significativos, comprensibles y contextualizados (Krashen, 1985, Kurniawati, 2021). Debemos tener una competencia lingüística alta en L2 para poder comunicarnos con precisión y fluidez. Por otro lado, debemos facilitar a nuestros alumnos una serie de herramientas básicas que les permitan construir su trabajo (por ejemplo, estructuras que puedan usar en la unidad didáctica, trabajo por *Framework*, vocabulario específico de esa unidad didáctica, etc.) así como exponerlos a unos ambientes de aprendizaje que favorezcan el intercambio comunicativo.

Se plantea que los desafíos se orienten a entender la concepción del lenguaje oral como práctica en la que la realidad discursiva se inscribe en diferentes contextos sociales y culturales; la aceptación del multilingüismo como rasgo para responder a la diversidad lingüística. Todo esto implica ampliar el desarrollo de las normas lingüísticas atendiendo a las convenciones pragmáticas y socioculturales involucradas en la labor de formar hablantes competentes, en contextos globales tecnologizados (Jaén, 2021), como trabajo en pareja o, exposiciones en grupo. Como señala Antropova et al. (2021) AICLE fomenta la colaboración del alumnado para resolver las actividades propuestas. Estas técnicas ayudan a disminuir la tensión que pueda existir en un entorno de aprendizaje formal a la vez que refuerza el desarrollo personal de los alumnos y alumnas, entre otros factores.

2. Contenido. Es fundamental la progresión en la presentación de contenidos para favorecer la adquisición por parte del alumnado. De esta

manera, debemos conocer bien el currículo establecido, así como un dominio de su comprensión y conocimiento científico. Esto favorecerá una apropiada pedagogía de dicho currículo. Tras la puesta en marcha de los programas bilingües de forma generalizada, todavía está siendo cuestionada por parte de la comunidad educativa. Un dominio insuficiente por parte de los estudiantes de la lengua empleada en la instrucción, puede ser una gran dificultad y perjudicar seriamente el aprendizaje de los contenidos, hecho que no debe ser obviado por los docentes (Acosta-Manzano & Barrios, 2020).

3. Cognición. El desarrollo de habilidades cognitivas superiores (lo que Bloom denomina estadios superiores), es un proceso complejo que debe ser favorecido de tareas más sencillas hacia las más complejas (Alshahrani, 2017). Por tanto, deberemos favorecer conexiones entre el lenguaje y la comprensión de nuestro alumnado para facilitar la generación de conceptos. Habrá que prestar especial atención a la progresión de la dificultad de las tareas cognitivas cuando estemos planificando las actividades, así como el nivel cognitivo inicial de nuestros alumnos Kagan (2021)

4. Cultura. El uso de la lengua extranjera supone ofrecer unas pinceladas de otras culturas, exponer perspectivas y puntos de vista diferentes, así como poner en valor lo que une a dichas culturas. Para ello, debemos tener un buen conocimiento de las otras culturas y trabajar la manera de integrar estos aspectos (Guillén, Calleja & Garrán, 2005; Hernández, 2017). AICLE/CLIL tiene la ventaja de que los alumnos logran entender mejor la cultura de la lengua extranjera y de lo que implica la ciudadanía europea (Ruiz, 2021). El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias en una lengua distinta de la propia.

5. Planificación. Conviene prestar atención a la planificación curricular de nuestras intervenciones. Sería interesante plantearnos en esta etapa si los elementos curriculares tienen una doble dimensión, por un lado, la dimensión curricular convencional y por otro lado la dimensión curricular lingüística. Algunas pautas que podemos tener en cuenta serían la identificación clara de objetivos / criterios de evaluación y planificar la adaptación de nuestra enseñanza CLIL.

También debemos plantearnos y planificar cuidadosamente el nivel lingüístico que vamos a usar (Custodio, 2019, Tomás, 2021). Los recursos TIC y los diferentes materiales online son un elemento muy poderoso para captar la atención del alumnado, logrando que el idioma, en lugar de verse como algo aburrido o difícil sea algo divertido (Menéndez, 2019). Está claro que es un tema pedagógico de gran interés, cuyas consecuencias no se limitan solo a cambios estructurales o de planificación, sino que afectan al grado de preparación y conocimientos que recibe el alumnado.

6. Materiales y Recursos. Los centros “suelen” dedicar de uno a tres períodos lectivos de reducción horaria para aquellos docentes que imparten docencia directa en metodología CLIL. Esto se debe a que los profesores y maestros necesitan una importante inversión temporal extra lectiva para generar materiales CLIL de calidad y apropiados, así como adaptar los ya existentes a las características de enseñanza – aprendizaje de su grupo. Uno de los recursos más efectivos es el uso de materiales audiovisuales integrados que requieren un tiempo de búsqueda importante en la red. Como González & Haro (2019) observan, es posible la integración de materiales auténticos en clase si se hace uso de diferentes tipos de recursos para garantizar la accesibilidad de los mismos.

7. Metodología. No puede aplicarse una metodología tradicional a una clase CLIL, precisamente porque existen unas diferencias cruciales entre una clase tradicional y una clase CLIL, como por ejemplo el uso de la L2. Es por ello que debemos aplicar una metodología realista y realizable, que consista en el desarrollo de una planificación clara, que tenga en cuenta el ajuste al ritmo de aprendizaje en el uso de la L2 en comparación con un grupo ordinario, que se asegure la asimilación de un vocabulario y una fuente de información clara para poder abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje con probabilidades de éxito y en el que el idioma extranjero utilizado sea tanto como se pueda (independientemente de mínimos que marquen las diferentes regulaciones educativas promulgadas por cada Administración). Madrid & Pérez (2018) proponen que durante las clases llevadas a cabo con la metodología CLIL se preste una especial atención a aquel alumnado con diferentes necesidades

especiales y ofrecerles explicaciones claras para responder a las tareas planteadas, asegurando así una educación inclusiva real, que pueda aplicarse de forma generalizada.

8. Evaluación. Debemos plantearnos momentos para la evaluación formativa del alumnado a lo largo de la sesión y la comprobación en la recepción de la información. Existen multitud de estrategias para comprobar la asimilación de los aprendizajes por parte de nuestro alumnado. Algunas de ellas vienen expuestas en el trabajo de Morton (2021). De esta forma, encontramos estrategias prácticas para comprobar si nuestro alumnado ha entendido lo que estamos trabajando en el aula. Así, es necesario poner en marcha lo siguiente: Explicación correcta de la idea general que hemos trabajado. Interpretación significativa en la que el alumno de sentido a los hechos tratados. Aplicación efectiva donde el alumno recurra a los conocimientos adquiridos para resolver situaciones nuevas. Perspectiva desde otros puntos de vista de un hecho. Adquirir la sensibilidad necesaria para actuar de forma empática con los otros compañeros entendiendo y respetando otros puntos de vista. Y, por último, acostumbrar al alumnado a evaluar con criterio tanto su trabajo pasado como el presente.

La evaluación es responsabilidad, por un lado, del profesorado de lengua extranjera en lo relativo a la competencia lingüística del alumnado mientras que, por otro lado, el profesorado de áreas y módulos profesionales no lingüísticos será el encargado de evaluar los contenidos de sus materias impartidos en L2 tomando como referencia los criterios de evaluación del alumnado definidos en el proyecto educativo. En cuanto a la relación entre la evaluación de la competencia lingüística y de los contenidos propios del área, materia o módulo profesional, se establece que priorizará el desarrollo de los objetivos propios del área, materia o módulo profesional sobre la producción lingüística, que no deberá influir negativamente en la valoración final del área.

Por último, en relación con la evaluación, en Andalucía la Instrucción 12/2021, de 15 de julio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe en

los centros andaluces para el curso 2021/22, establecen que los centros bilingües autorizados deberán impartir la enseñanza bilingüe desde el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).

Otro autor que se ha esforzado por ofrecer un marco de referencia para implementar programas CLIL con cierta perspectiva de éxito es Meyer (2010). Tal y como nos explica en sus trabajos, abrazar la metodología AICLE/CLIL no significa automáticamente aprender y enseñar con éxito. Para tratar de paliar esta situación el autor propone una serie de principios o estrategias:

- *Estrategia 1: Información rica*

Cuando nos comenta que la información debe ser rica, se está refiriendo a que debe ser real, significativa y que suponga un desafío. Esto debe suponer que el contenido y la información esté próxima a la vida del alumnado y cerca de sus áreas de interés ya que como demuestran los últimos estudios en neurolingüística cada vez se subraya con más ahínco la importancia de la motivación y sus efectos en el aprendizaje (Custodio, 2018)

Del mismo modo, se enfoca la atención en el papel del docente mientras ofrece esa información y la reacción de este a las respuestas de su alumnado. Es decir, es vital que el profesorado gestione eficazmente ambientes de aprendizaje libres de estrés, facilite información útil y necesaria para resolver la tarea y que centre su atención en la motivación y en un modelo de andamiaje que permita al alumnado construir con cierta ayuda inicial sus conocimientos. De esta forma, el feedback o retroalimentación del docente debe ser sistemático, profesional y riguroso para que la intervención CLIL sea exitosa.

- *Estrategia 2: aprendizaje por andamiaje.*

Para que el alumnado pueda resolver con éxito las tareas que se diseñan para ellos y que contengan información rica, variada, significativa y auténtica, el profesorado debe asesorarlo y apoyarlo de forma significativa. De hecho, el aprendizaje con ayuda o andamiaje cumple con diferentes funciones que van desde ayudar al alumnado a entender el material y el contenido que trabaja hasta contribuir a que él produzca con ayuda una serie de informaciones verbales o

escritas. Basarse en el andamiaje constructivo no significa que el alumnado tenga que conocer todas las palabras, estructuras o términos que se citan en la tarea. De hecho, uno de los objetivos de las tareas CLIL consiste en tratar de conseguir que el alumnado pierda el miedo a palabras o estructuras desconocidas. A pesar de no conocer todo lo que se dice en el texto o en la tarea, no debe ser impedimento para poder entender lo que tiene que hacer y hacerlo con éxito (Bolarín et al., 2021b).

A veces, los docentes damos por hecho ciertas habilidades de nuestros alumnos. Sin embargo, debemos insistir en mejorar la forma que tienen estos de aprender y que lo hagan con eficacia. El uso de ciertas estrategias como el trabajo con mapas, esquemas, gráficos, imágenes debe ser continuado e integrado casi en cada sesión CLIL.

- *Estrategia 3: Alta interacción entre los participantes.*

En los últimos estudios se ha demostrado que una alta interacción contribuye a mejorar las capacidades cognitivas del alumnado ya que promueve la conexión entre conocimientos, capacidades lingüísticas y atención selectiva, facilitando posteriormente mejores producciones. En este sentido es necesario que invitemos a nuestro alumnado a que produzcan (escrito/verbal) y que se vean “forzados” a hacer uso de sus recursos.

De esta manera podemos conseguir mejores resultados gracias a la interacción, ya que está demostrado que las lenguas son mejor adquiridas cuando son aprendidas para comunicar situaciones reales, significativas y con sentido social o personal para el alumnado (Portolés, 2021).

Ejemplo de interacción entre los participantes en un acto de comunicación pueden ser: ejercicios en los que se da una falta de información. De esta manera, unos alumnos tienen una pieza de información que no tienen el resto de sus compañeros. Tras leerla tienen que hablar con el resto de compañeros en pareja y compartir la información que tiene el alumno A con el alumno B. Este mismo proceso tendrá que repetirlo con los otros dos compañeros (alumnos C y D). Al

final conseguimos que cada alumno tenga más confianza en sus habilidades comunicativas (ya que ha tenido que explicar tres veces la misma información), ha tenido que expresar su información, escuchar la información del compañero y retenerla para luego escribirla. El último paso es pedir a los alumnos A y B que escriban un pequeño informe con toda la información que han obtenido de todos los interlocutores (alumnos A, B, C y D). Conviene recordar que se puede conseguir una verdadera, significativa y auténtica comunicación entre los alumnos y no necesariamente tiene que consumir excesivo tiempo de clase.

- *Estrategia 4: Añadir la dimensión intercultural.*

Siguiendo los resultados de un estudio de Antón (2016) podemos afirmar que las personas estamos más dispuestas a trabajar con otras personas en la medida que conocemos mejor a éstas. En este sentido es interesante ir preparando al alumnado a que conozcan mejor otras personas, ya no sólo de su entorno, sino de otras ciudades y contextos culturales diversos.

Esto no sólo significa conocer acontecimientos y contenidos de otros países, sino además hay que tener en cuenta entre otras variables los sistemas de expresión no verbal y la cultura corporal.

Si de verdad queremos ayudar a nuestro alumnado para prepararlos para un mundo globalizado, sería buena idea permitirles que trabajaran proyectos educativos de colaboración escolar (eTwinning, por ejemplo) para desarrollar en ellos lo que Iglesias & Ramos (2020) denomina la competencia comunicativa intercultural que debería ser el macro objetivo final de nuestra intervención CLIL.

- *Estrategia 5: Hagamos nuestra clase H.O.T.*

Este tema ha sido abordado en párrafos anteriores, aunque podríamos decir que en pleno S.XXI, la colaboración no es una habilidad, sino más bien un requisito. Ante esta situación, las actividades que desarrollan HOT (habilidades de pensamiento de orden superior) contribuyen de manera significativa a conseguir éste y otros objetivos (Custodio, 2018)

- *Estrategia 6: Aprendizaje sostenible.*

No podemos pretender que nuestro alumnado de cualquier nivel, pero sobre todo en Primaria, adquiera conocimientos si como docentes no les enseñamos de una manera óptima para que este nuevo contenido permanezca en su memoria a largo plazo. Algunas recomendaciones para favorecer una mayor retención de estos aprendizajes es evolucionar de estilos de aprendizaje pasivos a estilos de aprendizaje activos. Por ejemplo: crear conexiones entre el aprendizaje nuevo y la experiencia, conocimiento y actitudes del alumno, utilizar estructuras claras e instrucciones sencillas, así como compartir el resultado de lo trabajado por un grupo con el resto de la clase, incluso con el resto de la comunidad educativa a través de blog, páginas web, posters (Ruiz et al., 2021).

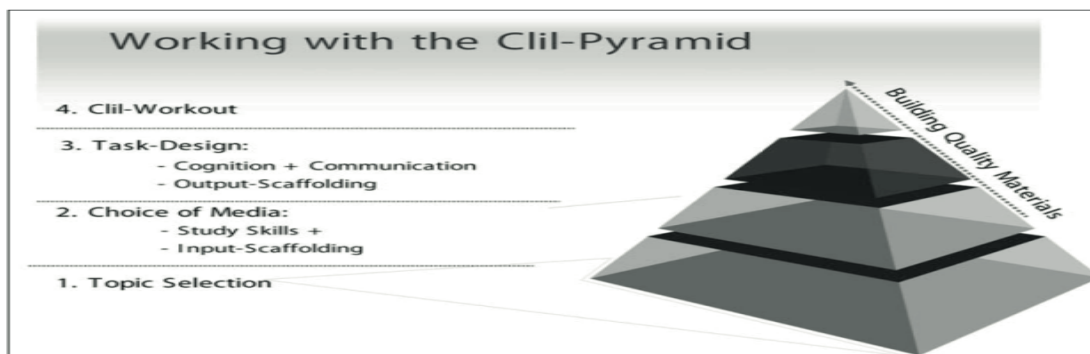
Teniendo en cuenta que nuestros estudiantes responden positivamente a problemas del mundo real, démosles la oportunidad para adquirir conocimiento mientras tratan de solucionar esos problemas que hemos diseñado para ellos. Para ello, debemos tener en cuenta la importancia de la pirámide del aprendizaje y tratar de concentrar los tiempos y los modos de aprendizaje en la parte baja de la pirámide ya que resulta ser en ellos donde mayor porcentaje de retención del aprendizaje se produce.

- *Estrategia 7: Aplicación de la pirámide CLIL.*

Con esta pirámide se trata de compartir la idea que los materiales CLIL de una UD CLIL deben ser secuenciados de una manera sistemática y deberían finalizar con una producción CLIL por parte del alumno en L2.

Figura 8.

Pirámide CLIL/AICLE



En la base de la pirámide nos encontramos con que toda intervención CLIL comienza por la selección del contenido y éste será la piedra angular sobre la que poder construir materiales, aprendizaje e intervenciones de nuestros alumnos.

En segundo lugar, podemos ver una parte que se caracteriza por la forma en la que presentamos la información. La naturaleza de estos materiales (gráficos, textos, mapas, videos) determinará tremendamente la información que ofrecemos al alumnado, su motivación y en qué medida necesitan un apoyo de andamiaje constructivo, así como el desarrollo de las habilidades del alumno.

En el tercer estrato de la pirámide encontramos el diseño de la tarea. En función del tipo de tarea que propongamos a nuestro alumnado estaremos forzando en ellos el desarrollo de una serie de habilidades u otras. Si las tareas propuestas están en los tres escalones últimos de la pirámide de Bloom, aquellas que se identificaban con habilidades de pensamiento de orden superior estaremos favoreciendo un aprendizaje interactivo y de alta calidad. En la cúspide de la pirámide CLIL nos encontramos con los resultados de aprendizaje que, en función de qué les pidamos a nuestro alumnado (entrevista, presentación, mapa, póster) determinará el tipo de ayuda que necesiten, así como su implicación (Sánchez & Salaberri, 2019).

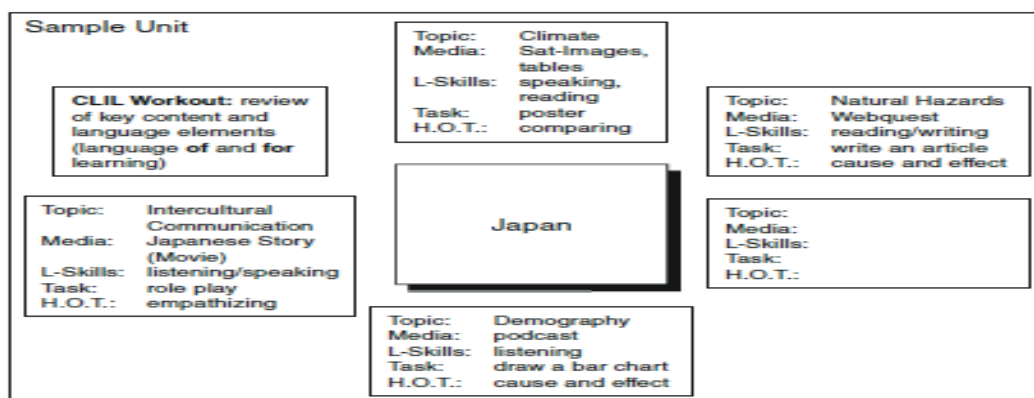
El éxito o no de las propuestas bilingües va a depender en gran medida del uso y el contenido que se emplee. El primero, porque es fundamental usar un idioma, este contribuye a su desarrollo y permite al alumnado comunicarse. Sólo si nuestros niños y niñas ven utilidad en lo que estudian producirá satisfacción en el aprendizaje y esta actividad se repetirá, es decir, producirá un conocimiento profundo y memorable. Pero también es necesario que lo estudiado pertenezca al cambio experiencial y real de nuestro alumnado. Las dinámicas de rol play en un aula potencian el uso del idioma en un contexto, que aunque artificial, emulará una situación cotidiana. Hacer al alumnado protagonista de su propio aprendizaje y de la situación diaria de comunicación facilitará en gran medida la tarea de aprender.

Como ya es bien sabido, el mayor objetivo que se puede alcanzar al enseñar una lengua extranjera será el de poder expresarse e interactuar en situaciones cotidianas de nuestro alumnado. El alumnado por naturaleza es entusiasta y participativo, intervenir en una situación de comunicación, aunque no se exprese de una forma totalmente correcta, supone un reto que con una facilidad asombrosa supera el alumnado que se ha podido observar en la investigación presente. Conocen el idioma, la cultura, las costumbre, es decir, su conocimiento es amplio, no se limita a saber hablar inglés, van más allá. Serán en un futuro los hombres y mujeres que no conocerán límites entre países y que podrán viajar, relacionarse o trabajar en cualquier lugar del planeta.

El gran reto del profesorado en la época actual será utilizar todas las herramientas a su alcance para enseñar y hacerlo con éxito, ya no sólo el idioma extranjero, atendiendo a la diversidad de alumnado que acude a sus aulas, innovando y no perdiendo de vista una educación holística, que no olvida el campo de las emociones, sentimientos e imaginación. A continuación, destacamos una propuesta de unidad didáctica en la que Meyer, siguiendo los estratos de la pirámide CLIL muestra la progresión y los aspectos relevantes para el desarrollo CLIL.

Figura 9.

Propuesta de unidad didáctica CLIL/AICLE



Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies (Meyer, 2010).

De la figura anterior podemos relacionar una serie de ventajas que aparecen con esta forma de trabajo:

- Este modelo permite un plan con diferentes focos de atención respetando las 4C de Coyle (2005): contenido, comunicación, cognición y cultura están estrechamente relacionadas. Además, las habilidades de pensamiento de orden superior (HOT) están totalmente integradas en el desarrollo de la sesión CLIL.

- Tanto el andamiaje constructivo, como las habilidades de estudio y las estrategias de aprendizaje forman parte esencial del proceso de enseñanza – aprendizaje.

- El modelo permite adaptar diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, favorece las inteligencias múltiples y se producen materiales y resultados CLIL diferenciados que se toman la comunicación intercultural muy en serio y permiten diferentes agrupaciones para poder trabajar.

A modo de conclusión podemos decir que uno de los fundamentos del enfoque AICLE es el desarrollo de habilidades cognitivas complejas cuya activación es primordial para aprender, es por ello que se insista en que el alumnado no sólo debe adquirir conocimientos curriculares, sino que el profesorado está obligado a plantear retos intelectuales para que así transforme información, resuelva problemas, de una respuesta creativa y con criterio ante situaciones novedosas, descubra nuevos significados y construya conocimiento.

Es decir, AICLE plantea un carácter funcional de la educación en un modelo por competencias, es por ello que representa una modalidad educativa que aúna, por un lado, la integración de contenido curricular y la lengua extranjera, como vehículo de comunicación; y por otro lado la estimulación de un amplio repertorio de capacidades para razonar y resolver problemas.

2.2. Aclarando conceptos. ¿Qué no es AICLE/?

El siglo XXI está marcado por el fenómeno de la globalización, y es aquí donde se pone de manifiesto la necesidad de mejorar los resultados educativos en materia de lenguas y comunicación. Esta era de la comunicación y del

conocimiento, caracterizada por sus grandes cambios en todos los aspectos de la sociedad y sus respectivos sistemas educativos, hace que surja un enfoque metodológico innovador que integra el aprendizaje de contenidos específicos del currículum y el aprendizaje de una lengua extranjera. A este enfoque de la enseñanza integrada de la lengua se le denomina CLIL o AICLE. Sin despreciar ningún método de los anteriores, el docente diseña un ambiente de aprendizaje significativo, comunicativo, auténtico, real, en el que la L2 es la principal lengua de comunicación alumno-alumno/alumno-profesor, el uso de diferentes medios de presentación de información (visual y auditivo), se favorece las habilidades complejas del alumnado y se organiza la clase centrada en la actividad del alumno. Este enfoque se basa en principios metodológicos importantes según la investigación en didáctica de lenguas extranjeras, como por ejemplo la necesidad de que los alumnos estén expuestos a contextos comunicativos genuinos. La lengua se enseña desde una perspectiva discursiva; el alumnado comprende, analiza y produce textos orales y escritos teniendo en cuenta cuestiones de uso y género en contextos sociales y culturales diversos y utilizando distintos sistemas semióticos (Arrieta, 2014; Cendoya, Di Bin & Peluffo, 2008; Hernández & Alcaraz, 2018).

Desde 1995 los programas europeos, las acciones legislativas educativas y otros factores de incidencia en los cambios educativos, tales como las relacionadas con las iniciativas profesionales, han contribuido en el establecimiento de AICLE en la educación (Eurydice 2017).

La implantación de un modelo AICLE no debe basarse en criterios rígidos e unívocos, si no que las políticas educativas de cada país determinarán el tipo de enfoque AICLE que debe ser utilizado. En 2017 Eurydice ya advertía que la implementación del AICLE podría ser distinta en la mayoría de los miembros europeos. Su duración puede variar considerablemente, al igual que sucede con los medios necesarios para su implantación. La situación de las lenguas utilizadas es compleja de determinar, sobre todo debido al amplio abanico de factores que deben ser tenidos en cuenta para determinar del tipo de AICLE que debes

ser utilizado. Las lenguas nacionales y regionales pueden ser enseñadas a través de un método interactivo que, aunque puede ser categorizada de diferentes maneras, suele estar relacionado con la educación bilingüe y la inmersión.

AICLE no es un enfoque orientado a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino un enfoque pedagógico que pone en contacto el contenido y la lengua, y que procura el aprendizaje paralelo de ambos (Ruiz, 2021). El foco de aprendizaje se sitúa tanto en la materia como en la lengua extranjera, lo cual es mucho más rico y complejo en la medida en que se requiere la promoción pedagógica de contextos y situaciones significativas para una educación de calidad.

Pero incluso este doble foco, que implica alcanzar objetivos simultáneos de aprendizaje de contenidos y lenguas ya ha sido superado en la última década. Frigols & Marsh (2014) hablan de un enfoque de triple foco cuyos pilares serían: los objetivos de contenido, la lengua extranjera perseguida y las habilidades cognitivas o de pensamiento para el aprendizaje (técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje etc.), lo que da idea de la importancia que estas últimas tienen. Este triple enfoque se adentra en los campos de la conciencia lingüística y las neurociencias educativas, hay nuevos puntos de vista alcanzados a través de los estudios de investigación sobre la mente y el cerebro que influyen en nuestra comprensión de las prácticas educativas. AICLE ha implicado un claro desafío al status quo por el que las materias se aprenden como disciplinas separadas. El enfoque AICLE/CLIL propone una perspectiva de la enseñanza de la lengua extranjera y los contenidos, inclusiva e integradora. Este enfoque no tiene que ser concebido como exclusivamente para la enseñanza de lenguas extranjeras, sino más bien se propone como un modelo de educación en competencia a lo largo de la vida. El alumnado tendrá en sus manos una herramienta integradora que le proveerá de un aprendizaje significativo muy útil en las diversas situaciones a las que se enfrentará en el futuro (Mallorquín, 2018)

2.3. Análisis detallado del concepto AICLE

Como ya se ha dicho anteriormente, estas siglas corresponden al “*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*” y hacen referencia a

un contexto educativo con enfoque dual en el que se recurre parcialmente a un idioma diferente (L2) de la lengua materna del alumnado (L1) como medio para la enseñanza de contenidos no lingüísticos en materias no lingüísticas. También ha de entenderse por AICLE los términos CLIL, ÉMILE y AICOLE ya que hacen referencia a la misma metodología, pero sus siglas son diferentes como consecuencia del idioma utilizado o la zona de referencia. Por ejemplo, CLIL proviene del inglés “Content and Language Integrated Learning”, ÉMILE proviene del francés “Enseignement de Matieres par Integration d’une Langua Etrangere” y AICOLE es lo que se entiende por AICLE en algunas zonas de España que significa “Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua”. Existen diferentes formas de implementar estos programas AICLE que van desde una versión ligera (sólo una pequeña parte de algunas asignaturas se imparten en L2) hasta una versión fuerte (potente modelo de inmersión lingüística donde la mayoría de las materias, o incluso todas, se imparten en L2 como por ejemplo el “Europa Schulen” del Land de Berlín) pasando por una versión intermedia o equilibrada donde algunas materias o partes de esas materias se enseñan a través de L2.

A continuación, veamos algunas definiciones sobre el concepto AICLE en las que los distintos autores reflejan su particular visión de lo que es para ellos esta metodología usada hoy día a nivel mundial:

La metodología (AICLE) hace referencia a las situaciones en las que las materias, o parte de ellas, se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (van Kampen et al., 2016). Otros autores definen AICLE/CLIL, como un método educativo que se enfoca en la relación integral del aprendizaje de contenidos con la enseñanza de una lengua alternativa; en este caso, el idioma seleccionado es el inglés, siendo de gran importancia en la formación de los estudiantes para su futuro. Asimismo, este método se desarrolla e integra de manera lenta pero constante, garantizando resultados a corto y largo plazo en el rendimiento académico del alumnado (Custodio, 2019)

Otra aproximación al mismo concepto, desde una óptica más institucional corresponde a término genérico que se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional, y, por tanto, no la más utilizada en un contexto dado, se usa para la enseñanza y el aprendizaje de otras asignaturas diferentes a la lengua (Barrios & Milla 2018).

Igualmente, no podemos olvidar los planteamientos de Murillo et al. (2021) en los que ponen el acento en las ventajas formativas de superar dificultades para el alumno ya que, el aprendizaje integrado de lenguas extranjeras y otros contenidos curriculares implica estudiar asignaturas como Historia o Ciencias Naturales en una lengua distinta a la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la resolución de problemas hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver los mismos y hacer otras actividades en otras lenguas.

Otros dos referentes inequívocos del enfoque AICLE son, por un lado, que la docencia AICLE es asumida por profesorado hablante no nativo de la L.E., orientada a alumnado no nativo de la L.E. y por otro, que esta metodología es la que caracteriza al programa bilingüe, en el que adquiere una relevancia y protagonismo decisivos (Dalton-Puffer, 2013; Martín, 2014; Custodio, 2019). A estas hay que añadirle otro rasgo definitorio de AICLE y es su carácter flexible, ya que se adapta a todas las etapas educativas. Desde la etapa de primaria, con contenidos menos específicos, hasta la Educación Secundaria en la que los contenidos pasan a concretarse y a adquirir cierta complejidad. El alumnado aprende conceptos o esquemas de contenidos de la materia en otro idioma junto a los elementos lingüísticos y estructuras que son adquiridos simultáneamente.

2.4. Las ventajas e inconvenientes del enfoque AICLE.

Los objetivos de los programas bilingües desde el punto de vista lingüístico, pretende una mejora de las competencias tanto en la primera lengua como en la segunda, y, tercera lengua, lo que conlleva el desarrollo de una conciencia metalingüística. El profesorado de varias áreas aborda

conjuntamente el componente lingüístico y procura que el alumnado adquiera la capacidad de comunicarse en la segunda lengua, de forma que ésta se utilice para aprender otros contenidos, es decir, la lengua extranjera se convierte en un verdadero vehículo de comunicación. El alumnado se ve confrontado a dos códigos diferentes que le inducen a reflexionar sobre la lengua. Debido a este proceso de reflexión, el alumnado establece sus propias comparaciones con los patrones ya aprendidos, y percibe las similitudes y diferencias que presentan la lengua materna y la extranjera. La profundización en la lengua extranjera favorece y abunda en el conocimiento de la propia lengua, desarrollando en el alumnado unas capacidades metalingüísticas que le habilitarán para ser más creativo y un mejor lector y traductor (Tormo, 2017).

Desde un punto de vista cultural, el alumnado está en contacto con otras realidades a una edad temprana y puede establecer muy pronto comparaciones y relaciones interculturales con su propio entorno, despertando su interés por conocer y comprender la diversidad cultural. Se fomenta así la libertad, la tolerancia y el respeto al pluralismo como valores fundamentales de la educación. Además, se abre una vía clave en el desarrollo de adquisición de competencias interculturales, lo que tiene que ver con la idea de aprovechamiento de las sinergias de la pluralidad y la diversidad cultural existentes en los espacios educativos actuales.

Según el paradigma cognitivo, el alumnado desarrolla una gran flexibilidad que favorece el análisis y la observación de las operaciones utilizadas en los propios procesos de aprendizaje. El alumnado ha de reflexionar sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de la primera y segunda lengua, lo cual regula el aprendizaje y mejora las competencias en ambas. Además de beneficiarles metalingüística e intelectualmente, al exigirles utilizar y desarrollar más estrategias de comunicación y resolución de problemas. Aquellos niños y niñas expuestos a dos lenguas desde el nacimiento gozan de ventajas cognitivas, específicamente en cuanto a su capacidad para simultanear tareas (Sánchez & Salaberri, 2019).

La perspectiva emocional, plantea que el conocimiento de lenguas fomenta una predisposición psicológica hacia una actividad que produce cierto placer, motivación; ya que tener la posibilidad y la habilidad de comunicarse en un idioma distinto al materno estimula y mantiene el proceso de la atención, supone un reto que responde a una satisfacción personal de aquel que aprende una lengua extranjera. Asimismo, Romero & Santana (2021) señalan que las investigaciones en el campo de la inteligencia emocional aportan crecientes evidencias en torno al papel del bilingüismo y la multiculturalidad en la mejora, entre otras, de la adaptabilidad social, la percepción y comunicación de sentimientos, la autoestima, así como la competencia social.

Pero también se logra crear empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro, ya que el aprendiz de una lengua conoce las costumbres, los alimentos, las fiestas, los ritos, es decir, la cultura de otros seres humanos en un panorama internacional donde los intercambios culturales son cada vez más frecuentes. El interés por la motivación respecto a la adquisición de una L2 surgió a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado en Canadá (Lambert, 1955), como desarrollo de la intuición, hasta ese momento simplemente especulativa, de que un cierto grado de compromiso emocional en el aprendizaje de una segunda lengua afectaba de forma determinante el desarrollo del bilingüismo (Giraldo & Serrano, 2020).

Podemos analizar los objetivos de los programas bilingües desde un punto de vista de los valores. Trabajo en equipo, la responsabilidad y el compromiso son caminos o valores que se pueden observar con relativa cotidianeidad en el desarrollo de las actividades de un programa bilingüe. La comunicación implica el respeto mutuo y de las reglas de convivencia, pero también permite un clima de confianza en los semejantes que comparten dicho proceso de comunicación. La lengua actúa como vehículo de comunicación, pero también potencia el desarrollo de valores, porque el conocimiento del otro implica consideración, tolerancia y calidad en las relaciones humanas.

La integración de idiomas y contenidos persigue el doble objetivo de mejorar las áreas lingüísticas y no lingüísticas (Hernández, Galián & Abellán,

2021). Por su parte, para Barreto, Aguirre & Serra (2021), las ventajas derivadas de su aplicación eran de dos tipos:

Generales: permite la construcción de un conocimiento y comprensión intercultural, mejora la competencia y conciencia de la lengua nativa y la extranjera, proporciona conocimientos específicos en áreas que pueden facilitar estudios posteriores y favorece el desarrollo de las competencias cognitivas.

Lingüísticas: promueve la adquisición frente al aprendizaje, plantea situaciones que imitan la vida real, fomenta un empleo comunicativo de la lengua con propósitos variados, estimula la motivación hacia el aprendizaje de idiomas y se adecua a las corrientes actuales de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Lasagabaster & Doiz (2016) se ocuparon de estudiar las ventajas derivadas del empleo de AICLE. En este estudio, entre otras se señaló la mejora de la motivación, el incremento de conocimiento de la terminología específica, el refuerzo de la competencia comunicativa y la interculturalidad, el aprendizaje centrado en el significado y la comunicación, el fomento de los distintos tipos de interacción, la mejora de la dimensión afectiva y, en general, el avance en el dominio de la competencia lingüística en la segunda lengua. En este devenir de estudios y estudiosos sobre la materia que nos ocupa, es decir el bilingüismo, Esparza & Belmonte (2020) destacan la mejora del aprendizaje de los contenidos impartidos al aplicar la metodología AICLE.

El alumnado inmerso en un programa de enseñanzas académicas usando una segunda lengua llega a conseguir los mismos resultados académicos, o incluso mejores que quienes estudian en programas impartidos en la lengua materna. El autor ofrece un listado muy completo de cuáles pueden ser los beneficios de un programa en contenidos: impulso de la interacción y el uso de la lengua en el aula como medio para acceder a la información por parte del alumnado, una mayor exposición a los contenidos, la adquisición de la segunda lengua sin dedicar un esfuerzo y un trabajo específico, la conversión de la lengua en medio necesario para acceder a la información y reflexionar sobre ella, el aumento de la frecuencia de uso de la lengua y de la variedad de registros situaciones y contextos, el refuerzo de la confianza del alumnado y la potenciación del aprendizaje con la disminución del filtro afectivo. Con el pasar

del tiempo Pavón (2018) opina, este modelo está lejos de ser exclusivo y la promoción de la lengua extranjera también puede complementarse con la voluntad de consolidar la competencia lingüística de todas las lenguas presentes en el currículo, no solo de la lengua extranjera.

Pérez & Jonhston (2010); Estupiñan (2020) hacen un análisis más profundo de la realidad bilingüe y desarrollan una literatura científica que incluye distintos factores que contribuyen a la aplicación e implementación satisfactoria de la metodología AICLE/CLIL o programas bilingües integrados:

- *Factores sociales.* Desde hace más de 15 años ha existido una fuerte voluntad política de implantar programas bilingües integrados. Además, se ha producido una creciente demanda social por este tipo de enseñanza en la mayoría de las familias, con la esperanza de ofrecer a sus hijos una mejor formación. Por otro lado, la percepción social, así como la importancia que se le atribuye a este tipo de formación no ha hecho más que aumentar desde entonces. Todo ello favorece la consolidación y creación de estos programas y, por ende, de esta metodología.

- *Factores de proceso.* De nada serviría la voluntad política o de las familias sin unos maestros comprometidos. Gracias a su trabajo diario, sobre todo extra lectivo dedicado a preparación de materiales y formación, se están llevando a cabo unas buenas estrategias docentes que favorecen la creación de ambientes de trabajos distendidos y que ponen el acento en la comunicación y el trabajo cooperativo y disciplinado. Por otra parte, cada vez se ajusta mejor el nivel de dificultad de contenido curricular y lingüístico de las tareas que permiten proponer actividades que se sitúan en el umbral de activación cognitiva del alumnado. La evaluación puede verse en diferentes momentos del desarrollo de la unidad didáctica, del curso, así el trabajo colectivo y coordinado de los equipos docentes va dando resultados.

- *Factores individuales de grupo.* Un proyecto que no es capaz de entusiasmar, involucrar y comprometer a sus integrantes, es un proyecto que nace muerto. La mayoría de programas bilingües integrados se caracterizan por

un compromiso de docentes-alumnos-familias. La identificación con el programa es alta y la voluntad de trabajo es el eje vertebrador de profesores y alumnos.

- *Factores de recursos.* Otro hecho que favorece el éxito de la metodología AICLE es los recursos disponibles. Actualmente se produce una temprana incorporación del alumnado a los programas bilingües integrados (muchos comienzan en la etapa infantil o en los primeros cursos de primaria), el tiempo de exposición a la L2 es medio-alto (ronda el 40% de las horas lectivas), la presencia de maestros cualificados y formados en metodología AICLE es cada vez más común y suele encontrarse cierto apoyo a la formación continua para docentes.

En lo concerniente al profesorado, supone un esfuerzo considerable a nivel formativo, tanto en los aspectos metodológicos-curriculares como lingüísticos y una mayor dedicación de tiempo a la preparación de las clases. Con respecto al alumnado, García (2009) manifiesta sus reservas derivadas del peligro de la falta de atención por parte de éste a los aspectos formales de la lengua.

De forma paulatina comenzaron a surgir nuevas aproximaciones, investigaciones y paradigmas por diferentes zonas de Europa (Gales, Austria, Alemania, Cataluña, País Vasco) que con unos u otros objetivos iban contribuyendo a la construcción colectiva de este enfoque y que con el tiempo demostraron que las enseñanzas bilingües integradas en L2 no solamente consiguen el progreso del alumnado en los contenidos curriculares, sino también permitían el progreso en la propia L2.

Y fue así, con la aplicación de diferentes experiencias y las aportaciones individuales de diferentes docentes que se enfrentaban a lo desconocido, cuando comenzaron a surgir los beneficios a base de ensayo y error.

Estos *beneficios específicos para los alumnos* que participan en un programa CLIL adquieren un amplio rango, ya que van desde beneficios

personales hasta beneficios lingüísticos y académicos (Barreto, Aguirre & Serra, 2021; Navés & Muñoz, 2000):

- Incremento de la motivación en el uso de la L2 al ser consciente de su uso real en un contexto real y concreto. En lugar de formar parte exclusivamente de una lengua y una materia (L2). La L2 se transforma en una herramienta con la que poder aprender, descubrir, explicar y conocer.

- Desarrollo cultural del alumnado debido al uso de la L2 para acceder a un contexto cultural más amplio. La mayoría de los centros que aplican la metodología AICLE están inmersos en la participación de Programas Educativos Europeos o de otro tipo de Programas de innovación educativa que requieren el uso de la L2 como herramienta con la que poder comunicarse con otros alumnos reales de otros países europeos.

- La aplicación de la metodología CLIL contribuye a consolidar la autoconfianza en los alumnos de lengua ya que desarrolla una mentalidad positiva hacia el aprendizaje lingüístico. Por nombrar tan sólo un ejemplo, los alumnos se sorprenden de la cantidad de información que pueden entender y la capacidad de exponer en L2.

- Reciben una innegable ventaja estratégica para estudios superiores y para el trabajo debido a una alta exposición a la L2. El hecho de haber participado y aprendido en la metodología CLIL contribuye a una preparación realista para un amplio abanico de estudio y profesiones debido al uso de la L2, a la capacidad de comunicar y al trabajo en equipo.

- Se producen unos importantes beneficios afectivos y cognitivos, fruto del trabajo con materiales AICLE adaptados, reales, auténticos, y que favorecen la contribución en la adquisición de las competencias básicas con tareas que forman parte de proyectos. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) merece que se le dediquen unas líneas en este apartado, ya que favorece una percepción global de la educación que lucha contra una concepción cerrada del currículo en compartimentos estancos.

Este trabajo por proyectos se basa en escuchar a las personas, en el trabajo colaborativo, en favorecer la motivación del alumnado, en conseguir ambientes de aprendizaje libres de ansiedad y que pongan su foco de atención en la enseñanza comunicativa (Sáez, 2020). Por tanto, estos proyectos o “projects” han sido estudiados por diferentes investigadores que han alcanzado cierto consenso en las partes y en sus características. Para Aritio et al., 2021 las fases en esta enseñanza se basan en:

- *Presentación y diseño*. El docente presenta de forma ordenada una información adaptada al nivel cognitivo, madurativo y lingüístico del alumnado. También suele revisarse lo aprendido, se presenta el vocabulario que se va a utilizar y se anticipa el contenido.
- *Investigación-acción*. Los alumnos se centran en trabajar el contenido presentado en L2, no en la propia L1. Suelen realizarse en esta parte observaciones, generalizaciones de información por transferencia, aprendizaje por observación, generalmente, es en esta parte donde se produce un mayor intercambio comunicativo con sus iguales debido al trabajo cooperativo en parejas o pequeño grupo. Es en este punto, cuando el alumnado da a conocer sus experiencias y opiniones utilizando el vocabulario presentado anteriormente, completando textos en L2, realizando propuestas y secuenciando frases.
- *Evaluación*. Suele producirse en el alumno una toma de conciencia de la mejora que ha tenido lugar en su competencia lingüística en L2, así como de los contenidos curriculares (siempre y cuando el docente dinamice y focalice la atención del alumnado en estos aspectos). En esta parte del proyecto los alumnos tienen la posibilidad de autoevaluarse o realizar una evaluación recíproca, realizar resúmenes, presentar conclusiones, alcanzar ideas generales o incluso integrar todo lo que han aprendido en la realización de una representación, presentando el proyecto o solucionando una tarea global.

Con la utilización de proyectos, se mejora la relación entre el profesorado y el alumnado, contribuyendo a la construcción de un buen ambiente de aprendizaje. El resultado será la puesta en práctica de una serie de habilidades tanto personales como en el caso del bilingüismo, lingüísticas. El alumnado las desarrolla sin fatiga, sin aburrimiento, sin tensión, sin miedo, aumentando la motivación por aprender y fomentando la creatividad, es decir, incidiendo positivamente en la salud mental, emocional y física del alumno (Vergara, 2016).

También se producen una serie de *beneficios metodológicos y didácticos* que afectan al ambiente de aprendizaje y al desempeño docente (Smith, 2018):

- Existe una mayor coordinación docente, ya que se trabaja más en grupo, se produce un mayor apoyo colaborativo y se favorece un potente diálogo profesional. Así, se ven mejoradas las competencias docentes favorecidas por la creatividad y el crecimiento profesional que suele tener lugar en docentes comprometidos con un trabajo planificado.
- Además, se convierten en los protagonistas de la innovación en el sistema educativo, promoviendo una reforma de las prácticas pedagógicas más obsoletas. Esto repercute en su autoestima y su motivación.
- Se produce una mejora en el diseño de actividades ya que el maestro presenta una mayor conciencia de la importancia del diseño para favorecer situaciones reales con materiales auténticos y válidos que provoquen un aprendizaje significativo de contenidos y una mayor motivación hacia el uso de la L2.
- El aprendizaje planteado con esta metodología se basa en un enfoque comunicativo en L2, mejorándose la exposición a la lengua extranjera y mejorando las competencias comunicativas tanto de alumnos como de maestros. Los profesores involucrados tienen en cuenta que la clase es diferente a la clase tradicional y utilizan otros enfoques

metodológicos como el trabajo en grupo, los proyectos y otras formas de aprendizaje social contribuyendo así a la concepción del aprendizaje como una construcción más que como una instrucción, guiando al alumnado hacia el aprendizaje autónomo e introduciendo así nuevas ideas en los centros.

Igualmente, el centro y el entorno social y comunitario se benefician; así las escuelas que promueven AICLE son diferentes a las otras que conviven en el mismo espacio físico o barrio porque tienen un mayor prestigio social y son vistas como escuelas modernas donde se tiene la intención de preparar intensivamente al alumnado para la vida laboral futura. La integración de contenidos que caracteriza a los centros AICLE se refleja en un centro donde los profesores cooperan entre ellos y con el medio. Por ello, la cooperación, la interactividad y la participación resultan elementos pedagógicos claves y beneficiosos para todos los agentes de la comunidad educativa.

Tras considerar la existencia de diferentes aspectos a favor y en contra de AICLE, en el siguiente apartado se abordan algunos planteamientos metodológicos que consideramos relevantes y pertinentes para su óptima implementación en el aula.

2.5. Estrategias metodológicas en una clase AICLE.

Existe un consenso entre los expertos y expertas sobre la concreción de distintas variables que influyen directamente en el desarrollo de una programación por contenidos. Ya se ha comentado con anterioridad que AICLE es una opción ecléctica. Esta característica tiene una estrecha relación con aquellas corrientes contrarias al uso excluyente de métodos y favorecedora de la elección bien informada del más adecuado para cada momento y circunstancia.

Las actividades por desarrollar para conseguir las finalidades citadas pueden ser muy variadas. Bolarín, Porto & Lova (2021) proponían entre otras, las encaminadas a mejorar las destrezas lingüísticas, el vocabulario, la

organización del discurso, la capacidad de comunicación, las destrezas de estudio o la capacidad de sintetizar contenidos en relación con la materia.

Al enseñar y aprender inglés, muchos factores interfieren con el proceso de aprendizaje del idioma, y cómo se atiende al alumnado en la clase es uno de ellos. Es vital tener en cuenta la variedad de aspectos que pueden influir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje de la lengua. Los estilos de aprendizaje son características específicas de cada alumno, que intervienen a la hora de adquirir el idioma y que son activadas a través de distintos tipos de estímulos en la puesta en marcha de las habilidades de aprendizaje que intervienen a la hora de procesar la nueva información (Larsen-Freeman, 2000; Carranza-Marchena, 2019). Para atender al alumnado de forma efectiva, es muy importante poner el acento en la necesidad de ser flexibles a la hora de considerar la diversidad de estilos de aprendizajes y de situaciones educativas existentes en las aulas.

Richards & Rodgers (2003); Pérez & Castellano (2020) destacaron la necesidad de personalizar el modo de trabajar de los profesionales de la enseñanza-aprendizaje conforme se gana experiencia. Los criterios para hacerlo: el modo de concebir su papel en la clase, la naturaleza de los procesos que se desarrollan en ellos, los intereses y necesidades del alumnado, las actividades con buen resultado y un largo etcétera de circunstancias.

Bolarín, Porto & Lova (2021); Pérez (2009), citando a Grenfell (2002), recomiendan para estos entornos el empleo de diversos tipos de textos y materiales adaptados a diferentes edades e intereses, la alternancia de código L1 y L2 cuando resulte necesario, el empleo de tareas lingüísticas y paralingüísticas como repetir, parafrasear, ejemplificar o gesticular y el uso de actividades flexibles y variadas.

Otro importante factor a tener en cuenta en la metodología AICLE en la etapa primaria es el que nos presenta el denominado estilo de aprendizaje VAK (Dunn, 2000; Alarcón, 2019).

Por la forma de seleccionar, organizar y representar la información, tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, algunos tendemos a fijarnos más en la información que recibimos visualmente (V), otros a la información recibida auditivamente (A) y otros más a la información que se recibe a través de los demás sentidos (K). El denominado estilos de aprendizaje VAK utiliza los tres principales receptores sensoriales: Visual (vista), auditivo (sonido) y kinestésico (tacto o movimiento).

Esto no significa que los alumnos deban ser encasillados en una u otra forma de aprender. De hecho, los alumnos evolucionan y van modificando su aproximación al aprendizaje en función de su edad y combinan diferentes formas de acceder al conocimiento (Fleming, 1995; Cabual, 2021). Sin embargo, esta corriente nos ofrece algunos consejos sobre cómo favorecer el aprendizaje que nosotros incorporamos a la metodología CLIL para enriquecerla.

- Información visual → Aprendizaje visual. Algunas estrategias para favorecer este tipo de aprendizaje sería dibujar diagramas, esquemas en diferentes formas, tormentas de ideas con apoyo visual. También se recomienda el uso de vídeos, flashcards, mapas, gráficos, visualización de palabras e ideas juntas y relacionadas, la creación de notas/apuntes/frases breves que favorezcan un rápido repaso visual, recordar la forma de las palabras y su contorno para ayudar a la asimilación de cómo se escriben, el uso de colores cuando se dibuja o se escribe, etc.

- Información auditiva → aprendizaje sonoro. El uso de instrucciones verbales, recurrir a grabaciones, la repetición de sonidos, buscar rimas, acentuar la pronunciación y la entonación en la lectura, etc. Por ejemplo, la reproducción de archivos de audio donde se ofrece información y preguntarles sobre.

- Información kinestésica → aprendizaje vivencial/corporal. En este caso se recomienda la experimentación del alumno con sus propias manos como la manera de adquirir ciertos conocimientos. En este sentido favorecer las actividades manipulativas y trabajos manuales para que la huella motriz refuerce la cognición de los contenidos tratados.

Dibujar en el aire, en el papel, en la tierra con sus dedos algunas palabras mientras las escuchan, experimentar con diferentes texturas, favorecer el uso de actividades físicas y movimiento, recurrir a actividades eminentemente prácticas para la asimilación de procesos cognitivos complejos. Por ejemplo, contar las manzanas reales que hay en un árbol, sumar objetos reales, salir al patio/parque y realizar un estudio sobre un árbol determinado, una planta determinada, transportándola a clase para comprobar las partes de las hojas, de la planta, etc. Canciones que impliquen movimiento y asociación de significado.

En ese sentido, el enfoque CLIL se plantea como un enfoque pedagógico innovador y adaptativo, caracterizado por el uso de una lengua diferente de la L1 de los alumnos para impartir los contenidos no lingüísticos, pero no sólo por eso.

Así, algunos autores han reflexionado sobre los factores que caracterizan la metodología CLIL más allá de la sustitución de la lengua vehicular. Los más destacados se presentan a continuación (Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe, 2013):

- Es una metodología centrada en el alumno: La metodología CLIL tiene que promover la implicación de los alumnos y tiene que promover aprendizajes auténticos inspirándose en situaciones y contextos cercanos a la realidad de los alumnos. Toma como punto de partida aspectos concretos para después generalizar. De esta forma se ayuda a los alumnos a la comprensión de los nuevos conceptos en una lengua diferente de su lengua materna.
- Es una metodología flexible: Al estar centrada en los alumnos necesita adaptarse a ellos, atendiendo a sus diferentes estilos de aprendizaje. Hay que tener presente, por lo tanto, que los alumnos no tienen por qué ser expertos en la lengua vehicular y, por lo tanto, es fundamental adaptar los textos a sus competencias o promover otras estrategias para facilitar la comprensión del contenido y el contexto.

- Fomenta un aprendizaje interactivo y autónomo: Interactivo en cuanto a la relación con el resto de los alumnos. Autónomo porque como la metodología está centrada en el alumno, es este el que controla el proceso. Esta característica también se materializa en la evaluación, donde toman especial importancia herramientas como las rúbricas y las evaluaciones entre pares peer to peer.

- Uso de múltiples recursos: La enseñanza de una materia en lengua extranjera implica mayor esfuerzo por parte del alumnado que el mismo proceso en lengua materna. Por ello es necesario el uso de diferentes herramientas a la hora de plantear las situaciones de aprendizaje. Particularmente el uso de las TIC ayudará a aportar una rica variedad de recursos multimedia para enriquecer el proceso.

- Orientada a tareas: La tarea será la unidad esencial de proceso, donde el alumno habrá realizar una serie de actividades para obtener una presentación final propuesta en la tarea. Se fomenta el trabajo del alumnado por proyectos o tareas ya que los enfoques de aprendizajes pasivos no resultan hoy en día muy atractivos para el alumnado y, además, está demostrado que se aprende haciendo. La dificultad de mantener la atención del alumnado hace que el enfoque de trabajo por proyectos sea una alternativa muy útil.

La enseñanza AICLE/CLIL requiere que el profesorado que participe en ella esté capacitado para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje de una o varias materias o áreas del currículo en una lengua diferente a la lengua de enseñanza habitual y para enseñar, mediante este proceso, esa lengua en sí.

Por este motivo, el profesorado debe sentirse a gusto y motivado para unirse a la enseñanza bilingüe y poner en práctica las novedades e innovaciones educativas que suponen la metodología de contenidos integrados o la presencia de auxiliares de conversación en el aula.

Aunque la propuesta obligada por las autoridades educativas incluye el enfoque AICLE, no cabe duda que a la hora de implementarla, surgen los conflictos internos en el docente, como podemos ver en la figura 10.

Figura 10.

Nuevo profesor CLIL/AICLE



<https://clilinprimaryeducation.blogspot.com/2018/03/clil-comic-strips.html>

Capítulo 3: normativa del bilingüismo en España y Andalucía

Según el informe de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2014) el alumnado de Educación Secundaria de España posee un dominio de las lenguas extranjeras muy por debajo de la media europea. Parece evidente, que ser ciudadano de hoy conlleva la necesidad de poseer un buen dominio de, al menos, dos idiomas además de la lengua materna; por tanto, si se quiere preparar a personas competentes para vivir en una comunidad multilingüe que aspira a la interculturalidad, es igualmente importante el conocimiento de otras culturas, sus usos y costumbres.

La educación bilingüe es una de las alternativas, que en la actualidad se utiliza para la enseñanza del inglés. Desde este punto de partida, sería interesante hacer un recorrido por todas las iniciativas legislativas, que han

afectado y afectan a la llamada educación bilingüe; que no es más que la integración de los contenidos y el aprendizaje de una lengua extranjera, donde los idiomas son utilizados como lenguas vehiculares mediante las que se adquieren los contenidos lingüísticos y académicos explicitados en el currículo.

3.1. Antecedentes al desarrollo del bilingüismo en España.

En España, la lengua extranjera se estudiaba desde segundo a cuarto curso del Bachillerato elemental, 12-14 años, y en los dos años del Superior, pero sus contenidos eran eminentemente memorísticos, en detrimento de las habilidades comunicativas. Esta práctica no se extenderá hasta la entrada en vigor de la Ley 14/1970, Ley General de Educación (LGE), en que se produce la primera renovación ya que la enseñanza de la segunda lengua, en adelante L2, sale del ámbito de las Enseñanzas Secundarias, para instaurarse a partir del segundo ciclo de la EGB, cuando el alumno tiene 12 años. La Administración tuvo que crear la figura del Profesor de Educación General Básica especialista en Lengua Extranjera: francés e inglés y proporcionarle una instrucción básica específica en lenguas extranjeras para que pudieran impartir dignamente esta materia. A pesar del avance, los expertos señalan que una introducción tardía del idioma retrasa la adquisición de éste, puesto que la lateralidad del cerebro se produce en torno a los 12 años y por ello el aprendizaje de las L2 se hace más lento y menos productivo (Lenneberg et al., 1982; Sánchez & Torres, 2021).

Con respecto a la lengua elegida, es bien sabido que, en España, desde mediados del siglo XIX y prácticamente hasta bien entrada la década de los ochenta, estaba bien visto poder expresarse o, al menos, tener un ligero acento francés. Pero la revolución musical de habla inglesa en torno a los años sesenta, las nuevas tendencias del rock, el papel preponderante que estaba ocupando la juventud, los nuevos estilos en la moda y la difusión de la televisión con las deficientes traducciones de las películas americanas y la consiguiente entrada de anglicismos, empezaron a marcar nuevas tendencias en la elección de idioma que motivó que la tendencia hacia el francés se fuera tornando, primero

lentamente y luego a una velocidad de vértigo, hacia la lengua inglesa (Caballos, 2006; Moscoso, 2020).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990 pero gestada en la década de los 80, fue una ley ambiciosa que acometió transformaciones necesarias e imprescindibles para la generación de mayor inclusión social y ciudadana en la sociedad española. En lo referente al idioma extranjero, éste se empezó a enseñar desde el 2º ciclo de la Educación Primaria con el objetivo de que el alumnado comprendiera y expresara mensajes sencillos en una segunda lengua. En la Educación Secundaria se terminó implantando el estudio de una segunda lengua extranjera. La ley centraba el objetivo de esta área curricular en la adquisición de un instrumento de comunicación entre personas y pueblos. Para ello, proponía el enfoque comunicativo.

La siguiente reforma, la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE), supuso en el campo de las lenguas extranjeras mejoras como, por ejemplo, la introducción de la 2ª lengua en el primer ciclo de la Educación Primaria con carácter obligatorio y desde la Educación Infantil con carácter experimental.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) estableció como uno de los principios y fines fundamentales la capacitación del alumnado para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras (artículo 2.j) y propuso que las Administraciones educativas promovieran la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito (artículo 102.3). También, el artículo 17.f de la citada ley señalaba como uno de los objetivos de la Educación Primaria, la necesidad de adquirir en al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que permitiera al alumnado expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Siguiendo a Escudero & González (2006); Hontañón (2021), la LOE, respondía mucho mejor que la anterior al imperativo ético y social de garantizar una mejor educación para todos y todas, desde un enfoque pedagógico de inclusión y reconocimiento de las distintas diversidades existentes en los escenarios escolares. En el caso de las lenguas extranjeras planteaba mejoras innegables. Partiendo de la necesidad evidente de aprender idiomas diferentes al materno en el contexto actual por razones de orden educativo, cultural y social, centraba la finalidad del área en promover su uso instrumental a través de un enfoque comunicativo y en que el alumnado desarrollase el gusto y el interés por hacerlo de forma dirigida pero también de forma autónoma. Además, contemplaba mejoras como el desdoblamiento de grupos en la ESO a la hora de las clases de Matemáticas, Lengua Castellana e Idioma Extranjero.

La Ley de Educación de Andalucía, Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de 2007 (LEA) ha sido la primera ley educativa diseñada desde esta comunidad autónoma. Contó con un amplio debate previo entre la comunidad educativa en el que toda la ciudadanía pudo participar virtualmente y con el acuerdo de los sindicatos del sector, las asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas.

En lo referente al área de Lengua Extranjera, ya en el apartado II de la Exposición de motivos podemos leer:

En orden a mejorar la calidad de la educación y abordar los retos que plantea la sociedad de la información, en estos últimos años se ha iniciado una importante transformación dirigida a modernizar los centros educativos, facilitando la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto a la práctica docente como a la gestión administrativa de los mismos, e impulsando el conocimiento de idiomas con el objetivo de que, a medio plazo, la juventud andaluza sea bilingüe (LEA, 2007, p. 5).

Asimismo, en la LEA (2007, p.16) en su artículo 53, se recogían las medidas que se adoptarían en Primaria:

a) Incorporar el idioma extranjero en el primer ciclo de la etapa con una dedicación horaria adecuada;

b) Facilitar la impartición de diferentes materias del currículo en una lengua extranjera;

c) Disminuir el número de alumnos y alumnas por aula en el tercer ciclo, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine;

d) Favorecer la renovación de los aspectos metodológicos de las lenguas extranjeras, introduciendo métodos activos y participativos orientados a los idiomas y la sociedad del conocimiento la comunicación oral; y,

e) Facilitar la implantación de una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la etapa, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se determine.

Más recientemente, el nuevo marco normativo estatal, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE), destaca tres ámbitos sobre los que hace especial hincapié con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del Plurilingüismo, y la modernización de la Formación profesional (BOE 2095, p. 97864).

Un aspecto que puede resultar novedoso en la LOMCE está recogido en la disposición adicional trigésima séptima que versa sobre la incorporación, excepcionalmente, al sistema educativo de expertos con dominio de lenguas extranjeras, tanto nacionales como extranjeros. Estos recursos humanos suplirán la insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas en programas bilingües o plurilingües. Dichos expertos serán habilitados por las Administraciones educativas, que determinarán los requisitos formativos y, en su caso, la experiencia que se consideren necesarios.

En cualquier caso, los expertos deberán estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o el título de Grado correspondiente y otro título equivalente a efectos de docencia (LOMCE, 2013). A pesar de esta

referencia, en esta ley no se ha dado un gran salto en el avance del bilingüismo, más bien se perpetúa lo ya recogido en la anterior ley LOE (2006).

Resulta evidente que, en los últimos años del siglo pasado, y prácticamente hasta nuestros días, el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras ha experimentado en nuestra comunidad autónoma una serie de modificaciones significativas no sólo en el ámbito metodológico, sino también en la práctica docente diaria. Las claves del “éxito” no sólo corresponden a una evidente voluntad política, presente en todo este tan complicado como enriquecedor proceso, sino también ha contado, y cuenta, con dos pilares, a nuestro juicio fundamentales: el enfoque AICLE y la decidida implicación del profesorado.

Los antecedentes o cuestiones que se han planteado en el presente capítulo obedecen al deseo de poner de manifiesto, en el presente estudio la situación o condiciones que han dado lugar al modelo de bilingüismo que se está implantando en la comunidad autónoma de Andalucía.

Legislativamente se aprecia una serie de condiciones que suponen un avance con respecto a tiempos pretéritos, pero ya sabemos que la normativa encierra preceptos que nos siempre son entendidos, ni compartidos, en este caso por el profesorado. El contexto o marco de desarrollo para implementar otra concepción distinta a las contempladas hasta ahora, sobre la enseñanza de la lengua extranjera, está servido.

Sin embargo, son los protagonistas de este nuevo concepto, es decir, docentes, familias y alumnado, los que no han hecho suyo dicho planteamiento. Y es que la reticencia al cambio está muy presente en el ámbito educativo, el profesorado argumenta la falta de preparación para afrontar un cambio de tal envergadura, la complacencia con su propia práctica docente, y la evidencia de para que cambiar si “funciona”.

No obstante, algunos docentes ya se han puesto manos a la obra, aunque las trabas que encuentran son importantes: falta de recursos humanos y

materiales, provisionalidad en los puestos de servicio, constantes cambios legislativos que impiden asentar una práctica o la escasa o nula repercusión que el programa bilingüe está cosechando entre las familias o el alumnado.

El nivel de inglés en nuestro país no ha mejorado y sigue siendo la asignatura pendiente de este. Incorporar el idioma de forma temprana ayuda a su mejor adquisición, aumentar las horas de exposición a la lengua temprana igualmente, disminuir la ratio vendría fenomenal, los cambios en la metodología potenciarían el aprendizaje, aun así y a pesar de lo expuesto todavía queda un margen de mejora importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Curiosamente, la última ley de educación LOMLOE trata el tema de bilingüismo en clave política, pero en este caso las lenguas en cuestión no son el inglés y el castellano, sino el catalán. El castellano no será lengua vehicular en todo el estado español.

Es decir, para nuestro estudio no tiene trascendencia alguna esta última ley, más allá de los cambios que se pueden introducir en los cambios en las programaciones y planes de estudios o en las competencias de los distintos órganos colegiados que gobiernan la escuela, como puede ser el consejo escolar, que otra vez vuelve a tomar un papel relevante en la vida de la escuela. Otro aspecto que toma primacía es acabar con la segregación escolar por la renta económica, además de la intención del ministerio de dejar atrás un aprendizaje centrado en contenidos que se tengan que memorizar para pasar al desarrollo de las competencias básicas.

La siguiente figura sirve para ver la evolución de las distintas normas que han regido la educación desde 1970 hasta la actualidad. Como puede verse los distintos signos políticos han tratado de dejar su impronta en un elemento tan importante para una sociedad avanzada como es la educación.

Sin embargo, estos nueve cambios normativos desde 1970 hasta la actualidad no parecen el mejor campo de trabajo para el profesorado y el

alumnado que constantemente viven en un cambio errático que no termina de alcanzar sentido para ninguno de los elementos que conforman la comunidad educativa. Parece necesario que sea cual sea el partido político que gobierne es necesario un pacto por la educación que dé estabilidad a la institución escolar. En la siguiente figura podemos observar de forma gráfica lo indicado en el párrafo anterior.

Figura 11.

Leyes educativas en España



<https://raulsolbes.com/2020/12/31/la-lomloe-la-octava-de-la-democracia/>

3.2. Marco normativo del plan bilingüe en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La necesidad de la inclusión plena del alumnado andaluz a las exigencias del contexto europeo en materia de comunicación en distintas lenguas, junto con la formación en lenguas extranjeras, como instrumento al servicio de la calidad de la educación, hizo que el gobierno regional adoptara medidas prioritarias encaminadas a la implantación del plurilingüismo, cuyo origen estuvo en las secciones bilingües de francés allá por 1998. A modo anecdótico, podemos

señalar que las primeras cuatro secciones se encargaron de desarrollar el bilingüismo en el idioma francés y alemán, en sólo dos provincias de Andalucía. La Constitución de 1978 dio paso a una nueva realidad política que se articulaba sobre las autonomías por lo que cada una de ellas ha configurado sus propias políticas educativas. En los años previos a la LOGSE, Andalucía jugó un papel protagónico en el desarrollo del papel de la L2 en materia lingüística, siendo esta comunidad pionera en el territorio nacional. En 1987, Andalucía participa en el Programa Langues Vivantes del Consejo de Europa, aplicado a contextos escolares concretos de la enseñanza Secundaria y la Formación Profesional, siendo la única comunidad autónoma que desarrolló dos fases del programa: experiencia piloto e intensiva y que obtuvo de un comité de expertos una valoración positiva de los resultados.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento y la información subraya la importancia vital de garantizar a toda la ciudadanía una educación de calidad, de ahí que las administraciones públicas se esfuercen en garantizar la eficacia y la igualdad de los sistemas educativos. No cualquier educación obviamente, sino aquella que sea capaz de formar una población con sólidos valores éticos y democráticos, con una formación integral que le permita autonomía de pensamiento y capacidad de aprender a lo largo de toda su vida. Para conseguir esos objetivos en el marco de una nueva sociedad, tenemos la obligación ineludible de planificar y ejecutar sin tardanza cambios sustanciales en nuestro sistema educativo. Como fruto de este empeño, la Junta de Andalucía concretó sus actuaciones en el marco del documento estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía (2003).

Una de las estrategias del citado documento pone a la educación como base de la sociedad de la información dimensionando el sistema educativo al nuevo paradigma de sociedad. La revolución que debe suponer la modernización en el marco de la sociedad de la información, en el cambio de concepción sobre los modos de enseñar y aprender y los potenciales o competencias que el currículum debe desarrollar o promover para conseguir una formación integral del ser humano:

Ante esta nueva situación, la educación debe potenciar el conocimiento de los procesos, los procedimientos, enseñar a pensar, el desarrollo de habilidades de selección, análisis e interpretación de información, el desarrollo de valores y criterios personalmente asumidos desde los que juzgar críticamente la información relevante acerca de la realidad. La educación precisa hoy de metodologías que se caractericen por articular el grupo con el individuo, la atención personalizada con el trabajo en equipo, propiciar una mayor convivencia en el trabajo pedagógico y preparar para el ejercicio de la solidaridad, para el reconocimiento y respeto de las diferencias (estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía, 2003, p. 45).

A lo largo de las páginas de este documento se concretan las ideas y propuestas para la mejora y modernización de la sociedad andaluza. De entre las más importantes, se recoge la necesidad de conocer otras lenguas como una indiscutible ventaja adicional, ya que permite la accesibilidad a un mundo más real, actual y completo. De aquí que la decisión estratégica consistiera en hacer de Andalucía un modelo educativo al menos bilingüe, con el inglés como segundo idioma. Pero la implementación de un modelo bilingüe en el sistema educativo exige una cuidadosa planificación, sobre la base de un modelo de implantación progresiva, *“con el objetivo de que en un plazo medio -en torno a veinte años- al menos el 50% del profesorado sea bilingüe”* (estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía, 2003, p. 46).

La actualización intensiva del profesorado en un mundo formativo y social en red, implica la necesidad de aprender inglés como vehículo facilitador de la adquisición de competencias culturales. Ello quiere instrumentos operativos específicos, una colaboración estrecha entre los centros de formación del profesorado y las universidades, y mayores dotaciones económicas, que hagan posible que el proceso se lleve a cabo, en una primera fase de choque, en un periodo no superior a cuatro años (Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía, 2003, p. 47).

El aprendizaje de idiomas, junto con la competencia digital constituyen los ejes transversales de actuación de la agenda 2020. Los programas andaluces bilingües supusieron el primer esfuerzo masivo de implantación de esta enseñanza en el sistema público de educación llevado a cabo por una comunidad autónoma no bilingüe en el conjunto del Estado Español.

El germen de los programas bilingües en Andalucía se encuentra entre las páginas del documento Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía (2003) en el que se estimulaba a los poderes públicos a aumentar el porcentaje de profesorado bilingüe y a facilitar a éste el conocimiento de nuevos métodos pedagógicos que pudieran adaptar a las etapas y materias enseñadas. Las recomendaciones de los expertos cristalizaron en cuarenta propuestas, una de las cuales daría lugar al mencionado Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005). Este recogía entre sus páginas la necesidad de dotar a los docentes de las competencias necesarias para ejercer su tarea de forma adecuada, así como facilitar y actualizar su formación profesional. Para ello se incluían una serie de actuaciones a implementar, cuyo objetivo sería el desarrollo profesional de los docentes, tanto a nivel lingüístico como metodológico-didáctico. Las medidas adoptadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía cristalizaron, en una serie de acciones o líneas maestras de actuación que pueden clasificarse en sendas categorías:

- Desarrollo de un enfoque denominado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) para la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera.
- Medidas destinadas a mejorar la coordinación y el funcionamiento de los programas y la formación del profesorado.
- Medidas orientadas a mejorar la fluidez en el idioma extranjero tanto del profesorado de idiomas como del de contenido en lengua extranjera.

El enfoque AICLE propone una organización en los centros que imparten enseñanza bilingüe que favorece el aprendizaje simultáneo de la lengua y de los contenidos académicos. Ortega-Martín (2015) señala al menos cuatro cuestiones problemáticas para entender la educación bilingüe y el AICLE: la definición del centro como centro bilingüe y sus implicaciones; la organización del centro para conseguir alcanzar los objetivos establecidos dentro de su proyecto de educación bilingüe; la formación inicial y permanente del profesorado; y la selección del profesorado para la implementación de programas bilingües/AICLE (Ortega-Martín, 2015). Todas estas implicaciones tienen reflejo en el presente estudio sobre el bilingüismo, ya que el centro goza de una imagen social muy buena, casi de excelencia; la organización tiene que ver con la coordinación y la aplicación del programa al centro, teniendo en cuenta el grado de utilización de la lengua extranjera en las asignaturas bilingües; la formación del profesorado con su grado de voluntariedad y por último, la selección del profesorado de la que casi todos los entrevistados tienen su opinión.

El enfoque metodológico AICLE/CLIL no sólo se propone como una forma de mejorar el aprendizaje de la lengua y de los contenidos, sino como un medio de renovar el interés y de estimular la motivación entre el alumnado (Coyle, Holmes & King, (2009); Lorenzo, Trujillo & Vez (2011); Ortega-Martín & Trujillo (2018). La continua implementación de programas AICLE en las escuelas, es el resultado de la constatación de los beneficios que estos programas aportan a la educación en un mundo globalizado en el que el aprendizaje integrado y el uso inmediato de lo aprendido cobran un especial interés. Es indudable que este enfoque aporta grandes beneficios a la labor tanto docente, como para el aprendizaje del alumnado. Especialmente porque quiere introducir un cambio en la propia cultura institucional y de los docentes, en la medida en que el bilingüismo va a ser un elemento relevante de calidad pedagógica.

Por lo que se refiere a las medidas implantadas para mejorar la coordinación y el funcionamiento de los programas, en 2004 se creó la figura del supervisor provincial, cuya misión era aunar criterios entre centros escolares participantes y dotarles de la consistencia necesaria que garantizara su buen

funcionamiento. Las misiones del supervisor incluían, entre otras, reuniones regulares con los coordinadores de las escuelas, visitas a los centros para resolver dudas que pudieran surgir, la revisión de programaciones y la organización de jornadas interculturales. Las tareas del coordinador incluyen asesorar a los profesores sobre la mejor manera de implantar el currículo integrado y la lengua extranjera en las clases y proveer refuerzo lingüístico al alumnado que así lo necesite en las clases de contenido. Por su parte, los especialistas de lenguas extranjeras prestan apoyo lingüístico al alumnado durante las clases de lengua extranjera y de contenido, y trabajan junto al profesorado de áreas no lingüísticas (ANL) para coordinar los contenidos de sus enseñanzas.

Las medidas dirigidas a mejorar la preparación y formación del profesorado tenían varios ámbitos de actuación que incluían los centros de profesores (CEPs), las escuelas oficiales de idiomas (EOI) y la propia administración educativa. Así, los CEPs quedaban encargados de organizar actividades dirigidas a la actualización y mejora de los métodos pedagógicos utilizados por los docentes según el Portafolio Europeo de las Lenguas y el marco común europeo de referencia para las Lenguas. Las escuelas oficiales de idioma actuarían como centros de enseñanza de lenguas, tanto a distancia como presenciales. Por último, la administración educativa potenciaría las estancias e intercambios internacionales de profesores.

Siguiendo las líneas maestras del plan, el contenido de los cursos de las citadas escuelas de idiomas debían priorizar el fomento de la fluidez expresiva de los docentes mediante la utilización del método comunicativo, primando la interacción, la integración de las diferentes habilidades básicas y el uso de estrategias interdisciplinares que facilitaran el aprendizaje. Una segunda medida encaminada a ayudar a los docentes con su quehacer diario, fue la contratación de auxiliares de conversación de lengua extranjera.

Estos graduados universitarios extranjeros son seleccionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aunque es la Junta de Andalucía la que se hace cargo de sus retribuciones. Su misión es proveer refuerzo lingüístico

tanto en las clases de lengua extranjera, como en las de contenidos enseñados en él. Una tercera medida encaminada a mejorar la fluidez y conocimiento de la lengua extranjera de los docentes son las estancias en otros países. Con este propósito se crearon dos tipos de programas: los europeos y los internacionales. Los primeros eran programas transnacionales creados por el Consejo de Europa. Entre sus objetivos se encontraban la promoción del perfil bilingüe de los centros y el acercamiento al ámbito europeo a través de los proyectos Comenius y de las becas para la mejora de la formación individual. En cuanto a los programas internacionales, incluyen dos para alumnos y uno para el profesorado, la llamada “inmersión lingüística”, que trata de potenciar la formación lingüística de los profesores de áreas no lingüísticas de los centros bilingües.

En el año 2003 se firma un protocolo de colaboración entre la Junta de Andalucía y el Consejo Británico (British Council). A partir de entonces, el apoyo del British Council y la celebración del Año europeo de la ciudadanía a través de la educación en 2005, dieron un impulso definitivo a la creación de centros bilingües que, en ruta hacia el objetivo marcado de 400 centros estipulados en el Plan de Fomento del Plurilingüismo para el 2008, ascendían a 140 entre 2005 y 2006 y a 250 durante el curso 2006-2007. El curso 2007-2008 arrojaría una incorporación al plan bilingüe muy importante, ya que se atendieron de forma favorable un total de 152 solicitudes que se unirían a las ya existentes.

Un nuevo tiempo con respecto al aprendizaje de lenguas se va a iniciar con la redacción del documento que venimos desarrollando, Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005), que contempla una renovación metodológica que prioriza el desarrollo de la competencia comunicativa en las cinco destrezas básicas (hablar, escribir, escuchar, leer y conversar) de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCERL), el cual homologa, a través de unos indicadores, la competencia lingüística de cada ciudadano europeo mediante unos niveles de referencia debidamente acreditados: A1, A2. B1, B2, C1 y C2.

El programa de este Plan recoge expresamente: *“elaboremos un plan integral para conseguir la implantación paulatina de un bilingüismo funcional”*

(p.5). El documento recoge una hoja de ruta para la consecución del objetivo marcado y así se plantea completar la red de Escuelas Oficiales de Idiomas; desarrollar e impulsar un sistema puntero de enseñanza de idiomas en red; incentivar al profesorado; ampliar sus licencias por estudios y favorecer las estancias formativas en el extranjero y el intercambio con el profesorado de otros países de la Unión Europea, con el objeto de contribuir a impulsar el conocimiento y uso de las lenguas y su aplicación en la docencia.

En el desarrollo del marco normativo del proyecto bilingüe destaca la Ley de Educación de Andalucía (LEA), Ley 17/2007, de 10 de diciembre, que establece que entre los aprendizajes que ha de asimilar el alumnado, tanto en Primaria como en Secundaria, es imprescindible *“incorporar las nuevas competencias y saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad, con especial atención a la comunicación lingüística y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación”* (LEA, p.25).

El artículo 127 de la LEA propone objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo. En dicho artículo se puede leer:

Para la mejora del rendimiento escolar se puede partir de las propuestas de mejora que haya realizado el centro con respecto a las pruebas de diagnóstico y otros tipos de evaluaciones relativas a las áreas impartidas en L2 para el establecimiento de los objetivos tendentes a la mejora del rendimiento escolar en la enseñanza bilingüe. Teniendo en cuenta que hemos de conseguir la adquisición y el desarrollo óptimo de las siguientes competencias:

- Lingüística: Léxico, elementos gramaticales, semánticos, fonológicos y ortográficos.
- Sociolingüística: Saludos, tratamiento, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, reconocer el dialecto o el acento.
- Pragmáticas: Estructurar y controlar el discurso, utilizar la lengua para identificar, corregir, persuadir, describir, preguntar, pedir o saludar.

Igualmente, el Decreto 230/2007, de 31 de julio (ya derogado) y el actual Decreto 97/2015 de 3 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía en su disposición adicional segunda y en su artículo 10, respectivamente, establece que:

1. La Consejería competente en materia de educación podrá autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras, sin que ello suponga modificación del currículo regulado en el presente Decreto. En este caso se procurará que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de dichas áreas en ambas lenguas.

2. En los centros docentes autorizados por la Consejería competente en materia de educación como centros bilingües se impartirá, al menos, un área en una lengua extranjera.

El mismo camino viene marcado en el VII Acuerdo de Concertación Social de Andalucía (2009), que en su medida número 327 establece, entre otras, “continuar los esfuerzos para extender progresivamente los planes de bilingüismo” p. 119.

La Orden de 28 de junio de 2011, que regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, contempla importantes esfuerzos y recursos a la formación en lenguas extranjeras, a la actualización lingüística y didáctica tanto del profesorado como del alumnado porque, sin una formación de calidad no podemos tener una educación de calidad y sin una educación de calidad no podemos tener una sociedad auténticamente libre. Distintos artículos ponen las bases y las directrices maestras a seguir en la enseñanza bilingüe y su concreción para ser implantada, destacamos artículos como el 9, 11 y el 13.

El Artículo 9 trata sobre los métodos pedagógicos para la implantación del proyecto bilingüe:

1. Sin perjuicio de su autonomía pedagógica, los centros bilingües se dotarán de un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

2. Los centros bilingües atenderán las recomendaciones europeas en esta materia recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa.

3. Los centros bilingües elaborarán un currículo integrado de las lenguas, así como materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras en el marco de su proyecto educativo, que contemplará al menos los siguientes aspectos:

a) Estrategias que propicien el aprendizaje de contenidos en lengua extranjera, en el marco de los objetivos curriculares establecidos con carácter general para el aprendizaje de las mismas.

b) Diseño de tareas comunicativas de aprendizaje que se implementarán en el aula para contribuir a que el alumnado pueda dominar las destrezas básicas de la competencia lingüística, tanto orales como escritas, en coherencia con los objetivos de aprendizaje que aparecen relacionados para cada nivel de competencia,

c) Inclusión del principio de competencia lingüística del alumnado para el desarrollo de las competencias básicas.

d) Incorporación de actividades comunicativas en todas las lenguas para fomentar el desarrollo de las destrezas básicas en cada una de las lenguas impartidas en el centro.

e) Establecimiento de vínculos entre las distintas lenguas, unificando la terminología lingüística y los planteamientos metodológicos basados en un enfoque comunicativo.

4. En los centros plurilingües será de aplicación a la L3 lo establecido en el apartado anterior para la L2.

5. El profesorado de segundo ciclo de educación infantil especialista en la L2 o habilitado para impartir L2, en coordinación con los tutores y tutoras, introducirá dicha lengua de forma globalizada, procurando que se produzca un acercamiento de los niños y niñas al idioma, familiarizándose con los sonidos que configuran la L2 mediante el uso de propuestas de índole comunicativa orientadas a la producción y comprensión oral del alumno o alumna relacionando

los contenidos lingüísticos con los correspondientes de las distintas áreas del ciclo.

El artículo 11 de la citada orden recoge las funciones específicas del profesorado:

- a) Abordar el aprendizaje de las lenguas como un instrumento para la comunicación, promoviendo el desarrollo de las destrezas básicas que contribuyan a la competencia lingüística.
- b) Elaborar de manera coordinada el currículo integrado de las lenguas.
- c) Participar en la elaboración o adaptación de materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.
- d) Promover el uso del Portafolio Europeo de las Lenguas de conformidad con lo establecido con el artículo 9.3.b.

Asimismo, el artículo 13 de la presente Orden regula que los centros bilingües establecerán el horario lectivo semanal del alumnado de educación primaria de forma que en cada curso de la etapa se imparta como área no lingüística en la L2 el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural. Además, si disponen de los recursos humanos correspondientes, los centros bilingües podrán impartir en la L2 como áreas no lingüísticas la Educación artística, la Educación física y la Educación para la ciudadanía.

Para conseguir un desarrollo armónico en la enseñanza de idiomas es necesario adaptar las estructuras, recursos y procedimiento de organización y funcionamiento del programa bilingüe a los avances que se producen en el conocimiento educativo y a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que repercuten en el ámbito escolar (Comisión de Educación del Parlamento Europeo, 2012).

El principal objetivo marcado por la Unión Europea para el año 2020 es llegar a ser una economía inteligente, sostenible e integradora. En este contexto, el dominio de una lengua extranjera es uno de los principales determinantes de la formación profesional y la movilidad, así como de la empleabilidad nacional e internacional.

Es precisamente esta inquietud la que recoge el gobierno regional de Andalucía para darle forma al Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas (PEDLA), (2016) para el período 2016-2020. Así, siguiendo las directrices europeas, para 2020 habrá que generalizar el uso de una segunda lengua extranjera, lo que según la Consejería supone un incremento de entre 3000-3500 profesores. Al mismo tiempo se realiza una ambiciosa apuesta para la adquisición de la competencia comunicativa y de las destrezas básicas (hablar, escribir, escuchar, leer y conversar) de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Igualmente, se potencia la adquisición de la citada competencia a través de una nueva metodología de aprendizaje de las lenguas que se imparten en el currículo: el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE/CLIL), así como la puesta en marcha del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) como instrumento de autoevaluación del alumnado en el proceso de aprendizaje lingüístico.

Por otra parte, la Ley 17/2007 de 10 de diciembre, establece en su artículo 5 apartado g) que, entre los aprendizajes que ha de asimilar el alumnado, tanto en la Enseñanza Primaria como en la Secundaria Obligatoria, es imprescindible *“incorporar las nuevas competencias y saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad, con especial atención a la comunicación lingüística y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación”*. Asimismo, el artículo 38 de la citada ley considera como la primera de las competencias básicas *“la competencia lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera”*.

Continúa el PEDLA haciendo referencia a la necesidad de adaptar las estructuras, recursos y procedimientos de organización y funcionamiento de los

programa bilingüe a los avances que se producen en el conocimiento educativo y a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que repercuten en el ámbito escolar y, de forma particular, en la actividad docente, incorporando las orientaciones ofrecidas en la Comunicación de la Comisión de Educación de los 28 al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (Estrasburgo, 20 de noviembre de 2012). Entre estas orientaciones destaca la necesidad de mejorar las competencias en idiomas que en Andalucía se organizará a través del PEDLA.

Los objetivos que orientan el desarrollo de este Plan abarcan hasta 20 diferentes de los que destacamos los que siguen:

1. Tomar consciencia del valor y la significación de conocer lenguas extranjeras.

2. Consolidar y ampliar la red de centro bilingües andaluces, garantizando una oferta pública que llegue a alcanzar el 50% de los centros de titularidad estatal. En este sentido el objetivo es alcanzar 1500 centros bilingües al final de la legislatura (CEJA, 2016).

3. Vincular el aprendizaje de las lenguas al desarrollo de destrezas comunicativas.

4. Analizar periódicamente la evolución de la enseñanza de lenguas basada en las evidencias y guías prácticas de autoevaluación.

5. Convertir las aulas en entornos multilingües, siendo una oportunidad para conocer las lenguas más habituales como el inglés, el francés o el alemán, además de aquellas otras que se configuran como el futuro en el aprendizaje de lenguas como el chino, el portugués, el italiano o las lenguas eslavas.

6. Aumentar la exposición a varias lenguas extranjeras para mejorar los resultados de aprendizaje.

7. Fomentar el uso de métodos innovadores para así aumentar la motivación y crear actitudes positivas hacia las lenguas.

8. Generalizar el uso del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) como herramienta de evaluación y autoevaluación de la competencia lingüística tanto entre el profesorado como entre el alumnado.

9. Promover el aprendizaje entre iguales, mediante técnicas de aprendizaje cooperativo.

10. Invertir de forma progresiva y continuada en el Programa de Desarrollo de la Lenguas.

Todos estos objetivos se concretizan en una serie de líneas de actuación que debido a lo extenso de la cuestión no parece conveniente traerlo a este punto del estudio. Sin embargo, sí me voy a detener en dos apartados que me parecen muy apropiados para el estudio de la presente tesis, ya que ambos incluyen elementos fundamentales para el desarrollo de nuestro centro de interés y el análisis reflexivo que nos permitirán conocer más profundamente la realidad que encierra el programa bilingüe, al menos desde el punto de vista de la norma. El primero, que corresponde al 3.8. y cuyo enunciado es el que sigue: *“hay que aumentar la eficiencia a través de la calidad y cantidad de aprendizaje, junto a una evaluación continua de la eficacia”*. Para ello, el sistema educativo debe aumentar su eficiencia y eficiencia para dotar a los jóvenes de las competencias lingüísticas necesarias, centrándose en:

1. Cantidad, a través de un comienzo temprano, el aumento de la oferta lingüística en todas las etapas de las enseñanzas regladas, la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras y el aumento del tiempo de exposición en los centros educativos y a través de los medios de comunicación.

2. Calidad, mediante la implementación de métodos y enfoques innovadores, desde la formación inicial hasta la formación continuada del profesorado de idiomas y del profesorado bilingüe, haciéndose necesaria una formación en AICLE y el desarrollo de recursos de aprendizaje de idiomas basados en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

3. Seguimiento de los resultados del aprendizaje para identificar fortalezas y debilidades.

La medida a tomar para evaluar la cantidad, la calidad y la eficacia es realizar una evaluación del estado de la enseñanza de las lenguas extranjeras por parte de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Ahora bien, también resulta imprescindible evaluar el bilingüismo desde la perspectiva de la inclusión educativa y si su aplicación está siendo motivo de más calidad en

términos de inclusión y equidad educativa, o, por el contrario, está siendo motivo de algún tipo o matiz de exclusión o segregación. Desde esta dirección general se realizarán además las pruebas de diagnóstico que se hacen a los alumnos, así como las que exige el informe PISA que promueve la OCDE. Las pruebas de evaluación se seguirán haciendo ya que así están establecidas en la ley. También hay control del profesorado y del trabajo que realizan los centros educativos, con especial seguimiento a los que llevan a cabo programas de excelencia.

La otra línea de actuación destacable es la incluida en el punto 3.9. cuyo epígrafe dice así: “un comienzo temprano en el aprendizaje de idiomas, junto con la necesidad de dar cabida a una segunda lengua extranjera para mejorar el nivel de los resultados del aprendizaje, es la solución más adoptada en los países de nuestro entorno”.

Para alcanzar este propósito se proponen una serie de medidas a tomar:

1. La práctica docente. La calidad viene dada por la utilización de nuevos métodos y enfoques en la formación inicial y continua del profesorado, implicándose en AICLE y otras prácticas innovadoras, aumentando las oportunidades de uso de las competencias lingüísticas mediante el desarrollo y el uso de los recursos de aprendizaje de idiomas basados en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

2. Capacitación de docentes: La formación inicial y en el centro educativo de los docentes juega un papel fundamental para la adopción de nuevos enfoques y métodos y para la difusión de buenas prácticas. Las habilidades lingüísticas y pedagógicas son, pues, igualmente importantes para conseguir un aprendizaje exitoso.

3. Aumentar el número de horas de exposición al idioma extranjero, aunque es difícil proporcionar una orientación en cuanto al número de horas que deben dedicarse al aprendizaje de idiomas. 4. El Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE) puede ser extremadamente útil para la intensificación de la exposición al lenguaje y la mejora de la motivación, a través de la vinculación de la adquisición del lenguaje a los temas que tienen interés para el alumnado. El profesorado AICLE debe ser además competente

en el idioma utilizado en el aula, debiendo estar en posesión de al menos un nivel B2 del MCERL, con el objetivo de alcanzar el nivel C1 antes de finales del año 2020.

Concluye la redacción del Plan Estratégico del Desarrollo de las Lenguas en Andalucía con la consiguiente evaluación poniendo énfasis en la estimulación de la participación de los diferentes sectores implicado en el Plan, además de apoyar y orientar la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de la formación en lenguas extranjeras. En este sentido, las actividades de evaluación contribuyen a identificar los logros y los problemas para así promover la reflexión y el análisis crítico sobre las actuaciones que se someten a revisión y contribuir a generar conocimientos que faciliten la comprensión de las prácticas educativas y la valoración de sus efectos.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) desarrolló unas jornadas de trabajo para avanzar en la implementación de dicho Plan incidiendo en el desarrollo de una serie de herramientas necesarias para este:

- Desarrollo de las competencias comunicativas.
- Actualización metodológica del profesorado.
- Utilización del portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación.
- Implantación de nuevas lenguas de forma gradual.
- Consolidación del programa bilingüe en los centros y nueva oferta.
- Generalización del Proyecto Lingüístico de Centro y del Currículo Integrado de la Lenguas.
- Potenciación del trabajo conjunto con la Universidad.

Dentro del contexto internacional, la ONU aprobó la agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible y señaló 17 objetivos de desarrollo sostenible, entre los que destaca la educación de calidad, que busca la garantía de una educación con las siguientes características: inclusiva, equitativa, de calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Actualmente, ya se trabaja en un nuevo recurso para el aprendizaje de idiomas con un Plan de

Internacionalización de la Educación (CEJA, 2021), cuyo objetivo principal es mejorar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas como respuesta a las necesidades educativas actuales. Para ello, se actuará en distintos ámbitos como la internacionalización de los centros docentes con su participación activa en programas de movilidad y proyectos compartidos con otros países. Además, el plan otorga un papel relevante al profesorado y por ello contempla la mejora de su formación y en la actualización de sus conocimientos lingüísticos y metodológicos.

Nos parece suficientemente documentada la importancia capital que las Administraciones, en este caso la andaluza, da al hecho del necesario conocimiento de lenguas, como ciudadanos de un mundo cada vez más globalizado y en el que el aprendizaje se convierte en una actividad que nos acompañará durante toda nuestra vida. Es evidente que esta preocupación por legislar en cuestiones que afectan al bilingüismo/Plurilingüismo no tiene por qué estar relacionado con el éxito en el desarrollo de dicho Plan que depende de muchos otros factores y ni tan siquiera asumir una u otra definición de lo que podemos entender por bilingüismo.

La inclusión en el presente estudio de toda o casi todas las referencias legislativas que tienen como tema principal la educación bilingüe, obedece al interés que por la trayectoria profesional del que escribe ha tenido y tiene en su quehacer diario. La norma nos preserva en múltiples situaciones, sirve como garante de que lo recogido en ella es parte de los convencionalismos que la sociedad en la que vivimos defiende. Ante cualquier duda en el procedimiento académico administrativo la normativa lo aclara. Este es quizás el motivo principal para desarrollar toda la normativa del presente trabajo.

Por supuesto, su estudio nos proporciona un itinerario descriptivo desde donde se inició el proyecto bilingüe y hasta donde se encuentra a día de hoy. No se discute que la elaboración de las leyes, decretos y órdenes que la concretan, están redactadas e inspiradas por el legislador que a veces, es excesivamente burocrático y rígido y que le es achacable la falta de contacto con la realidad cotidiana de un centro educativo. Tampoco se discute el signo político de

aquellos que elaboran dichos planteamientos, ya que en algunos casos estos pueden resultar progresistas, propiciando un salto cualitativo y cuantitativo en materia de innovación educativa; y otros conservadores con un estancamiento o escaso progreso. El profesorado, conocedor profundo de la realidad educativa, sabe que la práctica docente no es fácil y la solución a los muchos problemas que la acucian, tampoco. La cantidad y calidad de la normativa que desde el inicio de la escuela en España se ha dictado tiene sus luces y sus sombras. Téngase en cuenta que desde 1970 en que se dicta la Ley General de Educación (LGE) hasta la presente ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) tan sólo han transcurrido 43 años, periodo a todas luces insuficiente para que los cambios o mejoras que se introduzcan en cada una de ellas surtan efecto. Está claro que nuestra educación está excesivamente politizada y esto no ayuda a una mejora de los rendimientos educativos.

A todos estos cambios se unen la descentralización administrativa y la inclusión de España en la Comunidad Económica Europea, es decir, nuevos aires que precisan de nuevos cambios en la sociedad y muy particularmente en la educación, motor primordial en la modernización de la sociedad. Como ya se ha apuntado la modernización de la enseñanza pasa por una bajada de ratios en las aulas, una mayor profesionalización del profesorado, la estabilidad legislativa en materia educativa y la necesaria formación permanente del profesorado, aspecto este que será objeto de desarrollo en el próximo capítulo de la presente tesis doctoral.

Capítulo 4: formación del profesorado en bilingüismo.

No cabe duda que la formación forma parte fundamental en la consolidación de objetivos ya sean profesionales o personales. En la revisión de la literatura especializada palabras como perfeccionamiento, formación permanente, reciclaje, entrenamiento o desarrollo profesional son términos sinónimos. Aprovechando la aparición de este último término, ya que hoy día se emplea con mucha frecuencia, sería interesante puntualizar que, aceptando tal similitud se entendería el desarrollo profesional del docente como algo que se circunscribe únicamente a la formación. Sin embargo, la formación ciertamente

forma parte del desarrollo profesional, pero no es el único factor que conforma dicha realidad, ya que el desarrollo de una carrera docente implica todos aquellos factores que incluyen el salario, el clima laboral y la promoción dentro de la profesión o carrera docente.

En definitiva, la generalización de los programas bilingües ha tenido impacto en la educación en España, provocando un cambio, desde la formación del profesorado al desarrollo de materiales o desde el trabajo cooperativo de docentes y equipos directivos a la evaluación del alumnado (Levy, 2018). La mejora de la formación ayudará a ese desarrollo profesional pero la mejora de los otros factores también y de forma muy decisiva (Imbernón, 2017). Considerar el desarrollo profesional más allá de las prácticas de la formación y unirlo con factores no formativos sino laborales, supone un cambio de concepto muy importante.

La formación también está dejando paso a la investigación, a la propia introspección de los docentes como fuente de conocimiento, a que el profesorado se haga protagonista de su propio proceso de formación o crecimiento profesional. Se trata pues, de reivindicar un perfil más activo por parte del profesorado, tomando conciencia de que la observación diaria genera un conocimiento que nos ayudará a tomar decisiones de gran calado. De las conclusiones (Antropova, Poveda & Carrasco, 2021) se deduce la necesidad de una mayor formación del profesorado para lograr un mejor grado de conocimiento y capacitación de los docentes para obtener una mejora del éxito en los resultados académicos que se esperan de este tipo de metodologías.

En el marco que nos ocupa, el bilingüismo resulta interesante analizar de forma exhaustiva cuál es la formación que el docente implicado en este programa recibe, tanto lingüísticamente hablando como metodológicamente o en contenidos. No debemos olvidar que el bilingüismo basa su acción en la utilización de una lengua extranjera como vehículo de transmisión de contenidos en este caso de ciencias, artística o educación física.

4.1. Competencia lingüística y metodológica del profesorado.

Todo docente que pretende enseñar en una lengua extranjera, las áreas, materias o módulos profesionales, que se imparten en la enseñanza bilingüe, debe poseer un grado o acreditación lingüística equivalente al nivel B2, C1 o C2, según el MCERL. Esto es lo que ha venido a decir la Orden de 18 de febrero de 2013 (BOJA 5 de marzo de 2013), por la que se modifican la de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y la de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada. Sin embargo, no sólo esta acreditación lingüística capacita a los docentes que imparten docencia en la modalidad de enseñanza bilingüe; es necesaria una formación metodológica que le permita conocer las estrategias didáctico-metodológicas para favorecer el aprendizaje de contenidos de las ANL a través de la lengua extranjera. Esta acreditación metodológica se basa en la formación sobre enfoque AICLE que garantizará que el alumnado aprenda los contenidos de las áreas a través de la lengua extranjera y desarrolle su competencia lingüística. Lo cierto y verdad es que, hoy por hoy, el personal docente que atiende a la modalidad bilingüe sólo tiene la obligación o compromiso de alcanzar una acreditación lingüística en B2, nada exige la administración con respecto a la capacitación metodológica. La siguiente figura refleja el referido marco común de referencia de las lenguas.

Figura 12.

Marco común de referencia de las lenguas.



<https://www.ecuseducational.com/mcer-marco-comun-europeo-oxford/>

Parece lógico que el profesorado cuente con este nivel B2, ya que al final del Bachillerato, un alumno alcanza un B2 en las cinco destrezas de la lengua extranjera. Con respecto a esta realidad, en la tesis doctoral de Pérez (2013) y más concretamente en sus conclusiones se refleja la crítica que el alumnado que cursa Bachiller, hace de aquellos docentes de ANL con respecto a su nivel de competencia lingüística, ya que sus expectativas se ven frustradas si no cuentan con un modelo lingüístico adecuado al nivel que ya poseen y que les ayude a alcanzar un nivel superior.

Con respecto a la otra cuestión que nos ocupa en este epígrafe, Pavón (2018), afirma sobre la existencia de un perfil ideal del profesorado AICLE; de esta forma se debe tenerse claro cuál es el tipo de profesorado más adecuado y cómo debe enfocarse la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera. Ni qué decir tiene que el profesorado debe ser promotor activo de aprendizajes interculturales e inclusivos, y el bilingüismo es un elemento de desarrollo y crecimiento personal para los estudiantes y sus familias, si se realiza en términos de promoción de la creatividad y la innovación educativa. Los programas AICLE pueden tener formas diferentes. Así, pueden estar basados en una instrucción lingüística basada en contenidos, en la que los profesores de lengua extranjera son los responsables de utilizar contenidos académicos en sus clases para enseñar la lengua. O bien, pueden fundamentarse en el trabajo de los profesores de contenidos, quienes utilizan la lengua extranjera para enseñarlos (Porcedda & González 2019).

En Andalucía, el modelo elegido es el que propone que sean los profesores de contenido (ANL) los responsables de impartir las asignaturas no lingüísticas. Cualquier modelo es válido, lo realmente importante es que el escogido sea entendido y elegido por todos los agentes implicados (equipos directivos, claustro de profesores, alumnado, padres y madres, administración) y no sólo por el profesorado implicado en la enseñanza bilingüe. ¿Realmente los docentes comprenden qué es el bilingüismo?, ¿Cómo se está dando en nuestro país? ¿y en nuestra región? ¿todo lo que nos proporciona son ventajas o también inconvenientes? ¿cómo es la relación docentes-bilingüismo? (Esparza & Belmonte, 2019).

Lamentablemente, muchos profesores de contenidos desconocen la metodología más apropiada para la enseñanza bilingüe, además de resultarles muy extraña por su carácter constructivista que difiere de como ellos fueron formados como profesores. Por otro lado, el profesorado de contenidos debería poseer una competencia lingüística suficiente para trabajar los contenidos usando una lengua extranjera, además de unos sólidos conocimientos en la materia (Prieto, 2017).

No obstante, la competencia lingüística cuasi-nativa no debe ser una característica obligatoria para el profesor de contenidos (Consejería de Educación, 2021b). Marsh et al., (2010) van más allá y añaden que es la cualificación pedagógica del profesorado que enseña a través de una segunda lengua, la que asegura el éxito de este tipo de programas. Es evidente que la formación del profesorado no suele estar conectada con las realidades en las que tiene que educar a su alumnado. Es una formación con fuertes componentes académicos, con predominio del componente pedagógico en primaria. En la formación inicial del profesorado se necesitan nuevos diseños formativos, compensando la formación en disciplinas y la formación pedagógica, psicológica, sociológica y didáctica (García & Coelho, 2020). En Andalucía, por ejemplo, la selección del profesorado bilingüe se hace sin tener en cuenta la cualificación profesional en la materia y es puramente la posesión de un alto nivel en la lengua extranjera o el hecho de que sean nativos de esa lengua lo que determina su elección.

En lo que concierne al profesorado de lengua extranjera (Área Lingüística), no se trata de sugerir un cambio de su metodología, sino más bien, un cambio en la concepción del papel que desempeñan en un programa AICLE. Este profesorado puede sentir que desarrollan un papel secundario en un programa bilingüe, ya que es el profesorado de contenidos el encargado de impartir contenidos utilizando una lengua extranjera.

Sin embargo, por definición, la enseñanza integrada de lengua y contenido se basa en la aplicación de un trabajo coordinado entre estos dos tipos de profesorado (Marsh, 2013; Prieto, 2017). De hecho, lo que distingue a un

programa de inmersión de uno AICLE es la presencia en este último de la asignatura de lengua extranjera. Esta adquiere un valor tan relevante como el de las asignaturas que se imparten a través de la lengua extranjera, dado que el profesorado de lengua extranjera se encarga de proporcionar al alumnado la competencia lingüística necesaria para asimilar los contenidos académicos.

Se podría decir que AICLE nos ha llevado a una revisión del concepto de centralidad en la enseñanza, lo que AICLE aporta se podría definir como una enseñanza centrada en los procesos de cognición. Por un lado, es participativa y dialógica, puesto que conlleva que tanto profesorado como alumnado se esfuercen en comprender y expresar el conocimiento, y, por otro lado, se produce un proceso de autoconocimiento y de autorregulación derivado del pensamiento consciente sobre el proceso de aprendizaje. Una de sus características más relevantes es que se produce una utilización práctica del conocimiento a través de la resolución de tareas (Sánchez & Salaberri, 2019) y del aprendizaje cooperativo. El Cooperative learning (CL) o aprendizaje cooperativo, requiere de drásticos cambios en la formación del profesorado, en las actitudes y las percepciones de la enseñanza (Sharan & Sharan, 2021).

4.2. La formación inicial y permanente del profesorado en Bilingüismo.

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los intereses y prioridades educativas de la sociedad actual, se convierte en el factor clave para conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes y contribuye, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad (CEJA, Plan de formación continua 2016). Hablar de la formación del profesorado tiene como referente el concepto de formación como una actividad, que implica una serie de acciones que se dirigen a la adquisición de saberes para saber hacer. Esta formación toma un sentido social puesto que estos saberes se transmiten para beneficiar al alumnado. La formación docente es institucional, porque la institución es la estructura que organiza y desarrolla las actividades de formación. El concepto de formación tiene que ver tanto con la capacidad de formación, como con la voluntad de perfeccionamiento. Es el

propio docente el que se convierte en responsable de su proceso formativo, valorando así sus propios procesos auto-formativos y encontrando el camino mejor para su perfeccionamiento profesional y como no, personal (Marcelo, 1994; Marcelo & Vaillant, 2019).

Otra perspectiva es la ofrecida por Medina & Domínguez (1989); que consideran la formación del profesorado como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar de forma crítica, reflexiva y eficaz un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo entre el alumnado y logre un pensamiento acción-innovador, trabajando en equipo con sus colegas para desarrollar un proyecto educativo común, generando puentes de comunicación del conocimiento; que anteponga los derechos del alumnado a recibir una educación acorde a sus necesidades, en la que todos los miembros de la comunidad educativa tengan el sentido de pertenencia a una colectividad que educa, que comparten criterios y formas de ver con respecto a la educación. Una formación en la cual confluyan teoría y práctica se presenta como una educación inclusiva, contextualizada en la realidad y en consecuencia orientada a poder afrontar los retos de la sociedad de la actual sociedad del conocimiento (Nicoletti et al., 2020)

Esta formación con carácter de profesionalización representa de forma fundamental una contribución a la mejora de la calidad del aprendizaje. La mejora de la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje pasa inevitablemente por el profesorado (Gómez & Grau, 2009; Lasagabaster & Ruiz, 2010; Nieto & Ruiz, 2018). La formación del profesorado representa una de las piedras angulares e imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo. Enseñar podría hacerlo cualquiera, pero no igual que el profesorado ya que este tiene finalidades concretas, que son el que el alumnado se eduque.

De esta manera la formación del profesorado debe responder a varios principios, como lo es el continuo, donde el desarrollo profesional docente es un aprendizaje constante y que nunca termina. La necesidad de actualización, innovación, cambio y desarrollo curricular, que el profesorado se cuestione sus

creencias y prácticas institucionales, es lo que se llama la crítica reflexiva. Los cambios deben partir del concepto de necesidad.

El primer paso en la formación permanente del profesorado bilingüe será el poner en evidencia que los docentes poseen unos conocimientos, plantean unos procedimientos y tienen unas actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje que son el resultado de una formación adquirida “ambientalmente” a lo largo de los muchos años en que han seguido como alumnos las actuaciones de sus profesores. Además, las propiedades del lenguaje de una cultura en concreto influyen en la percepción y adquisición de conceptos y en la formación del pensamiento (Ausubel, 1978; Cañaveral, Nieto & Vaca, 2020).

Los nuevos tiempos que han ocasionado grandes cambios en la política, en la economía y en la sociedad en general, parecen demandar ciudadanos y trabajadores creativos, capaces de ver las cosas desde múltiples perspectivas, de adaptarse con flexibilidad a los cambios, de crear cosas nuevas a partir de conocimientos preexistentes, de actualizar saberes, de empatizar con el otro, de trabajar cooperativamente. Estas transformaciones deben adaptarse a los sistemas escolares y como no a la formación de los docentes.

Por consiguiente, el profesorado no es solamente ya transmisor de información, sino que asume su papel de educador. Educar, hoy día, es enseñar a pensar y enseñar a sentir, facilitar una serie de competencias que serán útiles al alumnado y futuro ciudadano a lo largo de toda su vida. En este sentido, la investigación por parte de los docentes implica tener estos objetivos en la práctica diaria, en la trasmisión de conocimientos, valores y actitudes vitales. De hecho y cada vez de forma más insistente se considera que la participación del profesorado en tareas de investigación es imprescindible para asegurar una renovación pedagógica eficaz. La formación permanente del docente debe entenderse como un proceso de actualización que posibilita a este a realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe (Burgos, Pico & Vélez, 2019).

De esta forma, la participación de los docentes en el programa de centros bilingües conlleva un cambio cualitativo en la forma de trabajar dentro y fuera del aula. Algunas de estas modificaciones han sorprendido a buena parte de los docentes sin la formación necesaria. De ahí que la actualización del profesorado implicado en el desarrollo de la implementación de los programas bilingües se convierte en una necesidad. La inadecuada formación del profesorado con respecto a la metodología CLIL conlleva la debilidad más comúnmente referida por el profesorado (Barrios & Milla, 2018). Por contra, la fortaleza donde el profesorado pone más énfasis es que mediante el uso de la metodología AICLE/CLIL se pueden llevar a cabo prácticas pedagógicas más innovadoras.

El profesorado se convierte a la vez, en director y ejecutor de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa. Las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado, han de fomentar la capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario ya que está será la clave para que los docentes se comprometan con el cambio. Los docentes juegan un papel decisivo en la interpretación y puesta en práctica de las normas educativas, el currículo y la instrucción. Se plantea la necesidad de reflexionar acerca de las influencias que sobre la calidad de la educación ejerce el profesorado, ya que tiene la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en el alumnado la curiosidad y el aprendizaje autodirigido (Martínez & Carrasco, 2006; Rodríguez, Miqueli & Dávila, 2021). Es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa. Con ello se pone de manifiesto la necesidad de todo sistema educativo de atender a la formación y actualización de sus docentes.

La formación permanente, al alcance de todos, no tiene poder suficiente para producir cambios si no se da una transformación de la mentalidad docente. El profesorado no debe perder de vista que la formación no es gastar su tiempo en algo que quizás tenga utilidad, sino más bien asumir que es una inversión de esfuerzos y tiempo para poder alcanzar herramientas actualizadas y que optimizan su tarea didáctica pedagógica. Se trata pues, de un cambio de actitud hacia un proceso formativo, que dura toda la vida, y que redundará en la obtención

de mejores resultados académicos o competenciales por parte de nuestro alumnado y que sin duda producirá bienestar a todos aquellos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. La formación debe ser una exigencia personal y profesional de todo aquel que tiene como objetivo llevar a su alumnado a metas insospechadas. Actualización de conocimientos y propuestas metodológicas como respuesta a los cambios que nuestra sociedad está sufriendo y que la escuela tiene la obligación de responder. No es de recibo que la escuela aún siga teniendo una función reproductora de contenidos, sin que las competencias se tengan en cuenta. Compartir ideas y buenas prácticas, formarse en grupos de trabajo o trabajar de forma colaborativa, son premisas que cualquier proyecto educativo y cómo no el bilingüismo debe asentar, sólo así se conseguirá una transformación profunda y duradera en la forma de pensar y actuar de los docentes (Cuerva, 2019).

En los párrafos que siguen se hace un repaso de las iniciativas gubernamentales en materia de formación del profesorado. Desde que en 1983 se transfirieron las competencias en materia de educación a la Junta de Andalucía, ha sido una prioridad para la Administración autonómica la formación del profesorado en su política educativa (Orden 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado). Desde esa fecha la Consejería de Educación ha dedicado importantes esfuerzos y recursos a la formación del personal docente, a la actualización científica y didáctica, aseverándose que la educación construye futuro y que el profesorado, su principal agente, es la pieza clave en la consolidación de una sociedad democrática. Las iniciativas y medidas políticas en materia de formación vienen poniéndose en marcha ya desde los años 80, creándose los Centros de Profesores como instituciones estables de formación, innovación e intercambio de experiencias entre el profesorado en el año 1986.

Más tarde, en el año 1992 se pone en marcha el I Plan Andaluz de Formación del Profesorado como apoyo a la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Posteriormente, mediante el Decreto 194/1997 de 29 de julio, se creó en Andalucía el Sistema de Formación del Profesorado estableciéndose las condiciones institucionales, de espacios y tiempos que

hicieran posible la atención a las importantes demandas de formación del profesorado. Habrá que esperar hasta abril de 2003 para que se dicten las instrucciones pertinentes que regulan la organización y el funcionamiento de este Sistema de Formación Permanente del Profesorado andaluz. Asimismo, el Decreto 110/2003 y la Orden de 9 de julio de 2003 darán origen al II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. La formación del profesorado constituye un factor clave en el desarrollo de una enseñanza de calidad.

El desarrollo normativo con respecto a la formación permanente del profesorado evoluciona y se cumplimenta en la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. Con la finalidad de dar respuesta a la formación del profesorado en el artículo 20 de esta ley se especifica que el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa en los centros escolares se promoverá a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, organizado en una red de centros del profesorado. Previamente, el artículo 19 establece que la oferta de actividades de formación permanente debe responder a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros educativos y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados. Con el deseo de vincular la formación del profesorado con las necesidades del centro, el artículo 127.1 establece que el plan de formación del profesorado formará parte del Proyecto Educativo de los centros.

Si bien es cierto, que la publicación del II Plan de Formación Permanente del Profesorado en 2003 supuso un avance en la concepción de la formación del profesorado como un instrumento al servicio de la mejora de calidad de las prácticas educativas, la Administración de Educación regional reconoce la necesidad de hacer un balance, evaluar y afianzar lo conseguido y establecer nuevas estrategias que ayuden a seguir avanzado. Fruto de este proceso surge el III Plan de Formación Permanente del Profesorado desarrollado en la Orden de 31 de julio de 2014. Este Plan concreta las líneas estratégicas de actuación en materia de formación que resultan ser las siguientes:

- I. La formación vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.
- II. La formación factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente.
- III. La formación como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas.
- IV. La formación como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje.
- V. La formación del profesorado de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Oficiales de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo.

La normativa que desarrolla este III Plan continúa desgranando y ampliando la información a cerca de estas líneas estratégicas. Nos detenemos en la línea I ya que se refiere a la columna vertebral del presente trabajo, es decir, el plurilingüismo y el desarrollo y fomento del estudio de lenguas. Pues bien, esta línea está organizada en torno a cuatro ejes de formación:

1. La organización del currículo basado en las competencias clave.
2. Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad.
3. Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: Plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor.
4. Planes de mejora y de formación de los centros educativos.

A la vista de la temática introducida en el tercer eje, dedicaremos los siguientes párrafos a su análisis detallado. Para poder desenvolverse en un mundo globalizado, los ciudadanos de la llamada sociedad del conocimiento necesitan haber adquirido las necesarias destrezas comunicativas, tanto en su lengua materna como en lenguas extranjeras, las destrezas digitales y el espíritu emprendedor. La organización metodológica de este eje se desarrolla en torno a

una serie de objetivo, en total cuatro. Nos detendremos en alguno de ellos dado la relevancia e importancia para el presente estudio.

Para alcanzar y promover una capacitación lingüística entre el alumnado andaluz la Orden de 28 de junio de 2011 modificada posteriormente por la Orden de 18 de febrero de 2013, recoge en su artículo 9 los métodos pedagógicos que los centros deben adoptar para desarrollar un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Precisamente, uno de los objetivos (3.1.2) que se pretende alcanzar dentro de este eje es favorecer la actualización pedagógica y didáctica en el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera. En consonancia con esto, la formación del profesorado deberá basarse en el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, el uso de modelos e instrumentos de evaluación validados por el Marco Común Europeo de las Lenguas, especialmente el uso del Portafolio Europeo; el uso de materiales diseñados para el profesorado de Áreas no Lingüísticas y en la puesta en marcha de programas para el aprendizaje de la lengua china, portuguesa o francesa.

No menos importante, por la relevancia que supone en el proceso de investigación de este trabajo es el Objetivo 3.1.3. cuyo propósito es el de acometer un tratamiento integrado de las lenguas en el currículo. Trabajar las lenguas en el currículo escolar de manera integrada (CIL) implica que la coordinación del profesorado de lenguas del centro no puede entenderse si no es bajo un proyecto estratégico de centro para la mejora de la competencia en comunicación lingüística, que parta de las necesidades específicas y se concrete en un documento de coordinación consensuado para todo el centro, es decir un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC).

El desarrollo de un Proyecto de este tipo es necesario y fundamental despertar el interés de los docentes en este tipo de proyectos, además de facilitar una metodología de trabajo adecuada para la coordinación y puesta en práctica de los distintos proyectos. Pero sin propiciar espacios de debate y reflexión sobre las distintas opciones y posibilidades, a la vez que se establecen mecanismos

de evaluación para la mejora del PLC, este proyecto no tendrá el apoyo para su implantación.

Terminaremos este recorrido legislativo en cuanto a la formación permanente del profesorado, haciendo referencia a las Instrucciones de 20 de mayo de 2015 sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2015-16, dictadas por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación de Profesorado. El interés de estas instrucciones estriba en la concreción que se hace en cuanto a la metodología AICLE y Portafolio Europeo de las lenguas (PEL), presentado en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, ahondando y explicitando cual debe ser la metodología (AICLE) a seguir en los centros autorizados para impartir la enseñanza bilingüe, ya que con ella se consigue trabajar las cinco destrezas básicas: escuchar, leer, escribir, hablar y conversar para la consecución de la potenciada competencia lingüística. De la misma forma, se insta a los centros autorizados como bilingües a adaptar su proyecto educativo al proyecto lingüístico de centro en el que se incluirá el Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) y al fomento de la utilización del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) como instrumento de aprendizaje y evaluación al servicio del alumnado y del profesorado.

La formación del profesorado en ejercicio ha recibido distintas denominaciones: perfeccionamiento, formación en ejercicio, formación continua, reciclaje, formación permanente, desarrollo profesional o desarrollo del profesorado. Marcelo (2010); Marcelo & Vaillant (2019) prefieren el término desarrollo profesional de los profesores, porque se adapta al concepto actual del docente como profesional de la enseñanza, a la vez que el concepto de desarrollo implica evolución y continuidad superando así la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento del profesorado. Además, la denominación, desarrollo profesional de los profesores, presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio, así como, ofrece un marco de implicación y resolución de problemas académicos desde una perspectiva de superación del

carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado.

No menos importante nos parece la visión del trabajo realizado por Rodríguez, Miqueli & Dávila (2021) sobre el docente y sus necesidades de formación. En él se expone que la formación permanente debe entenderse como un proceso de actualización que posibilita al docente la realización de su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada al contexto social en el que se inscribe y por supuesto, a la población que atiende. Esto nos lleva a valorar la importancia de conocer, describir y comprender la visión que los docentes tienen acerca de su formación, sus carencias y necesidades frente a retos cambiantes, las fortalezas y debilidades de una práctica compleja, en resumen, a formular sus principales necesidades formativas, describirlas y jerarquizarlas.

En lo que respecta a las necesidades de formación en contenidos, pedagógica-metodológica y lingüística que pudiera tener el profesorado adscrito a un programa bilingüe, nos parece interesante considerar los siguientes aspectos:

En primer lugar, el docente puede formular necesidades de formación relacionadas directamente con el saber científico, cuyos contenidos debe transmitir y recrear. A la vez que con la necesaria capacitación lingüística que permita utilizar la lengua extranjera como vehículo de enseñanza y de comunicación.

En segundo lugar, las necesidades de formación incluyen el saber pedagógico, como instrumento teórico y práctico que le permite entender su práctica y orientarla. Las necesidades que podría plantear el docente en este sentido tienen que ver con los enfoques y modelos pedagógicos y curriculares, con la didáctica y con los componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje (contenidos, recursos, evaluación, materiales e interacciones).

En tercer y último lugar, la práctica pedagógica que debe ser comprendida como actividad cambiante, compleja e incierta y a veces conflictiva, esté siempre presente como objeto de investigación. El material que aporta la investigación y la comprensión del docente como práctico reflexivo es un aspecto fundamental de la indagación de estas necesidades.

No obstante, la formación permanente es sólo un recurso al servicio de la innovación y la renovación crítica metodológica y pedagógica, que, aunque al alcance de todos, no tiene poder por sí misma para producir cambios sustanciales, si no se da una transformación de la mentalidad docente, es decir, no basta con la adaptación, hay que creérselo.

A modo de resumen, como se ha tratado a lo largo de este capítulo, atender a los aspectos formativos del docente mejora indudablemente la eficacia de sus resultados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y, en definitiva, la calidad educativa, que no es otra cosa que adquirir las competencias y conocimientos necesarios para asegurar el reconocimiento y respeto para la educación. La abundante literatura referente a esta cuestión ahonda, de manera casi exclusiva, en los aspectos formativos de tipo cognitivo, sin embargo, adolecen de dejar en el olvido la parte emocional que impregna todo proceso. Como apuntan García (2015); y Gómez (2020) la enseñanza y aprendizaje eficaces se basan, en el ejercicio de la pasión del profesorado en el aula. Estos, comprometidos de forma apasionada, aman lo que hacen, lo que les lleva a una búsqueda constante de nuevas formas, más eficaces de llegar a su alumnado y de dominar los contenidos y métodos propios de su profesión. Según Hughes, Ortega-Martín & Madrid (2018) la búsqueda de evidencias de calidad en la educación a nivel general ha formado parte del terreno educativo durante décadas. Por lo tanto, no es de sorprender que ahora el foco de interés incorpore también la calidad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (L2) y en los programas comúnmente denominados como de Aprendizaje Integrado de Contenidos y la Lengua Extranjera (AICLE).

PARTE II

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 5: Proceso metodológico de la investigación

Introducción.

En este capítulo se incluyen los aspectos relativos al proceso metodológico de la investigación, aportando información clara y precisa que ayude a comprender el transcurso de la investigación desarrollado, así como las decisiones adoptadas al respecto para profundizar en el foco de estudio.

Hemos creído conveniente exponer aquí algunas cuestiones referidas a la justificación epistemológica y metodológica de nuestro trabajo, así como los objetivos del mismo y los distintos elementos de la investigación interpretativa. También se detallará de forma ordenada y estructurada las características de la metodología cualitativa, empleada para aproximarse al foco de investigación del presente trabajo.

El estudio de caso se ha considerado el idóneo como estrategia de investigación para el desarrollo de nuestra investigación, ya que nos permite reflexionar sobre las particularidades del programa bilingüe desarrollado en un centro educativo en la etapa de educación primaria, vista desde la perspectiva de aquellos que están en contacto directo con el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés a través de los contenidos de la asignatura de ciencias.

Aunque el proceso de investigación cualitativa no obedece a única forma de proceder, siguiendo a Tójar (2006) sí parece existir un cierto consenso entre los autores Lincoln & Guba (1985), y Yin (1993) que consideran que hay una manera concreta para realizar investigaciones en el estudio de caso. Este método de investigación está determinado por una serie de estadios que se concretan en el diseño de investigación, como son: acceso y desarrollo del trabajo de campo en el que se utilizan una serie de técnicas de recogida de información, el análisis de dichos datos con la intención de comprender la realidad concreta objeto de estudio y una narración e interpretación del caso, que

consiste en la confección del informe inicial y la negociación del mismo para concluir con la elaboración del informe final.

El punto de partida de la presente investigación se sitúa en un plano personal, dentro del contexto de acceso al mercado laboral. Siendo maestro de la especialidad de lengua extranjera, no pude optar a puestos de servicio en la administración pública con perfil bilingüe. La situación cambiante de la legislación había hecho que promociones anteriores a la mía, sí pudieran desarrollar su labor profesional en un colegio bilingüe. Esta situación a todas luces injusta me llevó a realizar un estudio profundo y detenido de los diversos aspectos que constituye el bilingüismo, tomando la perspectiva de los distintos intervinientes del proceso enseñanza-aprendizaje en contextos educativos donde se ha desarrollado y se desarrolla el programa bilingüe por las siguientes razones:

- En primer lugar, la legislación en materia de bilingüismo es muy diversa, no sólo se dictan normas a nivel regional, sino también nacional e internacional. Saber cómo este programa funcionaba en otros niveles se convirtió en un objetivo a alcanzar. Estudiar la norma nos ayuda a conocer las intenciones de los gobiernos en materia de educación y más concretamente en bilingüismo. Como delegado sindical, en esa época era el medio donde me sentía más cómodo, leer e interpretar la normativa para ayudar a otros trabajadores y sentirme útil me llenaba de satisfacción.

- En segundo lugar, otro hecho que me lleva a investigar sobre el programa bilingüe es la formación del profesorado en cuanto a la propia lengua extranjera. Mi trayectoria académica incluía una acreditación lingüística de nivel B2, a través de la escuela oficial de idiomas con la que sí podría acceder al programa bilingüe. Pero esta circunstancia también me generó muchos interrogantes porque la formación era muy variada y con distintos grados de exigencia, aunque la meta a alcanzar era la misma, una acreditación B2 según el marco común de referencia de las lenguas (MCRL). Es conocido en el mundo docente las distintas alternativas para alcanzar dicha titulación con mayor o menor esfuerzo y

lo paradójico es que a la Administración le sirve cualquiera de ellas para acreditar el nivel de conocimiento de la lengua extranjera.

- En tercer lugar, y pasadas mis etapas de iniciación al magisterio y de delegado sindical; hoy día desarrollo mi función profesional como director de un colegio bilingüe de compensatoria. Por supuesto, mi perspectiva sobre el bilingüismo ha evolucionado desde mi orígenes profesionales hasta hoy día. Si contrasto mi experiencia como investigador con mi quehacer diario, diría que hay un abismo, o por qué no decirlo, constato que hay tantos bilingüismos como escuelas y docentes.

Estas aquí expuestas, son las razones o motivos que me llevan a profundizar en las cuestiones de las concepciones y prácticas que alrededor del bilingüismo orbitan y que se concentran en arrojar una perspectiva muy personal y reflexiva sobre lo que se viene en llamar bilingüismo.

5.1 El estudio de casos como estrategia de investigación.

Un importante método de investigación cualitativa lo constituye el estudio de caso. Según Stake, (20013, p.11) “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, siendo la comprensión holística de los fenómenos particulares el eje central en este tipo de estudios sin obviar el contexto.

Existen diversas clasificaciones de estudios de casos, destacando, entre ellas, la que se realiza en función de los objetivos del estudio y la que se fundamenta en el número de casos objeto de análisis. Por ello y atendiendo al número de casos que conforman un estudio, podemos encontrarnos con al menos dos modalidades: El estudio de caso único, cuando el objeto de estudio es muy específico y singular; y el estudio de casos múltiple que tiene su fundamento en la formulación de preguntas iguales a distintos casos. Atendiendo al objetivo de la estrategia de investigación, podemos sintetizar la tipología de estudios de casos

propuesta por Yin (1994) en: descriptivos, exploratorios, ilustrativos y explicativos. Esta última clasificación se relaciona más comúnmente con la perspectiva empresarial. Para Stake (2010, 2013) la clasificación del estudio de caso abarca dos aspectos fundamentales dependiendo de si el objeto de estudio tiene un interés íntimo y así podemos llamar estudio intrínseco de caso; o bien, si la situación que se investiga parte de la necesidad de comprensión general y entonces se puede hablar de un estudio instrumental de caso. A la luz de estas clasificaciones podemos determinar que nuestro objeto de estudio es particular y no general, ya que sólo estudia un caso, pero en profundidad y además intrínseco por su carácter intimista.

La presente investigación que desarrollamos en un centro educativo bilingüe, se aparta de todo planteamiento positivista, ya que nuestro objeto de análisis abandona lo común, general y uniforme. Por el contrario, exige un análisis de lo particular y único; se trata de un conocimiento de la realidad que está mediado por circunstancias, marcos teóricos y procedimientos metodológicos con los que nos acercamos a dicha realidad, que no es otra que la del bilingüismo (Stake, 2013). Desde el punto de vista interpretativo, lo cualitativo constituye un elemento fundamental; como señala Pérez Serrano (1994, p. 46) la investigación interpretativa se considera como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio”.

Parece conveniente explicitar en este punto los principios fundamentales que rigen esta forma de investigar y que nos servirán como referencia y guía en nuestras actuaciones a lo largo de nuestro trabajo doctoral (Guba & Lincoln, 1985, 39-43):

a) Los fenómenos no se pueden comprender fuera de sus contextos. Ambiente natural.

b) El sujeto humano constituye el instrumento de investigación por antonomasia, ya que es el único capaz de adaptarse a diferentes realidades en diferentes contextos.

c) Se utiliza el conocimiento tácito ya que ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos de investigación.

d) Los métodos cualitativos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.

e) El investigador cualitativo elige el análisis inductivo porque ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de la realidad plural, a la vez que permite describir con profundidad, el ambiente donde tienen lugar los fenómenos estudiados.

f) El investigador naturalista prefiere negociar los significados y las interpretaciones con los sujetos que forman parte de la realidad investigada, para así contrastar sus propias percepciones.

g) El informe tiene la forma de estudio de caso. Quiere decir que se hará una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos.

h) Las interpretaciones se llevan a cabo a la luz de la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.

Stake (2013); Cotán (2016) ponen el énfasis en la interpretación como la característica más distintiva de la investigación cualitativa. Nuestra investigación educativa, indaga acerca de personas, grupo de personas o acontecimientos sociales que lleva a cabo un investigador y cuyos resultados se expresan en un documento escrito, la presente tesis doctoral, aproximándonos a un programa bilingüe desarrollado en un contexto concreto y desarrollado por un grupo de profesionales. Según McKernan (2001); Soto & Escibano (2019) los estudios de casos son investigaciones que intentan centrarse en los rasgos profundos y en las características del caso objeto de estudio, que están mediadas por el sujeto o los sujetos que conocen la realidad estudiada. El estudio caso aporta una visión

personalísima de la situación contemplada, ya que está impregnada de las características individuales, culturales y sociales de quienes lo protagonizan y su riqueza parte de la duda, el conflicto, la incertidumbre o el conflicto. Es precisamente la dimensión humana la que da sentido a la naturaleza del caso en cuestión, las motivaciones, las intenciones y expectativas que las personas otorgan a sus propias acciones y el entorno donde se producen o tienen lugar. El objetivo del estudio de caso es dar sentido a los hechos humanos observados desde la perspectiva del propio investigador, tratando de recoger las voces de los participantes en el mismo y reflejar la complejidad tras contrastar toda la información, a través de la crítica y la reflexión que posibilita la construcción del conocimiento, es decir, el investigador es el actor y constructor de la realidad que conoce, interpreta y transforma mediante el aporte de sus propias propuestas del objeto de estudio (Angulo, B & Noriega, G, 2014; Jiménez & Comet, 2016). Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación; a medida que la investigación avanza, la teoría se va haciendo más firme, aunque no necesariamente perfecta.

Nuestra investigación pretende acercarnos a la comprensión de los hechos y fenómenos significativos que acontecen en una escuela bilingüe, enmarcados en un grupo concreto de quinto nivel de primaria, el papel del profesorado, sus percepciones, actitudes, concepciones sobre la adquisición de una nueva lengua, la participación de la comunidad educativa y las estrategias de comunicación y competencias socioemocionales que los docentes ponen en práctica.

La motivación primordial al elegir este caso no es ni mucho menos, conocer en su generalidad cómo se desarrolla el programa bilingüe en la comunidad autónoma de Andalucía, ni tan si quiera a nivel de una provincia. Por el contrario, nuestro objetivo principal es comprender el caso del profesorado que trabaja en un aula de una escuela de ámbito urbano y los criterios que rigen la elección son los que siguen:

a) Experiencia en la implementación de la enseñanza bilingüe, a buen seguro, revelará las luces y las sombras de este plan cuya popularidad entre los distintos miembros de la comunidad educativa suscita tantas expectativas y que

sigue teniendo especial consideración entre las autoridades educativas de nuestra comunidad autónoma y de nuestro país. Esta amplia experiencia ofrece más posibilidad de estudio para nuestro caso concreto, además de ser considerado el centro escolar un referente en cuanto al desarrollo del programa bilingüe. Pensamos que era preferible que este tuviera un impacto considerable en el entorno social al que se encuentra adscrito, ya que supone un referente en la enseñanza bilingüe, no sólo para la zona en que está enclavado, sino para toda la ciudad entera. Además, se decidió que el centro debería contar con una amplia trayectoria y reconocimiento social que avalaran la eficacia de las acciones emprendidas en cuanto al programa bilingüe. Contar con la posibilidad de estudiar el programa bilingüe implementado en un colegio público de ciudad, uno de los más demandados como centro bilingüe, por encima de los centros privados y concertados, ofrece la certeza de que las conclusiones del estudio pueden tener cierta relevancia y ser objeto de discusión entre la comunidad científica.

b) Aplicabilidad de lo estudiado. A la luz de un estudio previo sobre la normativa que organiza las enseñanzas bilingües, conocer y analizar de forma reflexiva el entorno físico en el que se prepara al alumnado para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Para acercarnos a la realidad que vive este alumnado en un entorno escolar bilingüe, debemos conocer aquellos contextos donde tiene lugar el proceso enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta idea, se ha creído conveniente observar y valorar una institución del ámbito educativo formal como pueda ser un colegio de primaria donde se implementa el programa bilingüe en un aula en concreto de quinto.

c) Visión plural. Queríamos afrontar la realidad del bilingüismo en una comunidad educativa desde la perspectiva de los diferentes miembros de dicha realidad, que interactúan dentro del mismo contexto y en el programa bilingüe. Por lo tanto, era deseable que estos mostraran una adecuada predisposición a la participación en nuestro estudio. En este sentido, el centro escogido se muestra desde un principio abierto a la participación, dejándonos ver que además buscan la colaboración y participación en nuestro estudio en particular. La existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, per-

sonas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación, posibilita la creación de una visión poliédrica que enriquecerá nuestro trabajo de indagación. Sin duda la complejidad de las relaciones de las personas que cohabitan en el colegio bilingüe seleccionado, nos impulsa a realizar la presente investigación, ya que su estudio nos deparará un profundo conocimiento del programa bilingüe.

d) Accesibilidad. Para el desarrollo de una buena investigación es necesario que exista facilidad para acceder al campo de estudio y/o permanecer en este todo el tiempo que sea necesario. En nuestro caso conocer y tener cierta afinidad con el director del centro elegido, nos hizo decantarnos por este campo de estudio, pero también saber que la buena imagen social que tiene el colegio por desarrollar buenas prácticas en el programa bilingüe. Cuando elegimos el centro estudio de la presente tesis ya se intuía que no iba a haber problemas para conocer la praxis de sus maestros y maestras, todo han sido facilidades desde el primer momento, nos han hecho sentir como en casa. Se han establecido una relación de cercanía entre el investigador y los informantes que traspasan las paredes del colegio.

A modo de conclusión, justificamos la elección de un estudio de caso porque es holístico y bien contextualizado, es empírico y orientado al campo de la indagación y la observación del contexto, es netamente interpretativo; y, por último, es empático, es decir, atiende a la progresividad de las situaciones y problemáticas estudiadas. Los programas de innovación curricular exigen un análisis de lo particular y único, frente a lo común, general y uniforme postulado por el positivismo.

Un diseño de investigación basado en la metodología cualitativa posibilita un estudio que pretende analizar las vivencias y realidades desde la perspectiva de los protagonistas implicados en la misma. Considero que la metodología cualitativa nos permite interpretar y descubrir las realidades, llegando a un conocimiento mucho más profundo del programa bilingüe en un grupo clase de un centro educativo, objetivo que se persigue con esta investigación.

5.2. Cuestiones de la investigación.

Tras más de diez años de experiencia de centros bilingües en la provincia de Málaga y en la Comunidad Autónoma de Andalucía, nos encontramos en un tiempo de reflexión y de evaluación de todo lo realizado en este tiempo. Los idiomas no son el futuro, sino el presente, el aquí y el ahora. Hoy día no se entiende una educación de calidad sin un buen dominio de idiomas, que potencie la inclusión, la cultura de la diversidad, la interculturalidad, la no segregación, la igualdad de oportunidades y la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables de la sociedad democrática en la que nos ha tocado vivir, conscientes de la obligación que tenemos con las generaciones venideras de construir un mundo mejor.

El propósito fundamental del presente trabajo es conocer, comprender y profundizar en las concepciones pedagógica-didácticas del profesorado en torno al bilingüismo como alternativa a la enseñanza tradicional del inglés.

Una vez aclarado la motivación que origina nuestro trabajo doctoral, comienzan a surgir una serie de interrogantes que van orientando la toma de decisiones sobre el foco de investigación y que lo modificarán en el transcurso del proceso de investigación, dando lugar así a un estudio emergente. Aquí se encuentran todas esas interrogantes iniciales, que fueron objeto de estudio al inicio de la investigación:

a) ¿Por qué se crea la necesidad de cambiar el modelo tradicional de enseñanza de la lengua extranjera?

b) ¿Qué formación requiere el profesorado para la implementación de los nuevos planteamientos metodológicos?

c) ¿Cómo responden las familias ante este novedoso sistema de enseñanza de la lengua extranjera?

d) ¿Qué cambios didácticos y organizativos conlleva un modelo educativo diferente?

e) ¿Está satisfecho el alumnado con los planteamientos didácticos que implica el bilingüismo o lo consideran una carga?

f) ¿Cuál es el nivel de motivación que el personal docente manifiesta hacia el programa bilingüe?

g) ¿Qué grado de satisfacción genera el bilingüismo entre los docentes? ¿Y en el alumnado? ¿Y en las familias?

h) ¿La imagen social del centro se corresponde con la realidad?

i) ¿Es el bilingüismo un elemento de calidad en la enseñanza o por el contrario puede enmascarar un empobrecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje?

j) ¿El bilingüismo es motivo de segregación del alumnado con respecto a aquellos otros no participantes en un programa bilingüe?

A medida que se avanza en el proceso de la investigación, esta relación extensa de preguntas se va reduciendo o agrupando, generando las diferentes cuestiones de investigación que a continuación se detallan. En nuestro caso van a perseguir entre otros, poner de relieve la urgente necesidad de evaluar las distintas actuaciones en materia de formación; los modelos formativos posibles, así como las necesidades reales para el desempeño de la labor docente, a la vez que conocer y comprender las actitudes del profesorado con respecto al bilingüismo. Las diferentes cuestiones de investigación irán guiando el proceso metodológico, ya que de estas cuestiones generales se irá pasando a lo concreto para así delimitar el objeto de estudio. Estas son las siguientes:

1). Conocer y comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de todo el profesorado que trabaja en un aula de quinto de primaria sobre la implantación y desarrollo del bilingüismo.

2). Identificar la formación recibida y las posibles carencias del profesorado de primaria que participa en el programa bilingüe (acreditación lingüística y metodológica).

3). Estudiar cómo se concretan las iniciativas didácticas que llevan a cabo las administraciones educativas en materia de bilingüismo en este centro.

La justificación del porqué se eligen estos objetivos y no otros está muy en relación con el escenario en que se desarrolla que no es otro que, un aula de un centro determinado de la capital malagueña donde se viene desarrollando el programa bilingüe y cuyo reconocimiento e imagen social, constituyen un elemento poderosamente llamativo. Siguiendo a Mendoza, C. & Hernández R (2018), a veces el interés, nuestra curiosidad se dirige a un escenario concreto que nos llama la atención por su buena o mala fama y del que se sospecha pudiera resultar de relevancia para una investigación.

5.3. Diseño de la investigación.

Todo proceso implica una serie de toma de decisiones que en nuestra investigación comienzan desde la elección del caso y su negociación, la selección de los informantes y las técnicas de recogida de la información, hasta su análisis y contrastación de la misma. Este proceso no está exento de complicaciones y cuestiones que surgen durante el transcurrir de la propia investigación, que obligan a la toma de decisiones y a retomar el camino. Nuestro proceso metodológico se estructura en torno a una serie de fases que orientan la propia investigación y que podemos dividir en cuatro: fase de iniciación en la que se incluye el acceso y la negociación al campo de investigación, fase de trabajo de campo, fase de análisis y fase de interpretación que dará lugar a la redacción del informe inicial para concluir con el informe final.

5.3.1. Fase de acceso y negociación.

La negociación no es un fenómeno puntual que sólo se da en un momento concreto de la investigación (Santos & de la Rosa, 2017), más bien es un proceso que se inicia con el acceso al campo de estudio, se mantiene o modifica durante la realización de la investigación y termina con la difusión de los hallazgos de dicha investigación.

Schettini & Cortazzo (2016) consideran la negociación una forma de concebir la investigación, en la que el lugar protagonista lo ocupan los sujetos de la investigación. La negociación con las personas implicadas está estrechamente relacionada con los fines, los métodos y los resultados del investigador y la opinión de los implicados, para saber si hay acuerdo entre ellos, especialmente en lo que se refiere a la elaboración del informe final.

Desde el primer momento en que me dirigí al centro, y más concretamente a su director, para plantear la posibilidad de desarrollar la investigación que contendrá esta tesis doctoral fueron todos parabienes, recogiendo con entusiasmo mi propuesta.

Acceder al campo de estudio supone la primera toma de contacto con la realidad a estudiar o investigar. El acceso es una fase de la investigación muy comprometida, ya que un buen o mal recibimiento puede condicionar la gestión del investigador en el campo de estudio. Se da la circunstancia que el centro elegido para nuestra investigación fue el escenario donde se desarrolló el proceso selectivo de acceso a la función pública del investigador que realiza este estudio. Desde entonces, se estableció una relación de cercanía entre este y el director del colegio. Posteriormente y debido a las frecuentes visitas que nuestra labor como delegado sindical se realizan al centro, llega la ocasión en una entrevista entre el investigador y el director del colegio, de plantear los objetivos y necesidades de la presente investigación.

En este punto, es destacable la generosidad y la predisposición con la que

se nos acogió en el centro bilingüe elegido para nuestro proceso de investigación. La principal función del investigador es recabar información y será más o menos fructífera si encontramos la necesaria sintonía con aquellos que nos ofrecen sus vivencias en su ámbito de trabajo, en este caso el colegio, para brindarnos la oportunidad de conocerlo en profundidad. Es decir, el grado de éxito de una investigación cualitativa depende en gran medida de la pericia del que investiga, de los vínculos o relaciones que establezca con la realidad a estudiar y con los integrantes de la comunidad educativa objeto de estudio. En nuestro caso, desde el primer momento, tanto el director como los docentes bilingües y no bilingües de nuestro colegio campo de trabajo, se entregan en una relación más que cordial con el investigador. Es precisamente el primero, el que se nos presenta como nuestro anfitrión de la investigación, él facilita el acceso a las dependencias del centro, ayuda a concretar las distintas entrevistas e incluso presta su aula y su actividad docente para ser observada por el investigador. No menos, corresponde al resto de los entrevistados, maestros y maestras con perfil bilingüe que con gran agrado atienden a nuestra petición para recabar información.

Posteriormente y siguiendo el procedimiento de acceso al campo de estudio (Tójar, 2006), se elabora una carta formal y en sentido cortés del que se deriva compromiso y rigor en el proceso de negociación (anexo I) que es entregada y registrada el 3 de marzo de 2015 en el centro, dirigida a la persona titular del mismo para que nos permitiera el acceso a nuestro campo de trabajo y donde se explicaba someramente los objetivos y propósitos de la investigación.

Aunque resulte difícil, el investigador cualitativo debe abandonar todo planteamiento o prejuicio previo ya que las ideas preconcebidas pueden ser un obstáculo a la hora de obtener conclusiones en una investigación de corte interpretativa. Por convencimiento personal y por ética de la investigación, la actitud del investigador debe ser humilde, sin grandes pretensiones, tratando de pasar por nuestro centro de trabajo con la mayor discreción para casi no ser notado (Schettini, P. & Cortazzo, I., 2015). Dejarse abandonar, mirar sin un filtraje previo es una tarea ardua, la forma de pensar e incluso la forma en que se nos ha enseñado, limita poderosamente este hecho. Quizás es uno de los procesos más

difíciles que hemos tenido que sufrir a la hora de redactar conclusiones con respecto a nuestro foco de investigación.

Llegar a adquirir un conocimiento profundo sobre el contexto donde se realiza nuestra investigación, implica necesariamente adentrarnos en el mundo de las perspectivas, inquietudes y experiencias de los diferentes miembros de la comunidad educativa que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, en este caso de una lengua extranjera como es el inglés.

De esta manera, al inicio del curso escolar 2014/2015, solicitamos al director y al coordinador bilingüe una reunión para informarles de manera más detallada sobre los objetivos de la investigación y entregarles el documento de negociación diseñado a tal efecto (anexo II).

El contenido de dicho documento explicita la participación voluntaria de los investigados, basada en el consentimiento informado revocable en cualquier momento. Esta responsabilidad supone evitar daños a las personas que participan en la investigación para lo que se les informa sobre la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato. Para garantizar estos principios, se pide consentimiento expreso a los entrevistados para ser grabados y para la posterior transcripción de la conversación.

En la citada reunión también se le explicó cómo sería el procedimiento de ejecución de las entrevistas que preferentemente tendrían lugar en un periodo concreto de tiempo, previsiblemente desde principios de abril hasta entrado el mes de junio. Estas serían grabadas previa autorización de los entrevistados. Para la ejecución de las entrevistas en el contexto escolar, contamos con la ayuda inestimable del director del centro elegido para nuestro estudio de caso, que nos facilitó los horarios y la disponibilidad de los profesionales para la realización de estas, eligiéndose las fechas y momentos más oportunos de común acuerdo entre el entrevistador y el entrevistado.

5.3.2. Fase del trabajo de campo.

Recoger datos no es simplemente poner juntos trozos de información sin sentido, sino más bien es el producto de una investigación cuya pieza principal es el investigador, en el sentido de que él a través de su trabajo y la colaboración de los participantes en la investigación, obtiene datos que el propio contexto estudiado y el prisma del investigador, le dan sentido (Tójar, 2006; Cotán, 2016). Pero si en un primer momento obtenemos datos, esta información va unida inseparablemente al proceso de análisis de los mismos.

En el presente epígrafe vamos a explicitar los instrumentos y también los informantes, utilizados en la recogida de información de nuestra investigación cualitativa. De esta manera, pretendemos exponer sus características principales y la justificación de su utilización en el ámbito de la escuela bilingüe y desde la perspectiva de los que componen la comunidad educativa de dicho centro.

Una vez seleccionado el centro y negociadas las autorizaciones se plantean los interrogantes de en qué curso se iba a centrar nuestro estudio y quiénes iban a ser los participantes.

Dada la facilidad mostrada por el director hacia nuestro trabajo se le solicita que participe en la investigación y que además de la disponibilidad, impartía clase en un curso que era idóneo para profundizar en las cuestiones de la presente tesis. Dicho docente impartía lecciones de ciencias naturales y sociales en inglés a dos grupos de quinto de primaria. La elección de uno de estos grupos estaba motivada porque se presuponía cierta madurez que enriquecería con matices variados nuestra averiguación. Por ello, podemos decir, que la muestra se toma de forma intencional, ya que lo que se pretende es adquirir un mayor conocimiento de nuestro objeto de estudio.

5.3.2.1. Selección de informantes.

Para satisfacer nuestro deseo de profundizar en las cuestiones de la presente investigación, se decidió tomar como informantes al profesorado, al alumnado y a la familia de ese curso. Al principio no podíamos precisar cuántas

serían las entrevistas a realizar, sin embargo, llegó un momento en que las estas no aportaban información relevante por lo que se decidió que el muestreo había acabado.

Los informantes desde su perspectiva y a través de la observación de las situaciones cotidianas en el colegio, nos daban una imagen diversa sobre cómo cada uno de ellos, participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, entienden el concepto bilingüismo, cuáles son sus motivaciones, sus quejas, sus opiniones y sus expectativas. Pero también han surgido cuestiones que nos han ilustrado sobre el grado de compromiso que el profesorado tiene hacia la enseñanza bilingüe y la creencia de que a través del bilingüismo se puede y se debe innovar adaptando así la respuesta educativa a las necesidades del alumnado.

En cuanto a la elección del profesorado, se consideró adecuado seleccionar al director del centro, porque podía ofrecer una visión global del funcionamiento del mismo, además de impartir docencia en el curso en que se iba a centrar nuestra investigación. Igualmente la coordinadora del programa bilingüe nos aportaría información muy valiosa a nuestro estudio, ya que su función aúna criterios y visiones de los distintos miembros del equipo bilingüe. Otra maestra a la que recurrimos para recabar información fue la tutora de 4º, persona con amplia experiencia y entusiasta del programa bilingüe. Su currículum extenso y sus vivencias en el extranjero como docente aportaron una visión muy rica sobre nuestro objeto de estudio.

De igual forma, tanto la maestra de música, como el profesor de educación física bilingüe formaban parte del equipo docente que atendía al grupo de quinto. En el caso de la maestra de música bilingüe, nos muestra la perspectiva de una docente cuya asignatura es considerada como poca importancia, pero que sin lugar a duda contribuye por sus numerosos beneficios al alumnado. El maestro de educación física bilingüe podría aportarnos una visión personal y distinta de la de nuestro anfitrión ya que este no forma parte del equipo directivo. Otros de los entrevistados es la maestra tutora de 5º con experiencia previa en ATAL y que imparte la asignatura de competencia digital en el grupo clase donde se ha realizado la observación, ya que podíamos obtener datos relevantes con

respecto a la enseñanza de otra lengua extranjera, en este caso el español a niños de otras nacionalidades distintas a la española.

Para finalizar las entrevistas, se conversa con una maestra con amplia experiencia en bilingüismo pionera en la coordinación en un centro bilingüe al principio del programa.

Por otro lado, otros de los actores principales en el proceso enseñanza-aprendizaje es el alumnado del cual nos interesaba comprender cuál era su visión y qué implicaba para ellos pertenecer a un programa bilingüe. A petición del investigador y sin seguir un guion formal, el alumnado expresó por escrito sus opiniones e inquietudes acerca del programa bilingüe y del aprendizaje del inglés mediante las distintas asignaturas.

Por último, no completaríamos nuestro estudio de forma íntegra sin la visión particular que del bilingüismo tienen las familias. El director del centro educativo nos propuso contactar con hasta cuatro familias; desafortunadamente, sólo una de ellas acudió a la cita. Esta se mantuvo en horario matinal en su despacho por indicación y conveniencia para la entrevistada. Dicha entrevista tuvo lugar en el verano de 2015 por un espacio de menos de una hora. La gentileza con que dicha madre nos atendió y su riqueza argumental nos dejó bastante satisfecho con la conversación mantenida.

Sin embargo, y aunque no sea de primera mano, los docentes en sus entrevistas aportaron su visión sobre la perspectiva que las familias tienen con respecto a los diversos factores y hechos que tienen que ver con el bilingüismo.

5.3.2.2. Selección de instrumentos.

Para Simons (2011, 2013) existen cuatro fuentes de las que se pueden extraer informaciones útiles para la investigación: entrevistas, observación y documentos. En nuestro caso estos instrumentos resultan ser entrevistas en profundidad a los diferentes miembros de la comunidad educativa que intervienen e interactúan en el contexto estudiado, así como el análisis de los documentos

recopilados y la redacción de un diario del investigador. Utilizar una fuente y otra va a depender de la naturaleza del estudio, de las informaciones que se quieran obtener y de la accesibilidad de la información (Sánchez, González y Esmeral (2020).

5.3.2.2.1. Entrevistas en profundidad.

El tipo de entrevista más comúnmente empleado en investigación cualitativa se le denomina entrevista en profundidad (Tójar, 2006). Este tipo de entrevista consiste en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el o los informantes. Dichos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las distintas valoraciones de los últimos con respecto a sus vidas, experiencias o diversas situaciones estudiadas, las que expresan con sus propias palabras. Sigue el modelo de una conversación entre iguales y para ellos se debe privilegiar el uso de un ambiente cómodo para ambos. Sin embargo, su carácter no superficial hace que quien pregunta esté en un segundo plano, mientras que el entrevistado pasa a ser el protagonista.

Otros autores definen la entrevista como “encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas” (Taylor & Bodgan, 1986; en Ruiz, 2012, p. 167).

Por su carácter descriptivo, interpretativo y holístico, la entrevista en profundidad constituye la principal herramienta de recogida de información para nuestro estudio de caso. Dos de las utilidades principales de la entrevista son las descripciones y las interpretaciones (Stake, 2013) que se obtienen de los participantes, en este caso de los que están implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un aula bilingüe. Al describir el contexto escolar donde se desarrolla el programa bilingüe y los protagonistas que intervienen en él, hemos explicado de manera detallada y lo más fielmente posible cómo es dicho contexto y qué caracteriza tanto a docentes, como al alumnado y a las familias que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje.

Ruiz (2012), valora entre las características de las entrevistas en profundidad su carácter holístico, ya que en este tipo de diálogos pretendemos dar una visión amplia del mundo de los significados de las personas entrevistadas, aunque referidos a un único tema. En nuestro caso, pretendemos descubrir las concepciones y opiniones aportadas por los entrevistados sobre la forma de enseñar y aprender en un aula bilingüe, además de conocer los fundamentos personales y vitales de cada entrevistado acerca de su experiencia en una escuela donde se desarrolla el proyecto bilingüe.

La entrevista resulta ser el cauce principal para llegar a realidades múltiples, es decir, nos permite descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso (Stake, 2013). Por esta razón, decidimos conocer las opiniones, percepciones y reflexiones de los diferentes miembros de la comunidad educativa que intervienen en el contexto reflejado en nuestro estudio de caso: el director y tutor del grupo de quinto, la maestra de inglés, la de música y el de educación física, además de la coordinadora bilingüe y una tutora de tercero que podían aportar información que enriqueciera nuestra investigación.

Así, hemos optamos por aproximarnos a la experiencia personal tanto del profesorado implicado en el proceso enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, como de la familia del alumnado de quinto curso de primaria. Esto va a contribuir a que descubramos diferentes perspectivas de un mismo contexto y podamos reconstruir y describir la realidad vivida dentro del mismo, teniendo siempre presente nuestro foco de investigación y las cuestiones que son las que orientan nuestro estudio de caso. A partir de las entrevistas, nos aproximamos a las cuestiones para responder y comprender el foco de estudio planteado entorno a las percepciones que sobre el bilingüismo tiene un equipo docente de un grupo de quinto curso.

Las entrevistas realizadas al profesorado y a la familia tienen el carácter de semiestructuradas ya que, aunque seguían un guion previamente preparado y establecido, se han creado nuevas interrogantes durante el diálogo porque así se iban delimitando los ámbitos sobre los que debían girar las cuestiones a tratar, para posteriormente propiciar la creación de nuestros centros de interés. Como

era de esperar, el guion creado a priori sufrió modificaciones importantes para atender el proceso emergente de nuestra investigación.

De esta forma, se han realizado conversaciones en las que el investigador en diálogo con el profesorado y el alumnado, se les ha preguntado acerca de sus experiencias, percepciones y pensamientos que son relevantes para nuestro foco de investigación, el bilingüismo, concepciones y opiniones. Esta técnica se presume la más adecuada para la obtención de la información que se pretende, ya que se trata de no quedarse en la mera interpretación superficial, sino profundizar en las valoraciones de nuestros informantes. A partir de las contestaciones de los participantes se construyeron diferentes categorías de respuesta para cada uno de los aspectos explorados.

Se han realizado ocho entrevistas durante los meses de mayo y junio de 2015. Estas han incluido tanto a maestros, como maestras en las que de forma libre y gustosamente han expresado su propio concepto de bilingüismo y aquellas circunstancias que han querido destacar acerca de su quehacer diario en un centro muy demandado por su buen nombre.

Dichas entrevistas se han hecho de forma individual y dentro del propio colegio, para generar un clima adecuado que permitiera a los entrevistados encontrarse en una situación de seguridad y confianza. La flexibilidad y el carácter dinámico de las entrevistas se deben entender desde el punto de vista de una narración conversacional que se genera conjuntamente entre el entrevistador y el entrevistado.

En todas las entrevistas, antes de comenzar se informaba a los participantes que dicha conversación formaba parte de un proceso de investigación y se les aseguraba la privacidad y confidencialidad de la información facilitada, además de comunicarle que el objetivo de la entrevista no era otro que conocer su opinión, sus ideas y prácticas y, no se realizaba con la intención de juzgar la información aportada. Se optó por el registro de las conversaciones mediante el uso de una grabadora, previa autorización de los participantes, para su posterior transcripción literal.

De esta manera, al volver a escuchar los diálogos mantenidos con cada uno de los entrevistados, hemos podido analizar, comprender e interpretar de manera más clara las manifestaciones expresadas por estos y dar nuevos significados a algunas de sus expresiones.

Para guiar nuestra práctica se ha preparado previamente un guion de preguntas semi-estructuradas en bloques temáticos que servía como hilo conductor de las entrevistas (anexo III y IV) diferenciado para profesorado y familias. Dicho documento no era más que una forma de recordarnos, qué información se debía obtener durante el transcurso de las entrevistas. Como se trata de una investigación cualitativa, la selección de preguntas se ha diseñado de forma flexible para que permita tratar nuevos temas emergentes que podían surgir en función de la experiencia de nuestros entrevistados.

Porque como señala Stake (2013) hacer una entrevista es extremadamente fácil, pero hacerlo de forma que obtengamos resultados apropiados a nuestra investigación no lo es tanto. Para la realización de las entrevistas, se partió de las observaciones realizadas en el aula en la que nos iban surgiendo dudas e interrogantes para, que desde una perspectiva reflexiva tratar de comprender la situación concreta que se estaba observando.

De acuerdo con Pujadas, Comas & Rocas (2010); Niño (2021), si observar nos posibilita tener acceso a lo que hacen y dicen las personas, las entrevistas pueden entenderse como un paso más en la profundización de dicha observación.

Las entrevistas realizadas quedan reflejadas en la figura 13, que recoge en sendas columnas: el número de entrevista, el cargo que tiene la persona a la que se realiza, la fecha de realización, la duración y el código dado para su análisis. Como es bien sabido, las entrevistas responden a una intencionalidad, es decir, el investigador plantea una serie de cuestiones encaminadas a obtener información de cierta relevancia para su trabajo.

En los anexos de este trabajo, podrán encontrarse los guiones de las entrevistas realizadas. De esta manera y de forma esquemática, el lector se podrá hacer una idea de la magnitud de la muestra tomada en el campo de la investigación llevada a cabo para sustentar el proceso de toma de datos del presente trabajo de investigación.

Figura 13.

Organización de las entrevistas.

Entrevista nº	Cargo	Fecha	Duración	Código
01	Director del centro Especialista Science 5º	12/05/2015	01:03:58	M.1
02	Tutora de 3º Maestra Ciudadanía 5º	18/05/2015	00:32:20	M.2
03	Coordinadora bilingüe. Maestra de inglés 5º	18/05/2015	00:39:00	M.3
04	Maestra música bilingüe 5º	25/05/2015	00:32:12	M.4
05	Maestro E.F. bilingüe 5º	28/05/2015	00:37:35	M.5
06	Tutora 3º Maestra LCL/MAT 5º	28/05/2015	00:40:15	M.6
07	Madre alumnado 5º	05/06/2015	00:52:56	Md.
08	Tutora 5º	12/05/2015	00:52:44	M.8

Por último, nos gustaría apuntar que el uso de entrevistas en profundidad no va a constituir el método único de recogida de información, pues nuestra reconstrucción de los hechos observados en el contexto seleccionado resultaría estar parcializada por la subjetividad de los informantes. Por esta razón es necesaria la utilización de otras técnicas de recogida de información, que nos faciliten obtener otras visiones, como la propia y la aportada por los documentos relacionados con el contexto estudiado.

5.3.2.2.2. La Observación.

Probablemente la observación, en la investigación cualitativa, sea la técnica más popular para recabar información. Puede definirse como el proceso de examinar detenida y sistemáticamente el desarrollo de la vida social tal cual discurre por sí misma, sin manipularla ni modificarla (Ruiz, 2012; Galeano, 2020). Los acontecimientos deben suceder de manera espontánea no permitiendo la manipulación artificial por parte del investigador. Se debe tener presente que todos los hechos de la vida pueden ser objeto de la observación.

La perspectiva adoptada en nuestra investigación ha querido ser la de una observación en la que el investigador se muestra ajeno a la realidad observada y no interviene en el transcurso de los acontecimientos que ocurren en el contexto observado. Se recogerán de forma más o menos imparcial todas aquellas situaciones, anécdotas y observaciones, así como todos aquellos acontecimientos significativos que se produzcan durante la investigación, para posteriormente realizar un análisis significativo. Hemos procurado que el número y la intensidad de las observaciones no resultara excesivo, a fin de contar únicamente con informaciones útiles y relevantes.

La vinculación de los distintos instrumentos de recogida de información en el proceso de investigación, hacen que técnicamente no sea posible separar la observación de otro instrumento de recogida de información como es la entrevista en profundidad, como señala Simons (2011) cinco son las razones fundamentales que señalan la observación como un método complementario a la entrevista:

1. La observación nos proporciona una visión completa del contexto a estudiar, que no sería posible sólo con la entrevista.
2. La recopilación de lo observado ofrece un relato rico que nos servirá como asiento para el análisis e interpretación posterior.
3. La observación nos permite descubrir las normas y valores que constituyen la cultura del aula y del centro.
4. La observación resulta plural, ya que permite que el no entrevistado también manifieste su experiencia.
5. La observación sirve como criterio de validez al ponerse en contacto con los datos obtenidos mediante las entrevistas.

Para que la observación fructifique es necesario que el investigador conviva con la realidad a estudiar por periodos más o menos largos y mantenga una actitud activa (Soto & Escribano, 2019), es decir, atento a todo aquello que pueda ser relevante para nuestra investigación. Esa ha sido precisamente nuestra actitud, sin embargo, no estamos seguros si el “oficio” de investigador ha sido lo suficientemente eficaz como para obtener unos resultados todo lo brillante que se espera. El observador debe ser capaz de apartar sus propias convicciones y opiniones en aras de aceptar e integrar la escala de valores de los investigados (Tójar, 2006). En nuestro caso las observaciones fueron realizadas durante los meses de abril, mayo y junio de 2015, ocupando el investigador un lugar discreto y nada distorsionante dentro del aula.

La observación realizada no fue participativa, pues en ningún momento se interactuó con el alumnado o el profesorado. De esta forma, el investigador fue testigo de situaciones muy diversas e ilustradoras, que permitió la elaboración de un diario del investigador muy rico en matices. Preferentemente se observaron las clases de ciencias sociales y naturales en un grupo de 5º de educación primaria. La franja de edad de 11-12 años nos parece propicia para que la investigación resulte más rica en matices, ya que estos niños y niñas han alcanzado un nivel de desarrollo intelectual y reflexivo que puede aportar mucha información y vivencias a nuestro foco de investigación.

Durante los periodos de observación, se tomaron notas de campo que a

diario, tenían su reflejo en el diario del investigador, para así no dejar atrás información relevante. Al principio, sobresalía la avidez por observar situaciones que resultaran relevantes para nuestra investigación, por ello se tomaron pocas notas y así se podía centrar en lo que ocurría en el aula. Posteriormente, esas notas se fueron haciendo cada vez más complejas y detalladas, formando parte fundamental de nuestro diario del investigador.

En la figura 14 se muestra de forma resumida todas las técnicas empleadas para la recopilación de información durante la fase de trabajo de campo para desarrollar el presente trabajo de investigación.

Figura 14.

Recopilación de las técnicas de recogida de información empleadas.

Técnica	Sesiones	Distribución		Duración	Código
Observación	11	Alumnado 5º EP		15h. 45 min.	Obs.
Entrevistas	8	7	Profesorado	4h. 40 min.	E.
		1	Familia	52 min.	E. Md
Análisis de documentos	- Documentos organizativos propios del centro - Búsqueda bibliográfica - Textos redactados por el alumnado				A.docs.

Una vez descritos los distintos instrumentos que hemos usado para la recopilación documental y de evidencias, es el momento del análisis exhaustivo y reflexivo de lo observado y de lo recogido en nuestras entrevistas y diario de campo.

Además de la realización de entrevistas y de la recopilación de documentos, hemos querido completar nuestro proceso de recogida de información con la utilización de un diario de investigación y de las observaciones a la que hemos asistido durante el desarrollo del presente trabajo de investigación.

En la elaboración de esta tesis se ha realizado una narración impresionista y naturalista sobre los significados que el investigador, en el marco de una subjetividad positiva, puede aportar como elemento empírico relevante. Así, en este documento hemos reflejado las pertinentes impresiones, reflexiones e interpretaciones que hemos construido en cada momento y etapa del proceso investigador en el centro educativo donde se desarrolla el estudio de caso. Este diario acompañará al investigador durante todo el proceso de la investigación y le servirá para anotar, reflexionar y reconstruir aquellos elementos que considera relevantes e interesantes para el propósito de la deconstrucción de la información en elementos relevantes y útiles que le guían en el trabajo presente o futuro.

El primer paso para la realización de una correcta descripción es la observación, ya que con ella conocemos lo que se describe. Para ello hemos realizado un diario del investigador donde anotamos todo aquello que nos ha llamado la atención. Todo el material observado deberá sufrir un proceso de selección o refinamiento de datos (Miles & Huberman, 1994; Enrique & Barrio, 2018), ya que será objeto de nuestro estudio sólo aquello que presente unas características que resulten significativas con nuestro foco de investigación, en este caso el bilingüismo en sus concepciones y opiniones por parte del profesorado, alumnado y las familias. Lo que caracteriza una investigación cualitativa es que las situaciones observadas y descritas no quedan en un mero registro de ellas, sino que se interpretan bajo el prisma del investigador, llegando a ponerse en la situación del investigado.

En nuestro caso concreto, el diario del investigador se comenzó a redactar en noviembre de 2013, ya que consideramos que las primeras reuniones o jornadas a las que éramos convocados los doctorandos, constituyen las primeras fuentes documentales de nuestro propio proceso de investigación. Todo era nuevo y susceptible de ser anotado en nuestro diario, citas, cursos o jornadas de

formación, personal responsable de tal o cual cosa, bibliografía recomendada, etc. La forma de trabajo de nuestro diario, al principio fue transcrita a mano, lo digital vivo después. También y a modo de agenda se recogen las principales fechas en la que hemos tenido encuentro con el tutor y director de tesis, con la coordinadora del programa de doctorado o cualquier otra entrevista realizada. También ha sido nuestro fiel compañero a la hora de observar las prácticas docentes del profesorado a cuyas clases o lecciones hemos acudido. Como es de esperar, al principio la descripción ocupa gran parte del diario, la interpretación viene después en un proceso reflexivo más arduo que implica la observación profunda de los hechos y opiniones recogidas. La observación en el colegio, campo de nuestra investigación se desarrolla durante tres meses, dos veces en semana; y cada día al salir del centro escolar y para no olvidar algún detalle que pudiera ser importante, se inicia el proceso de transcripción de aquellas ideas que rondan la cabeza de este investigador, cuestión está que por falta de costumbre y de oficio, resulta muy dificultosa.

Las primeras impresiones, los primeros contactos con el campo de investigación, la elección de técnicas para la recopilación de datos, las relaciones con los informantes, el desarrollo de las entrevistas, el análisis de datos o las conclusiones, son los aspectos más destacados a la hora de elaborar un diario del investigador (Tójar, 2006). La escritura y relectura del diario proporcionan la posibilidad de ofrecer una investigación rica en datos, reflexionada y emergente, ya que nunca podrá considerarse cerrada.

5.3.2.2.3. Recopilación documental.

En el ámbito de la investigación social y muy especialmente en la investigación cualitativa pedagógica y educacional, el acudir al análisis de fuentes documentales no sólo es cada vez más importante, sino que igualmente necesario e imprescindible, ya que la mayor parte de los elementos pedagógicos que conciernen al proceso educativo de un centro educativo están contenidos en documentos oficiales que tienen carácter prescriptivos, es decir, son el referente ofi-

cial y muchas veces legal que ha de regular la organización, desarrollo y evaluación del proceso educativo (Gómez, 2004; Galeano, 2020). Estos documentos son elementos pedagógicos declarativos y, por lo mismo, muchas veces lo establecido en ellos no es lo que se observa en la práctica educativa.

El investigador cualitativo depende de la información que logre recolectar en el trabajo etnográfico, de las entrevistas y de la revisión de la literatura, para definir el foco del problema que será estudiado.

Hemos recopilado documentos relativos al contexto estudiado y los hemos elegido porque constituyen una fuente de información muy importante a la hora de comprender y estudiar en profundidad las actividades, las características y los elementos que intervienen en el contexto donde se desarrolla el programa bilingüe objeto de nuestro estudio de caso, además de las relaciones que se instauran dentro y fuera de dicho contexto, generando ideas para la preparación de entrevistas y de observaciones. La lectura detallada de los documentos obtenidos nos ha facilitado la tarea de indagación en los diálogos establecidos durante las entrevistas realizadas, y al mismo tiempo ha favorecido que podamos estipular relaciones entre toda la información obtenida, ampliando nuestra visión sobre el contexto del estudio de caso de la presente tesis doctoral. El proceso de análisis y reflexión se ha visto beneficiado del apoyo que proporciona este tipo de documentos en la labor investigadora.

Los documentos referidos al plan de centro, planes y proyecto del centro, programación didáctica, reglamentos de organización y funcionamiento, etc. que nos han servido como elementos de conocimiento del campo de investigación de la presente investigación, no estaban actualizados dado que estaban en pleno proceso de revisión, sin embargo, son lo suficientemente significativos como para obtener una información valiosa a la hora de preparar y enriquecer nuestra tarea investigadora. Esta fuente de información nos ha otorgado la posibilidad de descubrir nuevos aspectos a considerar del contexto analizado, ayudándonos a construir finalmente una descripción más acertada y minuciosa de la realidad vivida en los procesos educativos y formativos de colegio donde se desarrolla la investigación.

Los documentos pueden ser clasificados en oficiales o públicos y personales. Los primeros han sido recabados tanto del centro educativo como de los distintos diarios y boletines de las distintas administraciones públicas, ya sean de carácter regional, nacional o internacional. Pero también se han utilizado artículos de opinión, científicos y de cualquier tipo que pudieran contener datos relevantes para nuestro objeto de estudio. Internet es una fuente inagotable de información que nos proporciona un abanico de posibilidades casi inabarcable, pero que sin duda nos aporta una visión plural y poliédrica de la realidad que hemos estamos estudiando en el presente trabajo, el bilingüismo en todas sus acepciones y realidades ocupa un espacio muy importante en la opinión de todos los implicados en dicho contexto.

Por otra parte, los documentos de carácter privado o personales, también suponen una fuente importante para obtener gran parte de los datos recabados encaminados a la realización del análisis en profundidad. Por supuesto, y para evitar cualquier tipo de problema, la información recabada por estos medios debe ser autorizadas por los implicados de forma expresa (Tójar, 2006).

5.4 Fase de análisis y categorización.

El presente apartado tiene como finalidad reflejar de manera detallada el proceso seguido para el análisis de la información obtenida en nuestro estudio cualitativo. Dicho análisis viene representado por la realización de una categorización de las temáticas abordadas en nuestros estudios de caso.

Gibbs (2013) explica que en el análisis de datos cualitativos se describe cómo seleccionar la herramienta más adecuada para su análisis y ofrece estrategias para hacer frente a los diversos interrogantes y dificultades en la interpretación de los datos conceptuales y subjetivos generados en la investigación cualitativa. Para ello describe con claridad los pasos a seguir en la preparación de los datos, la codificación y categorización y en la redacción del informe de investigación. Ofrece también múltiples técnicas de análisis comparativo que facilitan poder alcanzar interpretaciones con mayor rigor y profundidad.

Siguiendo a Komblit y Beltramino (2004), dos son los procedimientos iniciales que se deben producir a la hora de manejar la información: la revisión permanente y la reducción de datos. La primera se ha producido de hecho en nuestro proceso de investigación y consiste en leer y releer las notas e informaciones recogidas, ya sean de las entrevistas en profundidad, de nuestro diario de campo o de los propios documentos oficiales proporcionados por el centro educativo. Mason (2002) describe tres formas distintas de leer: una literal, otra interpretativa y una más profunda o reflexiva. Podríamos decir que las tres se han dado y se dan en el presente trabajo de investigación; la primera por la formación inicial del propio investigador, tradicionalmente se ha enseñado en las escuelas a leer de forma literal fijándose en los aspectos formales y externos, dando poca importancia a la comprensión o a la interpretación. Por ello, podemos afirmar que el paso hacia una lectura más profunda o reflexiva ha llevado su proceso de cambio y de investigación propia para este investigador.

Un segundo proceso, como describe Tójar (2006) consiste en la reducción de datos, proceso por el que se pretende hacer la información más manejable pero sin perder un ápice de lo más significativo o relevante. La reducción de datos lleva implícita una serie de actividades que interaccionan entre sí como son: la separación de datos, la identificación y clasificación y la síntesis y el agrupamiento. En nuestro caso concreto, la separación de datos ha seguido el criterio de la unidad temática, y de esta forma hemos recogido fragmentos que trataban un mismo tema o argumento. Por ejemplo, la concepción de bilingüismo, la opinión de los entrevistados, la formación del profesorado, los auxiliares de conversación, etc. Posteriormente y ligado al proceso anterior, hemos categorizado la información, que no es más que una clasificación atendiendo al concepto de unidades bajo un criterio único. Es importante tener en cuenta que la información puede pertenecer a distintas categorías ya que depende de los criterios con que va a ser analizado. La categorización cualitativa ofrece la posibilidad de que se solapen las categorías o que sus límites no sean muy claros (Galeano, 2018).

5.4.1. Proceso de categorización y triangulación de la información.

Ni que decir tiene que el estudio de la información no comienza cuando

finalizamos nuestro proceso de recogida de datos, ya que transcurre de manera paralela a dicho proceso. Nuestro trabajo previo de lectura de documentos y de la transcripción de las entrevistas realizadas, nos han permitido el análisis y la reflexión sobre diversas ideas que de forma puntual se exponen en nuestro diario de investigación, y que han contribuido a organizar nuestro pensamiento respecto a las distintas opiniones de cada uno de los entrevistados u observados en el contexto educativo de una escuela bilingüe (Sandín, 2003).

Para facilitar la organización de la información recabada, hemos establecido una serie de categorías a partir de las concepciones y opiniones del profesorado entrevistado en torno a un exhaustivo análisis temático. Las categorías que hemos establecido son el fruto de nuestras indagaciones y el proceso de estudio, análisis y reflexión seguido hasta completar nuestra investigación. Es evidente, que cada estudio de caso y la información que genera va seguido de su propio proceso de categorización, ya que las realidades que se recogen son completamente diferentes.

La reducción de datos en categorías y la multitud de pensamientos y concepciones en torno a cada una de ellas, necesitan ser validadas y que se le atribuya la rigurosidad necesaria. De esta manera, mediante la triangulación de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recogida de información que hemos empleado, podremos establecer relaciones entre los mismos, para así poder dar validez y rigurosidad a los resultados de los diferentes procesos y situaciones que tienen lugar dentro del contexto de nuestro estudio de investigación. Ciertamente es que en nuestro estudio de caso son muchas las opiniones y temas complejos para que lleguemos a obtener la validación de una sola opinión, sin embargo, se debe reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones (Stake, 2013), se trata pues de dar validez a los datos observados.

Para facilitar el desarrollo de la comprensión y análisis de los datos obtenidos en nuestro estudio cualitativo, hemos realizado un proceso de categorización de la información, que nos permite exponer de manera simplificada las relaciones y conexiones que hemos llegado a establecer entre los elementos y las cuestiones que han emergido de la propia investigación. Las grandes categorías

que hemos obtenidos de nuestro estudio de caso realizado en nuestra investigación son:

1. Concepciones educativas sobre el bilingüismo.
2. Actitudes hacia el bilingüismo.
3. Metodología para la enseñanza bilingüe en primaria.
4. Necesidades formativas del profesorado en entornos bilingües.
5. Recursos en el programa bilingüe.

La triangulación es la estrategia de validación de datos más empleada y conocida por los investigadores educativos (Aguilar & Barroso, 2015; Jiménez & García, 2021). Básicamente consiste en poner en relación las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador. Arias (2000) afirma que el objetivo primordial de la triangulación es controlar la inclinación personal de los investigadores y cubrir las deficiencias achacables al propio investigador o a un método de estudio para así incrementar la validez de los resultados. El autor antes citado, nos trae una clasificación de los tipos de triangulación que nos parece interesante porque han sido seguidos en nuestra investigación de una manera más o menos cercana. En nuestro caso la triangulación ha sido:

- de métodos: es decir, contrastar la información obtenida a través de la observación con la revisión documental, ha sido el caso por ejemplo de constatar con la legislación casi impone un único método de enseñanza aprendizaje para el modelo bilingüe, el AICLE y comprobar la poca implantación que este tiene en el aula bilingüe investigada.

- de personas: contrastando las distintas opiniones que los entrevistados tiene sobre por ejemplo la formación de los docentes en un programa bilingüe.

- de espacios y tiempos: aunque hemos aplicado las técnicas de recogida de información en diferentes espacios y tiempos, hemos concluido que los resultados obtenidos son consistentes, no son influenciados por esta circunstancia.

Una vez obtenido, categorizado y validados los datos de nuestra investigación mediante la triangulación, puede que lo resulte más difícil sea escribir el caso. El objetivo principal de un estudio de caso es crear un relato holístico, integral compuesto utilizando relatos parciales. Por eso, su base es la investigación narrativa, a partir de la cual los relatos constituyen el caso en concreto. Para ello el investigador debe ordenar las piezas de este puzle para darle un orden y unificar las piezas y, sobre todo, identificar cuáles de ellas actúan como columna vertebral para el soporte del resto (Moen, 2006; Enrique & Barrio, 2018). A nuestro modo de ver, esta tarea ha resultado ardua y difícil de realizar, habiendo momentos en que la desesperación ocupaba gran parte de nuestro tiempo y trabajo. El proceso de reflexión para obtener una conclusión que resulte válida y veraz desde la perspectiva cualitativa supone emplear gran cantidad de tiempo y esfuerzo. Como dijo el genial pintor malagueño Picasso: *“Cuando llegue la inspiración que me encuentre trabajando”*.

5.5. Fase de interpretación: elaboración del informe.

El informe cualitativo ha de ser abierto y flexible como la propia investigación. Concluido el trabajo de campo y analizados los datos obtenidos, es el momento de iniciar la redacción de los informes. El objetivo prioritario de la elaboración de informes es la comunicación de hallazgos, es decir, marca el fin de la investigación.

Nos parece muy conveniente traer aquí la clasificación que Alarcón (2015) establece a la hora de hablar de los informes de investigación como algo que tiene un inicio o preliminares, una fase que implica la negociación de dicho informe, para terminar con la confección de un informe final o definitivo. Ese primer momento o preliminar nos permitirá interpretar la información recabada que nos ha servido para dar respuesta a aquellas interrogantes que se nos planteaban al inicio de la investigación sobre el bilingüismo. Este informe preliminar ha sido entregado a los informantes para que ellos pudieran expresar sus opiniones y cambios en un proceso de mejora y enriquecimiento, recibiendo sus aportaciones como elementos que mejoran la investigación.

Dichas aportaciones, sugerencias o mejoras planteadas por los informantes han dado lugar a un nuevo proceso reflexivo, que ha contribuido a dar mayor fundamento a nuestra investigación, ya que se han puesto al escrutinio de los propios informantes los hallazgos encontrados en nuestra investigación. Finalmente, y tras haber realizado la negociación del informe preliminar, llega la hora de redactar el informe final y para esta ocasión serán los directores de tesis los que den o aporten su visión y consejo para que se realicen los cambios que sean necesarios.

5.6. Fase de negociación y elaboración del informe final.

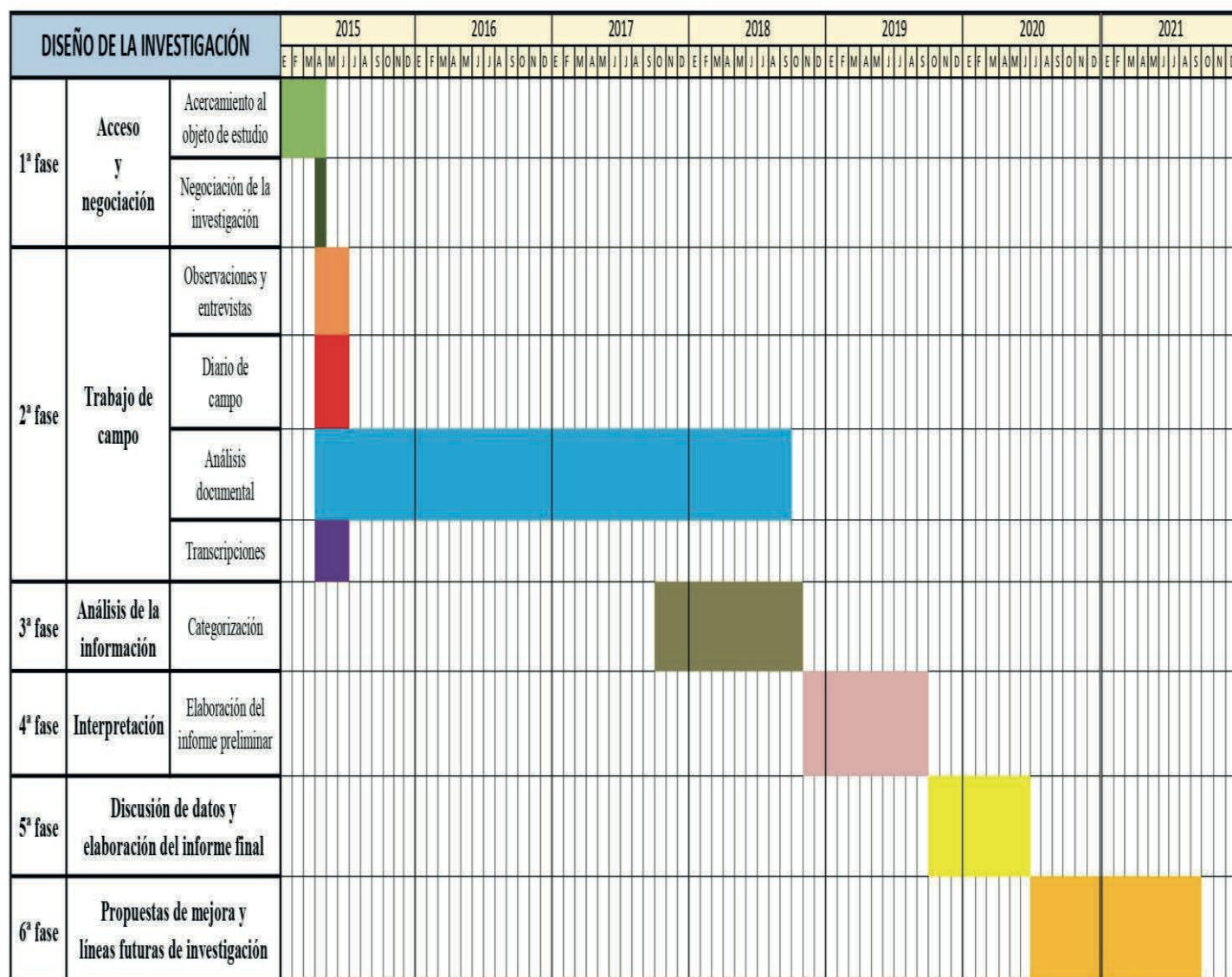
Para tal cuestión se organizaron reuniones en las que se discutan cuestiones relacionadas con las diferentes fases del estudio o en las que se revisen los escritos previos a la difusión del informe. Es obvio indicar que la negociación a la finalización de la presente tesis se realizó de forma adecuada y que todos aquellos aspectos que no resulten apropiados por el investigador y los investigados serán negociados o rechazados en el caso de no alcanzar acuerdo. El informe de investigación representa el resultado final del largo proceso de investigación. Ningún proyecto se considera terminado hasta que se completa el informe de investigación, incluso el estudio más brillante tiene poca validez si sus resultados no se difunden a la comunidad científica (Galeano, 2020). El informe de investigación, aunque se presenta como la última fase, en realidad se viene elaborando desde que se inicia la investigación porque en la medida en que se avanza se va registrando la información que al final dará cuerpo al informe.

5.7. Cronograma de la investigación.

Para concluir este capítulo y a modo de una visión amplia y única de lo que ha sido la presente investigación, incluyo un cronograma (figura 15) en el que se recogen cada una de las fases del proceso de investigación y el tiempo que ha empleado en cada una de ellas. El cronograma es una herramienta esencial para elaborar calendarios de trabajo o actividades; este da orden a los proyectos, anticipando retrasos y evaluando rendimientos, además de que el investigador puede evaluar de forma realista su propia planificación.

A medida que se ha avanza con las tareas del presente trabajo, se han realizado diferentes ajustes o incorporado nuevas acciones y tiempos en el cronograma. Para la visualización de los diferentes hitos de este trabajo cualitativo se ha empleado el modelo de cronograma de Gantt, facilitando la comprobación de las fechas de inicio y conclusión de las tareas (Wilson, 2003).

Figura 15.



Cronograma de la investigación

PARTE III

INFORME DE LA

INVESTIGACIÓN

Introducción

La finalidad de nuestro informe de investigación es aportar un conocimiento práctico sobre la forma en que se implementa un programa bilingüe en un grupo clase de 5º de primaria, dentro de una escuela pública de una capital de provincia. El carácter abierto y flexible de nuestra investigación cualitativa permite que dicho informe recoja las distintas concepciones e iniciativas didácticas de los maestros y maestras que han sido entrevistadas, ofreciendo así una perspectiva rica y viva de un modelo educativo que pretende revolucionar la forma en que se enseña y aprende una lengua extranjera como es el inglés.

Las diferentes cuestiones de investigación que han ido guiando el proceso metodológico, nos ayudarán a delimitar el objeto de estudio, que no es otro que:

1). Conocer y comprender las concepciones y prácticas pedagógicas sobre la implantación y desarrollo del bilingüismo en un aula de quinto de primaria.

2). Identificar la formación recibida y las posibles carencias del profesorado que atiende a un grupo de 5º de primaria que participa en el programa bilingüe (acreditación lingüística y metodológica).

3). Estudiar cómo se concretan las iniciativas didácticas que llevan a cabo las administraciones educativas en materia de bilingüismo en este centro con respecto a un grupo de 5º de primaria.

Para la realización del informe se han tenido en cuenta los resultados obtenidos a través de los diversos instrumentos de recogida de datos empleados en el presente trabajo de investigación, que se han puesto de manifiesto en el capítulo anterior. Teniendo en nuestro horizonte las cuestiones de investigación que vertebran el presente estudio, siempre en estrecha relación con el foco de estudio, que no es otro que comprender y analizar las concepciones y prácticas pedagógicas de un grupo de docentes bilingües que desarrollan su labor en un grupo de 5º de primaria; organizaremos el informe de investigación en varios

capítulos:

Un primer capítulo que desarrolla el contexto donde está situado el centro escolar objeto de estudio, describiendo las características fundamentales del mismo, así como aquellas que hacen singulares al alumnado y profesorado que han participado en esta investigación.

Un segundo capítulo, en el que se recogen las concepciones de los maestros y maestras implicadas sobre el concepto bilingüismo y su compromiso a la hora de ponerlo en práctica en su labor diaria.

El tercer capítulo, analiza y describe las necesidades de formación del profesorado implicado en el proyecto bilingüe, así como su vinculación con la forma de orientar y guiar a su alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el cuarto capítulo, y quizás el más práctico a la hora de describir cómo enseñan los maestros y maestras de este grupo de escolares, tratamos de profundizar en las iniciativas didácticas que cada docente pone en práctica en el día a día en 5º de primaria.

Conocer cómo cada cual se enfrenta a las cuestiones profesionales es el objeto del capítulo quinto, porque la actitud hacia el bilingüismo, conlleva un posicionamiento que revela las percepciones y significados para aquel profesorado directamente implicados en cómo enseñar, o saber cómo aprenden aquellos sobre los que ejercen los docentes su acción formadora.

El último capítulo revela la preocupación que los docentes entrevistados tienen sobre la disponibilidad de recursos, tanto humanos como materiales, a la hora de desarrollar con mayor eficacia sus propósitos pedagógicos.

Capítulo 6: el contexto de la investigación

El centro escolar constituye un núcleo vertebrador un núcleo vertebrador de una realidad social y cultural situada en un contexto determinado. La cantidad y calidad de las instalaciones escolares singulariza un barrio y lo distingue de otros dentro de una ciudad. Esta institución escolar está incardinada en la vida del barrio y dentro de sus instalaciones se organizan multitud de eventos que aprovecha las instalaciones que posee. Comprender la vida de un centro escolar, implica conocer el marco socio cultural y económico del grupo humano que lo compone, también qué tipo de relaciones e interacciones se establece entre la escuela y las instituciones que la rodean, todo ello determinará el estilo de escuela.

6.1 La localidad.

El centro escolar en el que hemos desarrollado nuestra investigación, pertenece a un municipio muy densamente poblado (571 026 habitantes)². Es una localidad costera cuya principal fuente de ingresos es el turismo. Se estima que es la quinta área metropolitana de España y goza de magníficas comunicaciones tanto por tierra, mar y aire. Sin embargo, la actividad turística se ha visto incrementada en los últimos años por la mejora de las comunicaciones, los nuevos equipamientos culturales y la renovación y el aumento de la planta hotelera.

Es destacable la pujanza de la ciudad en industrias de nuevas tecnologías, así como en el sector de la construcción, que conviven con industrias tradicionales. La ciudad es sede de la principal entidad bancaria de Andalucía, de constructoras, de alimentarias, de distribuidoras minoristas de perfumería, de libros o de productos para mascotas. Resaltar así mismo las empresas de moda infantil, ya que exportan el 43% del total andaluz en el sector. A pesar de la gran extensión del término municipal, la actividad agrícola y forestal se encuentra muy limitada por la presión del entorno humano.

² Fuente: INE.

6.2 El centro escolar.

Es un centro público que atiende a alumnado desde infantil hasta primaria. Se encuentra ubicado en una gran ciudad, a unos 4 km de centro de urbano. Es una zona de expansión de la ciudad y en los últimos años ha experimentado un considerable crecimiento y una novedosa distribución urbanística con amplios bulevares, zonas verdes y complejos residenciales. Numerosos son los servicios con los que cuenta el barrio: centro de salud, biblioteca pública, pistas municipales de baloncesto, campo de fútbol, parques, centro cultural y recreativo. El entorno cultural en el que está enclavado este centro educativo podría ser el característico de un barrio de clase media, sin embargo la presencia de distintas instituciones, dota a esta zona de un carácter cultural especial y ejerce una notable influencia sobre las distintas entidades y sobre su entorno más cercano.

Las características socioeconómicas destacan porque la población que reside en este barrio es relativamente joven, casi 80,95 % es menor de 40 años, concretamente 20.438 personas³ según se recoge en los indicadores demográficos facilitados por el ayuntamiento. La ocupación laboral de las personas residentes en esta zona es alta. En la actualidad el 83,20% de las personas activas están ocupados, frente al 16,80 que se encuentran en situación de paro.

El centro se creó en el curso escolar 2005-2006 como un centro que acogería 2 líneas por nivel (C-2) y cuya oferta educativa contemplaba el segundo ciclo de infantil y toda la etapa de la educación primaria. Desde su segundo año académico comenzó una gran demanda haciéndose necesaria la autorización y apertura de nuevas unidades sobre todo en los primeros niveles académicos. Esta tendencia continuó, por ello, a partir del curso académico 2008-2009, se amplió las instalaciones y se adecuó a un centro de tres líneas educativas por unidad (C-3).

3 Fuente: página web del centro.

El Centro Escolar consta de dos edificios: el principal en el que se ubica el alumnado de primaria, así como, el alumnado del aula específica dispone de dos plantas y otro edificio que acoge al alumnado de Educación Infantil que consta de una planta. Además, también existe un gimnasio cubierto en el que se desarrollan actividades deportivas, en aquellos días en que la climatología impide el normal desarrollo de una sesión didáctica al aire libre o cuando hay más de un grupo en el mismo tramo horario desarrollando una actividad.

Las familias que forman parte de la Comunidad Educativa actualmente son 532. Las familias, en general, están altamente involucradas en el proceso formativo de sus hijos e hijas. Tanto en los aspectos puramente académicos, como en su formación integral.

6.3 Características del profesorado.

La plantilla de profesorado está compuesta por 41 docentes (35 maestras y 6 maestros), siendo el 78,05% definitivo y el 21,95% provisional. Su distribución es la que sigue:

- 9 tutoras especialista en infantil.
- 1 maestro especialista en Infantil con perfil Bilingüe Inglés.
- 7 tutores de primaria bilingüe inglés.
- 9 tutores de primaria.
- 2 especialistas de música bilingüe inglés.
- 2 especialistas de educación física (uno de ellos bilingüe inglés).
- 2 especialistas de lengua extranjera inglés.
- 1 especialista de lengua extranjera francés.
- 2 maestras de religión católica.
- 4 especialistas de pedagogía terapéutica de los cuales: una es tutora del aula específica y dos ejercen puestos directivos.
- 2 especialistas en audición y lenguaje.

El equipo bilingüe, participantes en la investigación, tiene una media de 45 años, lo cual nos indica que se trata de un equipo docente de mediana edad,

que puede incidir en las ganas de apostar por propuestas innovadoras. Este dato nos podrá revelar sus expectativas, aspiraciones u opiniones que determinará la forma de entender la práctica educativa.

Otro dato que tiene cierta significatividad es que todos los entrevistados llevan en el centro al menos seis años y son funcionarios definitivos, lo cual nos indica que se trata de un equipo docente estable, consolidado y comprometido con la tarea bilingüe. Esta referencia, dota de continuidad y coherencia al proyecto de innovación desarrollado mediante el bilingüismo, dotando al centro de cierta entidad y estilo educativo.

6.4 Distribución del alumnado.

El número de alumnos y alumnas del centro es aproximadamente 727. Están repartidos en 9 unidades de educación infantil, y 19 unidades en primaria y un aula específica de pedagogía terapéutica. La ratio es de 25 alumnos/as por aula con alguna excepción.

Cabe mencionar tres aspectos que influyen tanto en características del alumnado como en la marcha del centro:

1.-El número de alumnos y alumnas inmigrantes es escasamente significativo, concretamente el 0,27%, los cuales no presentan graves carencias en la comunicación lingüística de la Lengua Castellana.

2.-El número de alumnos y alumnas en riesgo de exclusión social es muy bajo, concretamente el 1,9%.

3.-El número de alumnos y alumnas que presenta Necesidades Específicas Educativa (NEE) es significativo, concretamente el 12,24%, actualmente el censo del centro consta de 89 alumnos y alumnas.⁴

Con los datos ofrecidos, queda suficientemente dibujado el contexto educativo concreto donde tiene lugar nuestro estudio y nos puede servir para facilitar la comprensión del mismo, que exponemos a continuación.

4 Fuente: página web del centro.

El grupo clase sobre el que se establece nuestra investigación lo componen un total de 26 alumnos. La distribución por sexos es de 11 niñas y 15 niños. Existen algunos alumnos con NEE en concreto 2 alumnos con TDHA. En lo referente a las nacionalidades, en este grupo en concreto, no existe ninguno de nacionalidad diferente a la española.

Capítulo 7: Todo depende del color del cristal con que se mire.

A través de las diferentes cuestiones recogidas en el guion de preguntas que se ha implementado en las entrevistas personalizadas, se han obtenido una serie de respuestas con respecto a qué entienden cada uno de los entrevistados por bilingüismo. Coinciden en cuanto a que es una forma novedosa de enseñar inglés a través de una asignatura. Sin embargo, las contestaciones incluyen multitud de matices que enriquecen la cuestión objeto de estudio, que no es otro que las representaciones o percepciones acerca del bilingüismo.

El término bilingüismo ha sido y es un vocablo muy recurrente y atrayente entre los investigadores y autores relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, cuyo propósito principal es servir de vehículo de comunicación y desarrollo de contenidos. De la misma forma, el profesorado que implementa el programa bilingüe en los centros escolares, además del alumnado que asiste a estas escuelas, también ha desarrollado multitud de enfoques personales, pensamientos, creencias, opiniones o ideas acerca de qué es el bilingüismo para ellos mismos, tal como se pone de manifiesto en las siguientes evidencias:

Para mí el programa bilingüe es la puesta en práctica del aprendizaje de una segunda lengua con un método natural, usando el idioma en situaciones cotidianas, sobre todo reforzándolo con asignaturas y con exposición al idioma (E. M. 1, p. 1).

Que los niños usen el inglés como lengua vehicular, que la sepan utilizar, no sólo a nivel de estructura, de gramática y de traducciones, sino que la entiendan u la sepan utilizar (E. M. 6, p. 61).

Figura 15.

Texto alumno 9

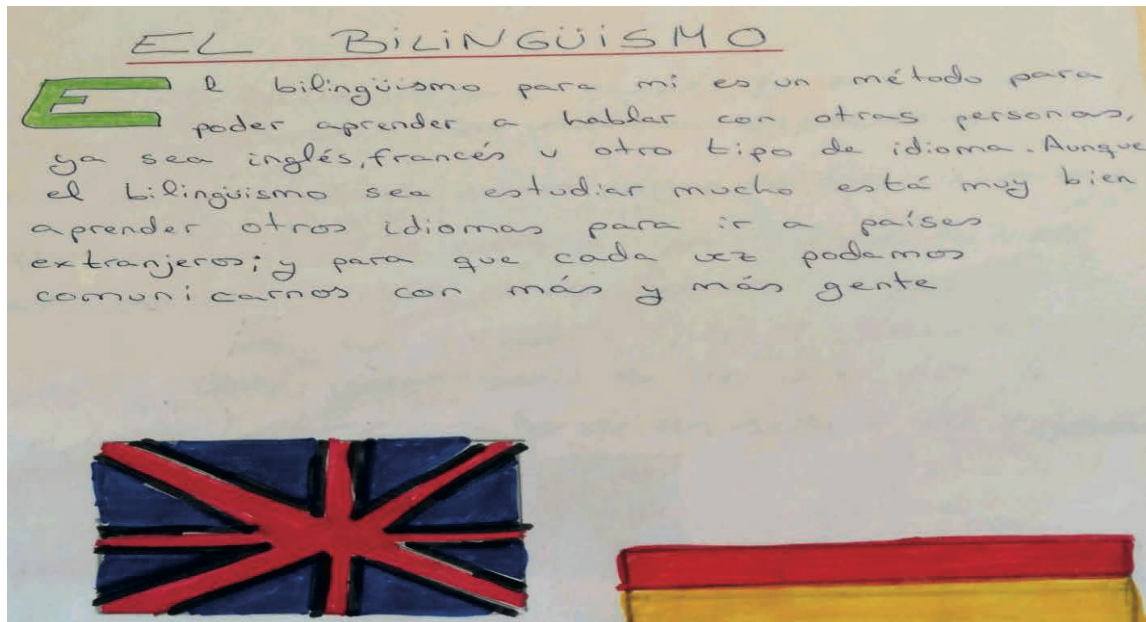
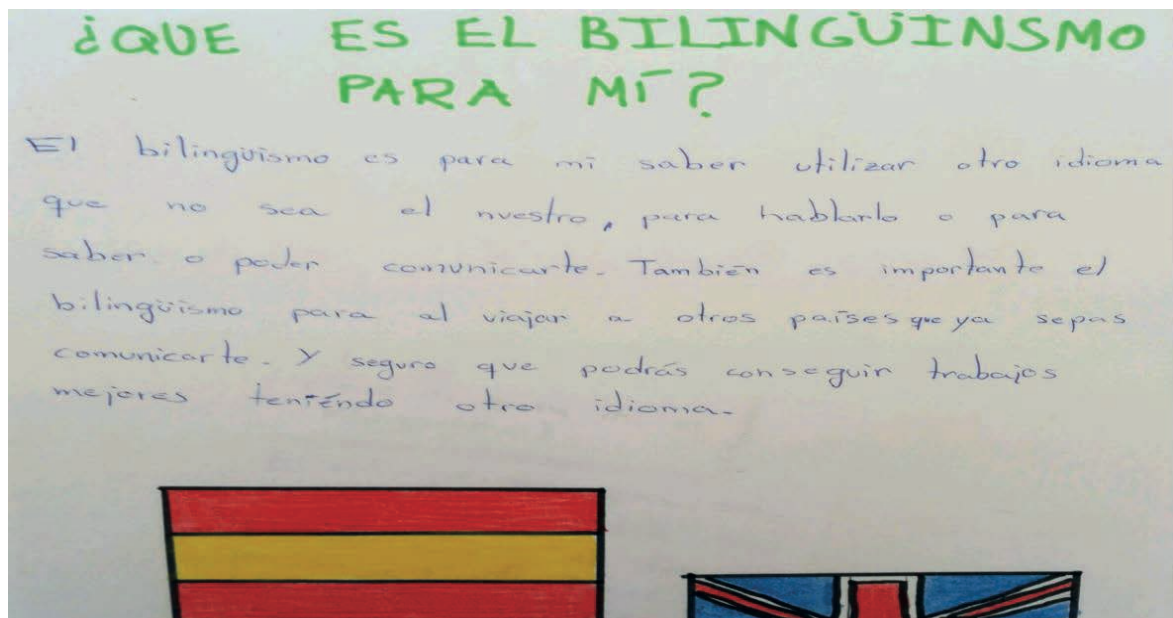


Figura 16.

Texto alumno 2



Tras exponer las cuatro evidencias, podemos observar cómo las respuestas hacen uso de la palabra método, tanto por parte del alumnado como del profesorado, como instrumento que se utiliza en la escuela a través del cual

se aprende o enseña la lengua extranjera. Es decir, método supone un término compartido tanto por el alumnado como por el profesorado, aunque con sus matices. En lo que sí coinciden, sin ningún viso es que la lengua extranjera está “hecha” para poder comunicarse, con lo que atribuyen un papel predominante a la comunicación y no a los aspectos más formales de la lengua, como pudiera ser la gramática o la sintaxis. El valor utilitario de esta facultad, que tiene el ser humano y que lo distingue del resto de los seres vivos, parece preconizar lo que los estudiosos llaman la competencia lingüística que tanto preocupa en la sociedad del conocimiento por parte de las instituciones.

7.1 No es oro todo lo que reluce.

Podría pensar que todo lo que gira en relación con concepto bilingüismo supone ventajas, pero habría que plantearse si los métodos usados optimizan el proceso enseñanza aprendizaje en torno a una lengua, o por el contrario supone un problema de comunicación ya que el idioma usado no es el materno, y el código, el inglés no es lo suficientemente conocido por el alumnado como para que el proceso enseñanza aprendizaje sea un éxito. No cabe duda, que la forma de actuar con respecto al bilingüismo implica una exposición mayor al idioma extranjero, pero ¿realmente la barrera del idioma es salvable? O, por el contrario, entraña tal dificultad que impide que los conocimientos sean adquiridos por el alumnado. El método didáctico conseguirá motivar al alumnado, si no se frustran las expectativas de calidad y eficacia didáctica:

El concepto de programa bilingüe supone exponer más al alumno a una segunda lengua para que su aprendizaje sea de manera natural. Creo y entiendo que es un programa que se lleva a la escuela con el fin de adquirir de mejor manera y con una metodología determinada, la lengua extranjera (E. M. 1, p.1).

En el caso observado, parece que sí, que la inmensa mayoría del alumnado obtiene un beneficio en forma de conocimientos, al estar vinculado al programa bilingüe, aunque no debemos olvidar que la familia se implica de forma activa, ya sea con refuerzo externo o por la propia familia que tiene conocimientos en la lengua extranjera estudia. La exposición al idioma implica

que se utiliza el inglés, en este caso para dar instrucciones, como por ejemplo se hace en educación física o para tratar contenidos que en una escuela no bilingüe se hace a través de la lengua materna. Por supuesto, la exposición también consiste en trabajar en proyectos, carteles para decorar tanto pasillos como clases, todo escrito en inglés, esto da mayor posibilidad a que el alumnado se familiarice con el inglés, ya que lo naturalizan y no lo encuentran como un elemento extraño en su entorno diario.

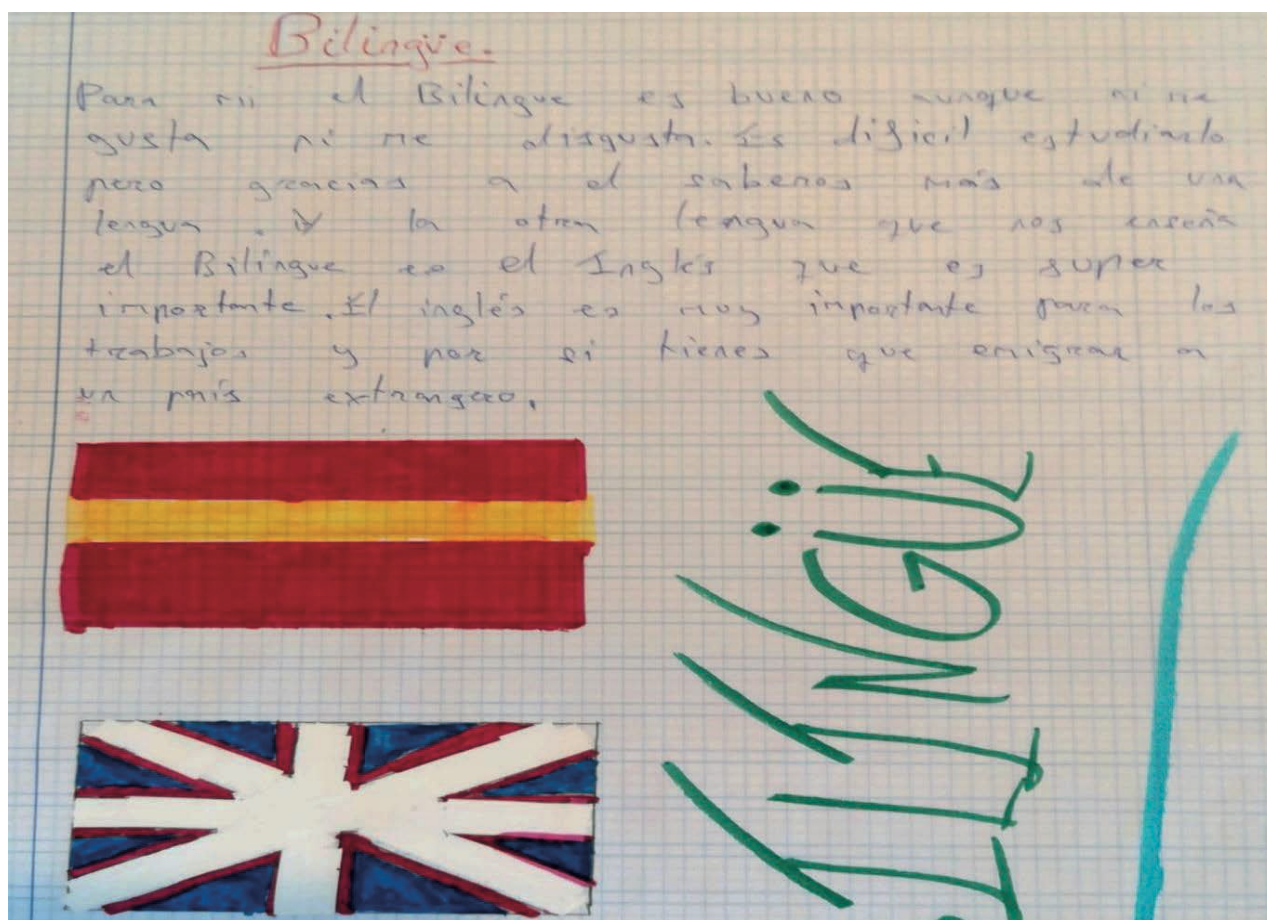
Es indudable que el bilingüismo no es cuestión que deje impasible a ninguno de los miembros de una comunidad educativa, ya que el alumnado desde muy temprana edad también tiene claro, por convencimiento o por influencia de sus familias, que el conocimiento de una lengua extranjera ayudará en un futuro a la obtención de un buen o mejor trabajo y atender a la *“posibilidad de que el día de mañana pueda tener un trabajo en condiciones”* (G. D. 1, 1).

Es más, el grado de compromiso o implicación del propio alumnado en su formación, hace que expresiones de posibilidad como la anteriormente citada transite desde esta hacia una aseveración profunda de los beneficios que el conocimiento de un idioma pueda generar en sus futuras vidas laborales *“seguro que podrás conseguir trabajos mejores teniendo otro idioma”* (G. D. 1, 1)

Sin abandonar este hilo argumental, el concepto de “aldea global”, entendido este como la desaparición de fronteras entre países, una libre circulación de trabajadores entre los países que conforman el marco europeo y de una noción de cultura común compartida por la mayoría de los habitantes de este entorno, también tiene su eco en las afirmaciones del alumnado entrevistado, porque siguen ahondando en la “necesidad” casi vital de poder comunicarse en inglés, lo que les abrirá un extenso campo donde poder poner en práctica las competencias lingüísticas adquiridas en las aulas *“el inglés es muy importante para los trabajos, por si tienes que emigrar a un país extranjero”* (G. D. 1, 1).

Figura 17.

Texto alumno 13



La opinión de este alumno contiene la importancia que para él tiene el bilingüismo; aunque reconoce que no es ni bueno ni malo, sí que lo considera difícil en cuanto a las tareas a realizar, es decir, que exige un sobreesfuerzo que en las asignaturas bilingües no está. Los documentos del consejo de Europa en 2017 recogen la importancia del conocimiento de las lenguas extranjeras, en particular el inglés, como recurso imprescindible a la hora de circular en el mercado laboral europeo. Es posible, pero poco probable que el alumno conozca el contenido de estos documentos, pero sí la opinión de su familia que está en consonancia que el contenido de las recomendaciones europeas. La familia ejerce una fuerte influencia sobre el alumnado creando consciencia sobre lo que es o no importante y evidentemente un buen trabajo lo es.

Cualquier docente siempre incluye en su argumentario cuáles son los elementos fundamentales para que la escuela tenga un efecto óptimo o deseado sobre sus pupilos, uno que es el de tener el respaldo de las familias. A modo de triángulo humano sobre el que se sustenta la acción educativa, la familia, el alumnado y el profesorado ocuparían los vértices de esta figura geométrica. Cualquiera de estos elementos puede suponer un influjo positivo, o por el contrario ser origen de ciertas discordancias tal como se aprecia en la siguiente voz:

Entonces, muchas veces las familias son estorbos en su propio concepto del bilingüismo con respecto al del propio centro o el propio profesorado. Porque es la traducción, porque si no sabe esta palabra hay que meterlo en una academia. Empezamos a buscar todas las soluciones de cualquier otra asignatura y de lo que a mí me servía y se convierte en una carga de trabajo (E.M. 1, 6).

Los padres y madres del alumnado que han sido entrevistados en el presente estudio han recibido una forma de aprender inglés que obedece a una tradición en nuestro país. Y es que siempre se ha dado más importancia a los aspectos formales de la lengua extranjera (gramática y traducción) sin tener en cuenta aquellos que permiten la comunicación. Como refiere nuestro informante, esta concepción de la manera de aprender un idioma, dificulta la filosofía o el fundamento que inspira el bilingüismo, porque precisamente los aspectos gramaticales o de pronunciación solo tienen relevancia a la hora de utilizar un idioma. El bilingüismo ofrece oportunidades para el uso de la lengua, desarrolla la competencia comunicativa, es su objetivo fundamental.

7.2 Con trabajo todo se consigue.

Por otra parte, las familias ponen de manifiesto otro de los mitos o certezas que se le atribuye al programa bilingüe, y es que supone un esfuerzo mayor al alumnado que sigue dicho programa, que aquel que no lo sigue desde la perspectiva de los y las profesionales como se puede apreciar en la siguiente evidencia:

Otra consideración que tienen las familias es que se trabaja mucho, a veces le complicamos las cosas al alumno en vez de facilitárselas (E. M. 1, 7).

En cierta medida, el profesorado coincide en que el bilingüismo conlleva una necesidad más exhaustiva de planificar, que traducido al trabajo implica dedicar más horas. Podría suponerse que el concepto de bilingüismo tiene una respuesta distinta en cada docente a tenor de la diversidad de valoraciones y concepciones pedagógicas existente en torno al bilingüismo, así por ejemplo no todo el profesorado pone el mismo énfasis a la hora de pronunciar nuevos términos en inglés, es más algunos lo consideran irrelevante si queremos potenciar el uso de la lengua extranjera:

Todo tiene una necesidad de planificar, no se puede venir a la clase para improvisar sobre la marcha, pero sí que es cierto que requiere una planificación extra, porque por mucho dominio que te creas que tienes del inglés, el vocabulario que muchas veces viene en los libros es muy técnico. Entonces hay determinadas expresiones, como determinado vocabulario que tienes que buscarte la transcripción en el diccionario para no hacer que toda la clase lo diga mal porque tú no lo sabes. Sí que requiere una planificación previa (E. M. 2, 24-25).

La formación de la maestra informante, licenciada en filología inglesa, cuya opinión se recoge en el anterior fragmento podría ser la causa del interés por una adecuada o correcta pronunciación en detrimento de una fluidez a la hora de utilizar el idioma extranjero, aunque paradójicamente ella misma entiende que la parte más difícil para el alumnado es hablar, que es a la postre el objetivo primordial de una enfoque comunicativo, con el consiguiente desarrollo de la competencia comunicativa. El alumnado encuentra la utilidad de hablar un idioma distinto al materno, si con él puede intercambiar información con otra persona, relacionarse o despertar su curiosidad descubriendo costumbres y forma de vivir distinta a la suya. Sin embargo, debe existir un equilibrio justo entre la fluidez y la corrección (fluency and accuracy) en el uso de la lengua extranjera:

Creo que no debo dejar que el error se asiente y se fosilice porque tampoco estás haciendo nada bueno, es decir, tienes que ir corrigiendo pero aceptando que es algo normal y que nos sirve para

ir aprendiendo. Hablar es la parte que peor se lleva, yo tengo 28 alumnos en clase, sí leen y contestan en inglés los ejercicios, pero me cuesta trabajo encontrar un momento para la producción automática (E. M. 2, p. 22).

Planificar se limita a establecer un plan, una guía que nos permita alcanzar nuestros objetivos, en este caso los didácticos. Es decir, actuar de forma eficaz. Esto no está reñido con la eficiencia, por ello identificar un trabajo de planificación con exceso de trabajo puede contener un error de concepto, que en el campo docente donde nos movemos está muy extendido.

El currículum integrado de las lenguas (CIL), pretende que todas las lenguas se enseñen como una sola, rompiendo así la práctica habitual en la que el alumnado se ve continuamente expuesto a enseñanza de lenguas que se dan la espalda una a la otra. Integrar la enseñanza de todas ellas como si fueran variantes de una misma enseñanza es el objetivo del currículum Integrado de las Lenguas. De esta forma, el CIL necesita una planificación exhaustiva tratando de minimizar pérdidas innecesarias de tiempo, tanto al alumnado como al propio profesorado, haciendo nuestro trabajo más cercano a nuestros estudiantes y cerrando las posibles brechas entre las distintas materias que conforman el plan de estudios:

Sí, mucho más sobre todo si queremos ir coordinados en todas las asignaturas ANL, porque se pretende que la artística, la Educación física y el Conocimiento del medio, tengan relación con los contenidos del inglés. De manera que si trabajo una unidad en Conocimiento del Medio, gramaticalmente la estoy dando en inglés, que se complementa con el área de artística. Requiera mucha planificación y no tenemos tiempo para ello (E. M. 4, p. 47).

Por avanzar en la cuestión del papel que las familias juegan a la hora de fomentar o apoyar el programa bilingüe, el informante expresa en el siguiente fragmento la dificultad en desmontar hechos preconcebidos, que en sí no se corresponden con la realidad o están sacados de contexto y que como se ha comentado antes pueden suponer un freno al desarrollo de la conciencia bilingüe:

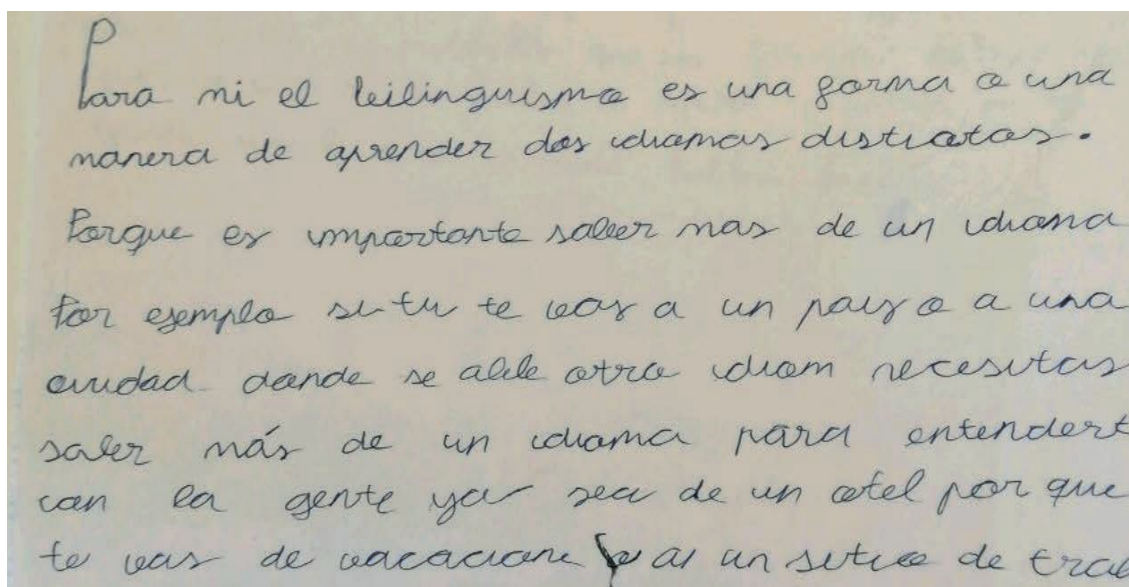
Cuando se ha mostrado lo que se enseña y sabemos que no hace falta lo anterior, los padres no son capaces de echar esa concepción propia atrás. Es traducir, es gramática, el niño estudia, es decir, no leen, los niños tienen que leer aquí y no los puedes obligar a leer en casa porque dicen que ellos no entienden lo que dicen los niños. Bueno, usted póngase y que el niño le lea, no le corrija pero que el niño le lea, que se lo lea dos veces. No entienden que eso puede ser productivo, entonces lo ponen a escribir, o a copiar el vocabulario. Esto dificulta al propio bilingüismo (E. M. 1, p. 7).

Generalmente, las familias que hoy día acuden a los centros escolares poseen un amplio bagaje cultural, si lo comparamos con otras épocas; lejos quedan aquellas cuyo único encuentro con la cultura era la escuela. Eso unido al descredito y falta de valoración que sufre la escuela como institución y el profesorado como profesionales, suponen la realidad que se vive a diario en las aulas.

De ahí la dificultad que manifiesta nuestro informante que supone una falta de sintonía cuyo único perjudicado o no beneficiado, es el alumnado que encuentra distintos modelos en los que fijarse; la escuela por un lado con su concepto de bilingüismo como instrumento de comunicación, y las familias cuyo concepto obedece más al campo vivencial pretérito que a la realidad actual del bilingüismo.

Figura 18.

Texto alumno 3.



Para mí el bilingüismo es una forma o una manera de aprender dos idiomas distintos. Porque es importante saber más de un idioma por ejemplo si tu te vas a un país o a una ciudad donde se habla otro idioma necesitas saber más de un idioma para entenderte con la gente ya sea de un hotel por que te vas de vacaciones o en un sitio de trabajo.

Yo tengo un B2 que fue el último curso que hice. Me queda por estudiar inglés una barbaridad para tener fluidez, buena pronunciación, muchas cuestiones de gramática en las que puedo cometer errores, es decir, me queda mucho que perfeccionar, pero para apoyar la tarea educativa está bien (E. Md. 7, 73).

En estas dos voces se aprecia que el alumno tiene un sentido más utilitario de la lengua que la que tiene la madre, es decir, el sentido útil de la lengua extranjera hablada tiene mayor importancia para el alumno y le aporta motivación para aprenderla. La lengua está hecha para hablarla, para poder comunicarse en una situación en donde se necesita la comprensión de una información que resulta importante. Por su parte, la madre relata el matiz académico del conocimiento de una lengua, aportando el nivel que posee de inglés según el marco común de referencia de las lenguas (MCRL) y tratando de una forma somera la fluidez como forma de comunicación. Ahonda en la importancia de aprender a pronunciar bien y dominar la gramática de la lengua extranjera.

La cuestión bilingüe genera intereses fuera del ámbito escolar, y nos referimos a que dichos programas, que obedecen a iniciativas institucionales, tienen un objetivo claro y último que se plasma en la versatilidad y empleabilidad de un alumnado que en un futuro serán mano de obra cualificada. Ya hace más de 20 años que se pusieron en marcha las primeras experiencias bilingües en la enseñanza, y aún hoy día se sigue utilizando el mismo argumento motivacional para que el alumnado estudie idiomas, y es la posibilidad que les da para obtener un trabajo mejor remunerado y reconocido en un mundo cada vez más globalizado, a pesar de las pandemias.

El estudio de la presente tesis pone de relieve el hecho antes apuntado, de las distintas concepciones y opiniones acerca del foco de investigación fijando una definición, o más bien, una forma de entender el bilingüismo como algo que se ajusta a las necesidades de todas y cada una de las personas que entran en contacto con él. Porque si bien es cierto que existe una cantidad ingente de literatura legislativa sobre esta cuestión, no menos cierto es que a la hora de llevarlo a la práctica “cada maestrillo tiene su librillo”. Con ello se hace referencia y así se recoge en el fragmento a continuación, a que no existe un bilingüismo,

sino que hay tantos como personas, es decir, se materializa en este fenómeno lo que la escuela de hoy en día enfatiza, la atención a lo diverso:

Para mí el programa bilingüe es un programa novedoso aunque tiene ya unos cuantos años. Todo viene a partir de normativa europea y la base es enseñar a través del enfoque CLIL los contenidos de ciencias en lengua extranjera. Lo que pasa es que si es bilingüe, también tiene que tener cabido la lengua castellana. No podemos privar a los alumnos del vocabulario básico del área. A partir de un mínimo de un 50% se puede distribuir la cantidad de inglés y de español (E. M. 2, 18).

Llama la atención que después de más de diez años el programa aún se considere novedoso porque ya ha tenido cierto rodaje, lo que no se sabe a ciencia cierta es cuál es o ha sido su impacto entre el alumnado y el profesorado. La novedad, el cambio genera expectativas, en cualquier ámbito, y como no en el educativo lleva aparejado el concepto de que lo nuevo es mejor, y con frecuencia se tiende a denostar lo antiguo. Los métodos pedagógicos tienen la obligación primordial de adaptarse a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, es por ello que cada vez hay más voces que reclaman que el enfoque pedagógico usado sea ecléctico, es decir, aquel que emplea todo tipo de recursos, ya sean tecnológico o de lápiz y papel. La innovación como revolución o ruptura con lo tradicional puede llegar a producir la reticencia de parte del colectivo docente con veteranía o no en el cuerpo, que tiene opiniones contrarias con respecto al bilingüismo, como modelo de innovación, porque pareciera que pone en peligro su labor docente, al no ser novedosa:

Lo debatíamos en la última reunión del equipo bilingüe, no sabemos por qué eso no cala en la mayoría de los otros 30 compañeros. No me equivoco al afirmar que hay un 25% del Claustro (10 o 12 personas) que piensan que perdemos el tiempo y nos lo dicen así (E. M. 1, 8).

La pérdida a la que se refiere el entrevistado puede deberse a que muchos maestros “tradicionales” creen que la manera de aprender un idioma es tener una estancia más o menos larga en un país donde se hable inglés, además para ellos en la enseñanza no tiene cabida otra lengua vehicular que no sea el castellano.

7.3 ¿Hablamos?

Sin embargo, la función principal de cualquier idioma o lengua es la de permitir que personas de distintos orígenes sociales o culturales puedan llegar a entenderse y compartir cuestiones que afectan al ámbito meramente relacional, o como instrumento o vehículo que permite transacciones comerciales o de relaciones laborales. La escuela no ajena a esta corriente, se presupone un lugar privilegiado para la implementación de programas, en este caso el bilingüe, que desarrolla la competencia lingüística en distintos idiomas:

Por programa bilingüe, entiendo yo y debemos entender muchos que es el conocimiento de una segunda lengua, en este caso el inglés, considerándola como lengua vehicular a través de la cual aprendemos otros conceptos de otras áreas no lingüísticas, como en nuestro caso Conocimiento del Medio (E. M. 3, 30).

No obstante, el pensamiento de los miembros que conformamos nuestra humanidad es muy heterogéneo y no siempre, o casi nunca, coincidimos en definir un objeto como unívoco, es por lo que la cuestión que nos atañe, el concepto bilingüismo entraña tantos matices y características que difieren de unos docentes a otros. Paradójicamente, los diferentes ordenamientos legislativos tratan de unificar y de estandarizar las prácticas y los términos que definen el bilingüismo, aunque ya se sabe que el profesional que interpreta la norma lo hace bajo su prisma y su concepción de lo que damos en llamar bilingüismo es muy personal. Es importante tener en cuenta que la noción de concepto siempre aparece vinculada al contexto. La conceptualización se desarrolla con la interacción entre los sentidos, el lenguaje y los factores culturales, es muy difícil definir el concepto; al no obedecer este a una significación única, su polisemia nos obligará a descubrir nuevos significados. Social y culturalmente en este centro, el concepto bilingüismo es sinónimo de buena praxis, de calidad en la enseñanza y esto lo corrobora el hecho de que sea el centro más solicitado de la provincia de Málaga:

El bilingüismo, como lo entiendo yo es un poco distinto a como lo entiende la Junta, cuando lo ha puesto en práctica o al gobierno central. Yo pienso que debería de ser muy diferente, un programa para que los alumnos desde infantil inicien, poco a poco una

segunda lengua de una forma más continua de cómo se hacía anteriormente. De manera que puedan adquirir habilidades tanto orales como escritas, para dominar esa lengua, lógicamente, nunca a nivel de una lengua materna pero sí, mucho más que como una asignatura de inglés, como se hacía antiguamente. Creo que el enfoque del gobierno busca lo mismo, pero no lo consigue del todo (E. M. 4, 41).

Obviando o dando por hecho que el concepto de bilingüismo puede entrañar dificultad en cuanto a una concepción asumida por todos los miembros de la comunidad educativa, lo que sí parece claro es la intención de la administración educativa regional a la hora de implantar un modelo que prevalezcan en la comunidad autónoma de Andalucía. Dicho modelo se basa en la utilización de la lengua materna y la extranjera en un porcentaje igual, es decir, al 50% de su utilización para cada una de las lenguas. Es lo que se conoce como un modelo balanceado. Las puntualizaciones o realizaciones de este modelo sí que encuentran respuestas muy diversas en el colectivo docente y varía según el contexto en donde se debe aplicar dicho modelo. Es evidente, que no es lo mismo implementarlo en una zona donde el nivel cultural y social es medio-alto, a una zona deprimida. En un centro de compensación educativa son otras cuestiones más de carácter asistencial, las que ocupan el tiempo del profesorado, sin embargo, no se debe renunciar a implantar este tipo de programas bilingües en estas zonas desfavorecidas, ya que conocer culturas nuevas o entrar en contacto con personas de otros países, contribuye a abrir el horizonte a aquellas personas cuya una forma de salir de la pobreza es la escuela.

Impartir una enseñanza, como su propio nombre indica bilingüe, contempla tanto el idioma español como el inglés, en este caso. Trata a los dos idiomas con igualdad no dando preponderancia al inglés puesto que se perderían los contenidos en español. De esta circunstancia me doy cuenta porque el libro de Cono sólo está escrito en inglés. Después esos contenidos se necesitan y los niños, en muchos conceptos dudan ya que a veces no los tienen en español porque no los están tratando a diario en su libro de texto en inglés. Veo un poco de desequilibrio (E. M. 5, 51).

Un factor de controversia o polémica que se suscita en los centros escolares donde se implementa un programa bilingüe es el de los contenidos didácticos frente a la primacía del idioma. Parece difícil entender, cómo un

alumnado que no tiene un referente en cuanto a los contenidos en su propio idioma pueda asumirlos e interiorizarlos en un idioma distinto al materno. Surge así la duda de si es efectivo enseñar contenidos de ciencias, a priori con cierta dificultad, sólo en inglés o si sería conveniente introducirlos en castellano. Lo cierto y verdad, es que la norma no aconseja que los contenidos que se estudian en inglés se deban o puedan repetir en castellano. Pero, esta normativa y en virtud de la autonomía de los centros, no tiene en cuenta la propia idiosincrasia de los centros y es ahí, donde los docentes se enfrentan a la tarea propia de adaptar la norma a la realidad de las aulas. Parece que ha calado en el personal docente que los idiomas no sólo se estudian, sino que se emplean y por eso se potencia el uso de un enfoque comunicativo que favorezca la expresión y la comprensión oral, sobre la expresión y la comprensión escrita:

Que los niños usen el inglés (L2) como lengua vehicular, no sólo a nivel de estructura, de gramática y de traducciones, sino que la entiendan y la sepan manejar (E. M. 6, 61).

Al margen de cuál sería la proporción lógica que debería tener el uso de la lengua extranjera o hasta qué grado de profundidad deberían tratarse los contenidos; otra cuestión que aflora en las entrevistas a los informantes es el propio papel del inglés en el currículum de las enseñanzas bilingües. Porque aún, hoy día el rol del profesorado especialista lingüista no se tiene claro dentro del programa bilingüe ¿Debería reforzar el vocabulario y las estructuras que se van a utilizar para desarrollar los contenidos didácticos en lengua extranjera? o por el contrario, ¿Dicho especialista se desvincula totalmente de las áreas de contenido bilingüe, estableciendo un currículum propio de una asignatura que nada tiene que ver con otras áreas?:

Es verdad que, todavía no está integrado después de 10 años el tema del inglés con respecto al Programa Bilingüe. Es decir, debería ser una llave y a veces no lo es, debería aportar más y a veces no lo hace, se trabajan como asignaturas totalmente desmembradas, como si estuviéramos en secundaria, cada una tiene sus objetivos, su finalidad... y sin embargo, cuesta mucho trabajar de manera coordinada (E. M 1, 5).

El profesorado que trabaja dentro de un programa bilingüe desarrolla una actividad docente dura y laboriosa ya que a veces, los elementos relacionales en torno al universo bilingüe representan un puzzle de difícil solución. Por un lado están los contenidos, por otro el idioma, por otro la cultura, por otro la metodología a emplear, etc. Es evidente que esto causa angustia, duda y frustración; además de inseguridad a la hora de realizar su labor docente.

Con la mejor voluntad y con un alto grado de responsabilidad y compromiso, el profesorado consciente de la importante labor que realiza para la sociedad emplea su tiempo e incluso su propio dinero en procurarse una formación o actualización de contenidos y estrategias didácticas para poder dar una respuesta a las necesidades de su alumnado. Por ello, en las reuniones de ciclo, nivel o de coordinación bilingüe se trabaja para establecer estándares que permitan construir conocimiento de una forma secuenciada, aprovechando dicho mínimos para evolucionar y optimizar los recursos propios de cada alumno y alumna. La siguiente informante también se cuestiona el papel que desempeña el inglés o lengua extranjera en el programa bilingüe:

Para el año que viene nos gustaría hacer la segunda parte que sería centrarnos en la lengua extranjera, porque sí que es verdad que lo hemos hablado muchas veces de coger los contenidos y secuenciarlos, estructurarlos de tal manera que de igual el profesor que tenga el niño que sabemos que determinadas estructuras van a estar asentadas. Todo eso es trabajo por hacer, sí que se han hecho unidades integradas, se modificó el diseño de las programaciones; pero a la hora de la verdad te ves arrastrada por la práctica diaria y falta un poquito de centrarnos (E. M. 2, 20).

Denotamos en las palabras de esta informante que aún hay mucho por hacer, por lo menos así lo considera ella. Después de más de diez años de la implantación del programa bilingüe en Andalucía todavía se cuestiona y repiensa dicho programa, quizás no existan respuestas a todas y cada una de nuestros planteamientos, quizás se hay perdido un poco el rumbo, quizás la ingente cantidad de cuestiones a las que hoy día quieren darse respuestas desde las aulas nos excedan, etc. Podríamos compartir con la docente que nos *“falta un poquito de centrarnos”* quizás para, desde un planteamiento más sereno y

reflexivo, poner rumbo a nuestras intenciones didácticas, atendiendo más rigurosamente las carencias de nuestro alumnado.

7.4 No siempre lo nuevo es lo mejor.

El cambio de concepción en cuanto a los métodos de enseñanza aprendizaje, ha conllevado y conlleva un gran esfuerzo por parte de los docentes, ya que sin el convencimiento de que lo tradicional necesita de cierta actualización, no hay innovación. Se busca resaltar la eficacia didáctica de las nuevas metodologías, frente a otras más tradicionales. El alumnado debe aprender de manera eficiente y debe sentirse satisfecho mientras lo hace: uno de los propósitos, ocultos o no, del proceso enseñanza aprendizaje es que el alumno tome conciencia de sus progresos y disfrute del aprendizaje. El consiguiente efecto motivante servirá tanto para continuar aprendiendo, como para la inmediata aplicación práctica de las nuevas competencias de dimensión técnica, funcional o personal. La innovación puede ser tomada como sinónimo de cambio constante en nuestro caso de planteamiento pedagógico-didáctico a la hora de implementar el programa bilingüe, sin embargo, nada más lejos de la realidad. El siguiente fragmento de la entrevista realizada al maestro 1, contiene una definición de innovación muy interesante ya que la innovación no puede ni debe ser un proceso que esté a merced de las modas ya que esta provisionalidad no generaría eficacia en el proceso enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, a través del programa bilingüe. La innovación debe generar profundos cambios en la forma de enseñar y aprender, en la propia institución escolar y en la comunidad educativa.

En ese mismo sentido conviene tener presente que la innovación constante no es una continua experimentación errática, dependiente de la moda, o a la novedad pedagógica más reciente, sino que, supone cambios que permanecen en el tiempo, y que implican una mejora considerable para el centro, bien a nivel de organización, bien en los modos de lograr sus objetivos (E. M. 1, 3).

Cambiar los planteamientos metodológicos en el aula se convierte en una pieza fundamental para adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad actual, de ahí que cada vez más voces reclaman este cambio proponiendo la

actualización de los docentes en esta materia. La formación continua debe ir encaminada a la consideración de técnicas didácticas que tal vez no dominan los docentes como puede ser enseñar por proyectos, aprendizaje cooperativo, estrategias de pensamiento, etc.

Ni que decir tiene que el aprendizaje de un idioma también tiene que sufrir la precisa incorporación de nuevas concepciones pedagógicas que permitan utilizar un idioma distinto al materno, sabiendo que este es un instrumento al servicio de nuestro alumnado que les ayuda a comprender el mundo que los rodea y a interactuar con él. La importancia del aprendizaje de los idiomas radica precisamente en la valía que aporta a la persona para su desarrollo como ciudadano de un mundo cada vez más globalizado, no sólo en la edad escolar, sino para toda la vida. Conocer idiomas abre mentes y si pretendemos que nuestro alumnado esté preparado para afrontar los retos que se le plantean en un futuro nada cierto, es vital el desarrollo de la competencia comunicativa, ya sea en lengua extranjera o en la materna esté muy presente. La familia tiene claro que el bilingüismo sirve para abrir las mentes del alumnado y nada que ver con que van a salir del colegio hablando dos lenguas distintas con el mismo nivel de competencia comunicativa:

Desarrollo de habilidades lingüísticas paralelo a contenidos curriculares. Lo relaciono con comunicación. Porque creo que es el objetivo primordial de la enseñanza de una lengua (E. Md. 7, 71).

Que cualquier objetivo didáctico o actuación pedagógica corra paralelo a otro procedimiento de igual o similares características, puede indicar un desapego entre ambas partes, es decir, la lengua vehicular, en este caso el inglés actúa de forma transversal a los contenidos de las ciencias. El programa bilingüe no se entiende sin la necesaria sinergia entre los contenidos y la lengua extranjera y es precisamente esta la cuestión que más preocupa a gran parte del colectivo docente implicado en el programa bilingüe.

Pero si la renovación de las metodologías en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje sobre los idiomas ha calado en los docentes, en parte se debe al esfuerzo y la preocupación que a lo largo de todos estos años han

manifestado en esta cuestión las autoridades educativas, tanto europeas, como nacionales y por supuesto las autonómicas. De hecho, este interés por las lenguas extranjeras ha dado lugar a la redacción de un nuevo Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía 2016-2020, en el que se definen los objetivos y estrategias a seguir para que el bilingüismo sea una realidad para todos los centros escolares andaluces. Es cuestión muy extendida que el colectivo docente viva en el desconocimiento o ajeno al ordenamiento jurídico de cuestiones tan fundamentales como son los aspectos pedagógicos, alrededor de cualquier programa que tiene su puesta en escena en los centros escolares. Sin embargo, cualquier regla tiene su excepción, es el caso de la docente que a continuación, describe y manifiesta su opinión, además de denotar un amplio conocimiento acerca de uno de los planes estratégicos de la Consejería de Educación, que marcó un hito para el desarrollo de las enseñanzas bilingües:

La idea del Plan de Fomento del Plurilingüismo es hacer que el alumnado pueda acceder a comprender los conceptos y contenidos de una materia a través de una lengua vehicular como pueda ser el inglés, que es el caso de este centro (E. M. 8, 81).

Como ya se ha dicho, lo efímero de las concepciones o del pensamiento con respecto a cualquier realidad tiene su reflejo, como no podría ser de otra forma en el constructo bilingüismo, debido a la dificultad que existe para definir lo que significa realmente dicho término. Por supuesto, no es nuestra intención tratar de establecer un concepto estándar e inamovible del concepto bilingüismo, sino más bien, poner de manifiesto la riqueza de matices y pensamiento entorno a una realidad que ya los antiguos romanos pusieron en práctica. El latín fue la primera *lingua franca* o vehicular, modelo de comunicación compartido entre todos aquellos pueblos que pertenecían al imperio romano o tenían algún tipo de trato económico o social y que no compartían un idioma común. La función de aglutinar y poner en contacto pueblos tan distintos es la que se desarrolló a través del uso del latín. Ya en nuestros días, ese papel lo ocupa el inglés convirtiéndose en una lengua internacional.

Actualmente, para que un centro sea considerado bilingüe tiene que incluir todas sus enseñanzas y alumnado dentro de la impartición de al menos las

ciencias en un idioma extranjero. Atrás quedan las secciones bilingües que establecían grupos de alumnado bilingües y no bilingües dentro de un mismo centro, obligando a alumnado y familias a elegir si pertenecer al programa bilingüe o no; esto en el mejor de los casos, porque si no había plaza escolar para todo el alumnado, se establecía un sorteo que determinaba que alumnado era incluido en un grupo u otro. Afortunadamente, esta situación ha ido variando y prácticamente todos los centros de primaria tienen adscrito uno de secundaria que implementan el programa bilingüe. Es bien conocida entre la comunidad educativa, que tal situación generaba segregación entre el “grupo bueno”, es decir el bilingüe y aquel donde se adscribía a aquel otro alumnado que no había podido acceder a un grupo bilingüe:

La Consejería ha ido cambiando mucho su concepción sobre el propio Programa. A todos los centros nuevos durante dos años, le daban los Planes de Apertura junto al Programa Bilingüe. Así los 10 años que lleva este centro abierto, son los 10 años que lleva el programa bilingüe implantado. Desde su comienzo, no ha habido que ajustar nada sino que se fue pensando, para que se fuera implantando poco a poco. Primero se implementó en toda la infantil y en el primer y tercero ciclo de las dos líneas que teníamos, porque había suficiente personal cualificado para ello, y luego se ha ido ampliando con el tiempo a las tres líneas (E. M. 1, 1).

Aunque las administraciones no se consideran parte de la comunidad educativa en el sentido estricto o concreto de la palabra, su influencia es fundamental a la hora de definir la concepción educativa de la realidad del bilingüismo, porque su reglamentación actúa y tiene clara influencia sobre el alumnado y el profesorado; de la misma forma evoluciona a lo largo del tiempo, generando distintos aspectos que definen el bilingüismo. Por tanto, se hace muy necesario tener una noción clara y consecuente de por dónde van las intenciones y expectativas de la administración educativa con respecto al programa bilingüe.

La innovación como singularidad en cualquier actividad humana, no menos en la educación, aporta lo desconocido aquello que durante un tiempo supone el objeto de atención de aquellos más curiosos o ávidos, de nuevas sensaciones o necesidades. Es por ello, que los modernos planteamientos didácticos surgen como respuesta a la necesidad de dar réplica a situaciones

que son nuevas o que al implementar métodos anteriormente usado, no se consigue el objetivo planteado. Pero por supuesto, nada tiene que ver con un “milagro” que tiene respuesta a todas nuestras necesidades, porque es bien sabido que en educación no existen las “recetas” y menos que se puedan desarrollar a nivel general con nuestro alumnado. La familia destaca la visión que sobre el bilingüismo tiene y así lo expresa en el siguiente fragmento:

El bilingüismo es un método y no un milagro. No podemos, y este es un error muy grande con este proyecto es poner unas expectativas muy altas para lo que se está haciendo. Si quieres ser bilingüe, deberías coger a tu hijo y llevártelo medio año a Inglaterra y medio año aquí, porque allí va a tener la tele, el supermercado, todo lo que compres en inglés y así vas a hacer una persona bilingüe. Con una hora durante seis años de Primaria de inglés, con cuatro o tres horas de Conocimiento, ¿Cómo van a entender una película en inglés? (E. Md. 7, 75)

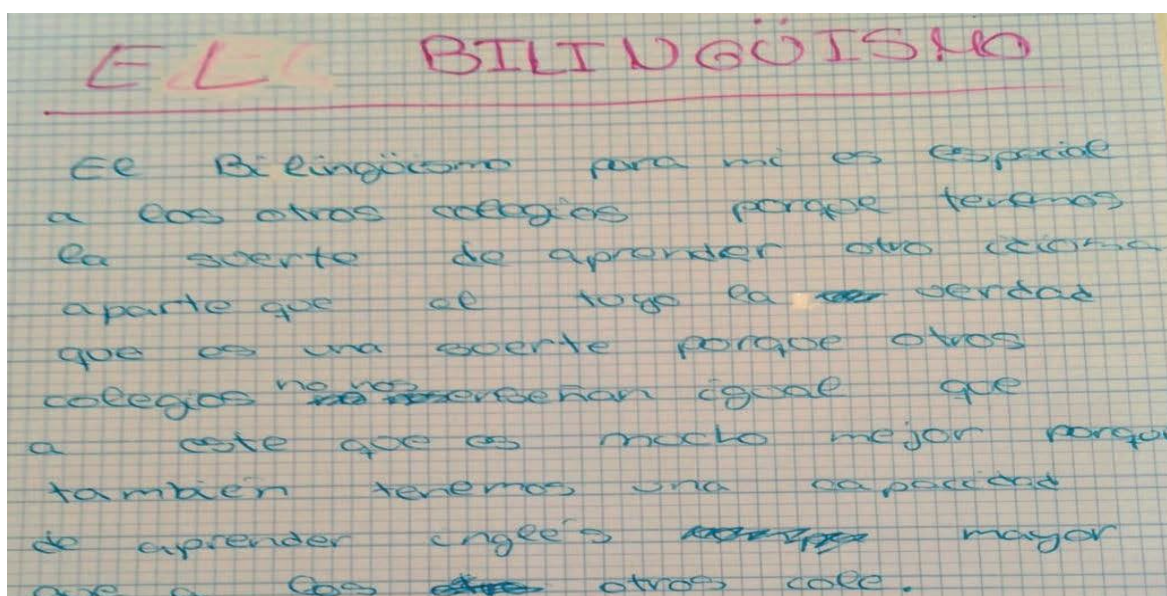
Lo que expresa esta informante es un mito o creencia muy extendida entre los distintos miembros de la comunidad educativa, y es que es cierto que las expectativas generadas alrededor de un programa bilingüe son muchas. Llámese milagro, revolución o calidad educativa, de lo que sí debemos ser consciente es de las limitaciones que toda propuesta didáctica-pedagógica tiene, porque son los factores que giran como satélites en torno a ella los que marcan el éxito o el fracaso. El ambiente en el que se desarrolla nuestro alumnado no implica la necesaria utilización del idioma extranjero; las televisiones se empeñan en traducir al castellano cualquier serie de origen anglosajón, las estancias de inmersión lingüística han perdido su peso específico, y así un largo etcétera que influye y de qué manera, en la adquisición de una lengua extranjera.

Llegado este punto debemos recordar que el programa bilingüe auspiciado por la administración educativa en Andalucía es el llamado bilingüismo balanceado, equiparando la importancia de la utilización del castellano y del inglés al mismo nivel. La familia no tiene un concepto claro y bien formado sobre lo que el bilingüismo significa en los planes de estudios de sus hijos e hijas, paradójicamente si coinciden en afirmar que es un factor de calidad que aporta prestigio a aquellos que aprenden sus hijos tal como pone de manifiesto esta madre:

El resto de los padres no lo reconoce ni identifica el enfoque metodológico (E. Md. 7, 72).

Figura 19.

Texto alumno 11



Del anterior fragmento escrito por el alumnado, es destacable que ya existe una consciencia de que en su colegio hay algo que lo diferencia del resto e incluso lo denomina como “suerte”, como si de algo mágico se tratara. Sea como fuere, se entiende que la motivación del alumno es aprender inglés como un elemento diferenciador e identificador de su propia personalidad, al menos académica. Destaca la visión motivada que el alumno tiene a la hora de afrontar una tarea tan difícil como es estudiar en una escuela bilingüe. Difícil por el esfuerzo que implica, amén de por la propia complejidad de una lengua extranjera.

Potenciar la competencia comunicativa se ha convertido en nuestros días en el mayor caballo de batalla, no sólo para la administración educativa, sino también a nivel de calle, escuela o de la propia familia. Es bien sabido que las nuevas tecnologías facilitan la comunicación, pero a la vez entorpecen el uso del código hablado o escrito. Dicho código no es más que un conjunto de reglas aceptadas y compartidas por una gran cantidad de seres humanos que

conforman una sociedad. Hablar o utilizar una lengua implica la necesidad que ese ser humano tenga de transmitir un mensaje. La producción tanto oral como escrita de la lengua implica diversos factores emocionales como pueden ser la motivación, la confianza, el temor, ansiedad, etc. La familia comprende la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene una visión holística e integradora de los factores personales que caracteriza al alumnado. Sin embargo, y a pesar de las peculiaridades de cada ser humano, la comunicación lo singulariza entre todas las especies del planeta, de ahí su importancia a la hora de aprenderla.

El tema de la confianza, de la fluidez, de la valentía va unida a dos cosas muy importantes: primero al carácter, hay gente que incluso para expresarse en su idioma materno les cuesta, tanto oral como escrito. Y luego, como todo ser humano, en nuestras necesidades de comunicación, buscamos la vía que más nos fluye y con la que eres capaz de transmitir mejor, lo que quieres transmitir (E. Md. 7, 75).

Para terminar esta categoría denominada concepción educativa de bilingüismo, nos gustaría poner de relieve la ingente cantidad de conceptos que a modo de caras de un diamante configuran esta realidad y que tras un proceso laborioso y reflexivo han salido al encuentro en esta investigación. El concepto implica el uso de la palabra y son estas las que a lo largo de estas páginas ofrecen un amplio abanico de posibilidades al hablar de bilingüismo. Por otra parte el profesorado y el alumnado como agentes directos implicados en la acción educativa, ponen de relieve un mayor esfuerzo a la hora de conseguir resultados satisfactorios de aquellos que desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el auspicio de un programa bilingüe. Sin embargo, es muy frecuente, y así lo han manifestado los entrevistados para el presente trabajo, el concepto o la opinión más extendida entre ello es la de que el bilingüismo aporta un factor muy importante de calidad a la enseñanza, es más podría decirse que de prestigio. Otro aspecto que en posteriores capítulos tendrá mayor consideración, será el peso o valor que se le da tanto a los contenidos de la asignatura como a la lengua extranjera dentro de un programa bilingüe, llegándose a cuestionar el valor de dicho programa porque algunos de los entrevistados entienden que parte del profesorado lo consideran una pérdida de

tiempo, debido a la depauperación que se hace de los contenidos a favor del inglés.

El método o la metodología didáctica y la innovación pedagógica, como no podría ser de otra manera entre el colectivo docente, reúne diversos conceptos dentro del programa bilingüe. Los hay que siguen utilizando métodos de traducción directa y gramática otros, sin embargo, potencian la expresión oral y escrita por encima de otras habilidades lingüísticas, una gran parte utilizan un enfoque ecléctico poniendo en práctica técnicas que incluyen aspectos tradicionales junto a los más novedosos.

Lo cierto y verdad es que hoy día la neurociencia nos explica que los procesos mentales que implican el aprendizaje de un idioma no difieren de uno a otro. Sin embargo, por una parte, no todo el alumnado tiene la misma predisposición hacia la adquisición de una lengua extranjera, y sin ella, la tarea de aprender inglés se hace ardua y bastante cuesta arriba; y por otra, el método de enseñanza empleado no se ajusta a las necesidades de nuestro alumnado, porque aunque el programa bilingüe es considerado como innovador, no todo el profesorado tiene la suficiente formación o iniciativa para ponerlo en práctica.

De cualquier forma, la pasión por enseñar genera un amplio abanico de conceptos alrededor del programa bilingüe, que tienen su validación en el quehacer diario y que, sin duda, dan respuesta a las demandas que actualmente presenta la singularidad de nuestro alumnado. La diversidad enriquece, como lo hace el conocer culturas distintas a la propia; ni que decir tiene el dominio de una lengua extranjera, ajena por nacimiento a la de cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

A modo de conclusión, se podría decir que no debemos presentar resistencia a las creencias o concepciones que otro ser humano pueda albergar, distinta a la nuestra propia, más bien debemos ser de mentes abiertas y considerar lo diverso y distinto como un elemento que a buen seguro nos viene a aportar otra forma de ver las cosas. Desde este punto de vista, el término

concepción se despoja de un sentido de rigidez y unívoco, para adaptarse a las necesidades y creencias de cada cual.

Capítulo 8: Somos lo que hacemos día a día

La actitud refleja la forma de pensar, de sentir y de comportarse frente a las distintas situaciones o conceptos; en este caso concreto acerca del bilingüismo. Podríamos decir que existen las buenas y las malas actitudes. Las primeras conllevan la confianza, el entusiasmo, la alegría y la predisposición para cambiar lo que sentimos que hay que cambiar. De los entrevistados, todos pertenecientes al profesorado con perfil bilingüe, el entusiasmo con que afrontan su praxis, es palpable. Por el contrario, y según ese colectivo, existen docentes del grupo no bilingüe, en el centro escolar donde se ha desarrollado el presente trabajo de campo, cuya actitud no tiene buena predisposición hacia estas enseñanzas cuyo objetivo primordial es enseñar contenidos a través de una lengua distinta de la materna.

La disposición y el buen hacer con el que un grupo de seres humanos, en este caso concreto un claustro de profesores, emplea para llevar a cabo cualquier proyecto es, el motor de dicha actividad. Un claustro motivado, comprometido y cohesionado da sentido a los objetivos propuestos por cualquier plan de innovación o mejora. La persona clave de referencia y que nos permite el acceso al centro educativo es el director del centro, persona entusiasta e incansable trabajador. Pues bien, no es de extrañar que él sea un miembro activo del equipo bilingüe y que ese liderazgo pedagógico que debe caracterizar a los directores y directoras de los centros educativos, se refleje en los resultados alcanzados a lo largo de los años en dicha escuela malagueña que él dirige.

Cabe recordar que esta escuela nació en el curso escolar 2005-06, siendo costumbre de la época conceder a todos los centros de nueva apertura el Plan de Apoyo a las familias andaluzas (decreto 137/2002), además del Proyecto bilingüe. El Plan de Fomento del Plurilingüismo, aprobado en el Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005, en el contexto de la Segunda Modernización de Andalucía, constituye la materialización de una ambiciosa propuesta para el desarrollo de la enseñanza de idiomas en nuestra

Comunidad Autónoma. En este curso se crearon 400 nuevos centros bilingües, siendo nuestro centro estudio, bilingüe ya en la época en que se inauguró.

La Consejería ha ido cambiando mucho su concepción sobre el propio Programa. A todos los centros nuevos durante dos años, le daban los Planes de Apertura junto al Programa Bilingüe. Así los 10 años que lleva este centro abierto, son los 10 años que lleva el programa bilingüe implantado (E. M. 1, 1).

El docente hace referencia en su intervención a la autonomía que la normativa da a los centros para establecer o adaptar el currículum a las propias exigencias de su alumnado:

Lo bueno que ha tenido, por destacar un aspecto positivo, es que el claustro en general profesores que son tanto de áreas lingüísticas como de áreas no lingüísticas, se han podido hacer una idea de qué es lo que queríamos, o sea, marcarnos nuestros propios objetivos como centro: niveles de competencia curricular, niveles de conocimiento y adquisición del idioma, qué conceptos en ciencia eran necesarios saber etc. (E. M. 1, 2).

Los documentos oficiales del colegio, recogidos en el plan de centro y más concretamente en el proyecto educativo plasman como objetivos prioritarios y propios: *“la apuesta por la calidad y mejora del éxito escolar para todo el alumnado y la cohesión social en la comunidad educativa”*:

Enriquecer y diversificar los programas que favorecen la competencia en comunicación lingüística del alumnado, especialmente el programa de biblioteca escolar y demás programas que impulsen esta competencia tanto en lengua española como extranjera (Proyecto educativo).

A modo de reflejo de la sociedad en la que vivimos, las relaciones entre los profesionales de la enseñanza se forja día a día y, comenzar un proyecto novedoso aún, bien sea porque aún no se conocen inconvenientes u obstáculos insalvables en cuanto a lo personal, o bien porque en la dificultad, todo profesional debe tener la suficiente capacidad y competencia para superarla. Sea por lo que fuere, las sensaciones que puede recibir al entrar en contacto con este grupo claustro, era de un ambiente distendido en el que los

compañeros y compañeros podían tratarse de tú a tú sin ningún tipo de resentimiento; en el que el entusiasmo era la nota dominante:

Al ser todos nuevos y empezar en un mismo programa sí nos ha podido dar tiempo a tener esa reflexión. Eso quizás haya sido lo más importante del programa bilingüe para el cole, que estaba todo por hacer. Ha habido etapas: al principio desconcierto, después cuestiones sobre la elección de materiales, que si usábamos primero la lengua materna y damos algunos apuntes en lengua extranjera o hacerlo al revés. Es decir, hemos ido variando pero en un constante diálogo y sobre todo incrementando el nivel poco a poco, cuando nosotros nos sentíamos seguros y que funcionaba (E. M. 1, 2).

8.1 Los héroes no siempre llevan capa.

El desconcierto al que se refiere el entrevistado es muy usual entre el profesorado de hoy día, no sólo a nivel pedagógico, sino también social, ya que con relativa facilidad nuestra sociedad cuestiona el papel del docente y se infravalora nuestra función primordial en una sociedad en la que la escuela es el garante del progreso y la igualdad entre las distintas clases sociales. La escuela es un fiel reflejo de los que ocurre fuera de sus paredes, leyes educativas en constante modificación, falta de recursos humanos y medios tecnológicos, falta de financiación, etc. Esta inseguridad genera cuestiones que afectan muy directamente a nuestro quehacer diario como docentes y no es de extrañar que no se tenga muy claro cuál es el modelo de bilingüismo que propugna la administración educativa autonómica:

No ha sido una opción que haya tomado el profesorado sino que ha venido impuesta. El que viene aquí sabe a lo que viene, a trabajar en el tema del bilingüismo. Lo que si es cierto es que hay bastantes temas que se deberían mejorar, como por ejemplo a nivel de coordinación. Ahora tenemos una oportunidad con el cambio legislativo de ponernos de acuerdo en muchas cosas. Porque hay profesionales con muchos años de experiencia, y el que no tiene tanta experiencia tiene mucha formación... Creo que todo el mundo puede aportar y enriquecer mucho, me gustaría que entre todos volviéramos a establecer las bases del bilingüismo en el centro (E. M. 2, 19).

Las primeras escuelas bilingües que se implantaron en Andalucía contaban con un personal cuya acreditación lingüística no era la más adecuada, bastaba con poseer la titulación de magisterio en lengua extranjera. Pero en ese momento, como hoy día el programa bilingüe se ha utilizado como opción para evitar la separación y el

desplazamiento del domicilio familiar. La imposición a la que se refiere el entrevistado, tiene que ver con la puesta en marcha del programa en todos los centros de nueva creación que no sobre el profesorado. Lo que si refleja de forma clara y esto es compartido por más de un entrevistado, es la falta de tiempo para poder coordinarse el profesorado bilingüe y el no bilingüe.

A partir de la creación de centros docentes bilingües, la forma en que el profesorado bilingüe accede a su plaza es a través del concurso de traslados o por la provisión de forma provisional de una plaza, lo que implica cierta heterogeneidad en cuanto a la formación de dicho profesorado y a la predisposición para trabajar de forma colaborativa, coordinada y eficiente. La administración educativa sólo pone como condición para acceder a dichas plazas un nivel de conocimiento de la lengua extranjera que está homologado por el Marco Común de Referencia de las Lenguas (MCRL), en este caso corresponde al B2. Sin embargo, ninguna exigencia se marca en cuanto al conocimiento de una metodología específica, para enseñar una asignatura a través de una lengua vehicular distinta de la materna. Ni tan siquiera, si el docente domina los contenidos de dicha materia. Como ya ha comentado anteriormente, no existe un concepto de bilingüismo que alcance cierto consenso, sino que hay tantos como docentes en cada uno de los centros escolares de nuestra comunidad autónoma:

... tenemos muchas deficiencias porque nos falta un poquito de *coordinación*, no en los contenidos que hay que dar, sino en estructurar esos contenidos para que haya un trabajo paralelo. No obstante, sí hay niveles en los que se está muy coordinado (E. M. 3, 30).

Ciertamente, desde hace ya más de una década en que el programa de bilingüismo se puso en práctica, las restricciones económicas y de recursos humanos se han hecho sentir. El coordinador apenas dispone de tramos horarios, dentro de su jornada lectiva, para tratar de organizar dichas enseñanzas, y dicha coordinación se limita a convocar reuniones con los docentes de áreas lingüísticas y no lingüísticas en horario de tarde. Ya no existen aquellos tramos horarios en los que todo docente bilingüe podía preparar recursos y actualizar sus programaciones. Como se ha expuesto anteriormente, los retos y las exigencias son las mismas pero los recursos han venido a menos en los últimos años. La coordinación se queda en charlas informales en los pasillos, de forma atropellada en las

que es difícil consensuar o aportar novedad a aquello que se plantea como una forma de innovar pedagógicamente hablando.

A lo largo de las entrevistas mantenidas con los informantes, hemos recogido hallazgos que apuntan a la satisfacción que estos tienen con respecto a los resultados académicos obtenidos por el alumnado que acude a este centro. Sin embargo, también se apunta que dichos resultados pudieran estar relacionados con refuerzos externos que el alumnado recibe en horario extraescolar:

Pues la verdad es que en cada centro que he estado ha sido un mundo diferente. Este centro no se parece en nada a los que yo he estado anteriormente. En este el nivel es bastante alto y los compañeros están muy por la labor. Entonces, los resultados que se obtienen son buenos, también es verdad que los niños tiran muchos de academia complementarias del nivel que damos. Entonces esto puede ser un lastre para algunas familias (E. M. 4, 41).

Desde hace 4 años que llegué al centro tengo referencias del programa bilingüe. Mi opinión es buena, se lleva con seriedad y se intenta hacer lo mejor posible dentro de las posibilidades (E. M. 5, 51).

En numerosas ocasiones, los docentes enfrentan su labor en un ambiente de soledad, no sólo por parte de sus compañeros, sino y más importante por la ausencia del apoyo de las familias. No existe la sinergia fundamental entre escuela y familia. Como se ha dicho anteriormente, la entrevistada entiende que el nivel y los resultados del centro estudiado son muy buenos. La realidad corrobora dicho planteamiento, pero no es menos cierto, que las familias están muy implicadas en la educación de sus hijos. Casi un 90% del alumnado que acude a dicha escuela recibe un apoyo extra en sus tareas escolares de inglés por las tardes, acudiendo a centros de estudios de corte muy tradicional que proliferan en los alrededores del colegio. La otra cara de la moneda la encarna ese 10% del alumnado que por diversos motivos, no reciben el apoyo familiar y extraescolar de aquella mayoría anteriormente citada. Ahí, sí se da un ambiente poco propicio para dicho alumnado, y nos atreveríamos a decir que casi estresante, porque el nivel al que hacía alusión la entrevistada lleva a situaciones de abandono por traslado a otros centros.

Cada clase tiene sus circunstancias, por ejemplo hay niños que están exentos de bilingüismo; dar una clase por un lado bilingüe y

por otro no, por esos alumnos con necesidades especiales que no pueden seguir el programa bilingüe, es complicado, con un solo maestro, con una sola cabeza y una sola garganta (E. M. 5, 51).

Las cuestiones legislativas son de obligado conocimiento y cumplimiento por todo funcionario público, ya sea docente o no. La revisión profunda de la legislación vigente que se ha hecho en la presente tesis, no ha hallado la exención a la que se refiere el entrevistado en beneficio del alumnado. Es más, la renovación pedagógica que implica un proyecto de innovación como el bilingüe, tiene como prioridad la atención a la diversidad, entendiendo esta como la formación integral del alumnado tomando en consideración las características únicas y especiales de cada ser humano. Por tanto, aunque parezca llame la atención al alumnado NEAE debe ser atendida directamente por el docente bilingüe, tendiendo puentes y facilitando la labor del alumnado para adquirir los contenidos a través de una lengua vehicular. Cosa distinta es el hecho de que un solo docente pueda atender la variedad tan rica de alumnos y alumnas que acuden a nuestras aulas.

La forma en que nuestro cerebro construye el conocimiento tiene mucho que ver con retomar lo que previamente se ha interiorizado y se ha hecho de cada uno de nosotros. Es decir, conocer implica un proceso previo de reconocer para que nuestras estructuras mentales hagan propio el conocimiento. El bilingüismo implica un esfuerzo extra que el alumnado no duda en reconocer, hay que tener en cuenta que los conocimientos que se exponen en inglés no tienen un referente previo en castellano. Esto podría ser un hándicap en el aprendizaje de la asignatura, sin embargo, si dicho planteamiento se presenta como un desafío mental, se puede sacar mucho provecho de dicha situación. Ni que decir tiene que el bagaje cultural familiar, según el informante, influye de manera poderosa en la adquisición de la cultura, sea bilingüe o no. El alumnado del centro objeto de la presente investigación es generalmente muy extrovertido, seguro de lo que hace y tiene altas dosis de motivación. Sorprende poderosamente, como el uso del inglés como herramienta en situaciones de comunicación, es usado con total naturalidad, si bien es cierto, que hay otras en que el idioma es empleado a modo de cliché lingüístico en el que se pone en duda la significatividad para el alumnado.

La verdad es que está bastante bien, aunque hay cosas que mejorar, pero si es cierto, que yo que empecé con mis alumnos en primero hasta tercero y les estoy viendo una evolución que me está gustando bastante (E. M. 6, 61).

Es bien conocido por el profesorado de primaria que los conocimientos que se vienen desarrollando a lo largo de los seis cursos que dura dicha etapa, giran en torno a una serie de contenidos que son cíclicos. Por ello, existe la posibilidad de moldear y ajustar la acción docente a todos y cada uno de los alumnos y alumnas que conforman una unidad escolar. Por su parte, la evaluación tiene carácter de prevenir y corregir posibles obstáculos que se presentan en el proceso enseñanza aprendizaje. Si observamos evolución en el desarrollo de las capacidades de nuestro alumnado significa que el proceso de aprendizaje se está desarrollando de forma satisfactoria, se trata pues de eliminar dificultades que impiden aprender.

Dentro de un programa bilingüe el proceso enseñanza aprendizaje entraña necesariamente la adopción de una metodología que implica el uso del lenguaje. El desarrollo de la competencia lingüística tiene como objetivo potenciar las cinco destrezas que según el marco común de referencia de las lenguas son: escuchar, hablar, interaccionar con otras personas, leer y escribir. Las tres primeras implican una serie de habilidades de producción y las dos últimas de recepción. La experiencia de los docentes de este colegio les lleva a la conclusión de que es interesante desarrollar estructuras lingüísticas previas al uso de la lengua, es decir, respetar los periodos de silencio en los que el alumnado recibe muestras del idioma, para posteriormente producir los sonidos propios de la lengua extranjera:

Cuando planteamos un trabajo, las estructuras lingüísticas están apoyadas desde inglés, pero su uso llega hasta componer un texto escrito de hasta seis líneas en inglés. Sobre todo que te están entendiendo, no tendría sentido si no están entendiendo lo que están haciendo. Esto es un proceso de rutina al que se van acostumbrando y al final puedes conseguir cosas. El bagaje que traen de infantil es muy bueno, cuando yo entré aquí estaba acostumbrada a centros no bilingües y niños que empezaban el inglés en primero. Y aquí me encuentro con que los niños me siguen, les voy hablando con unas pautas y una entonación y me siguen (E. M. 6, 61-62).

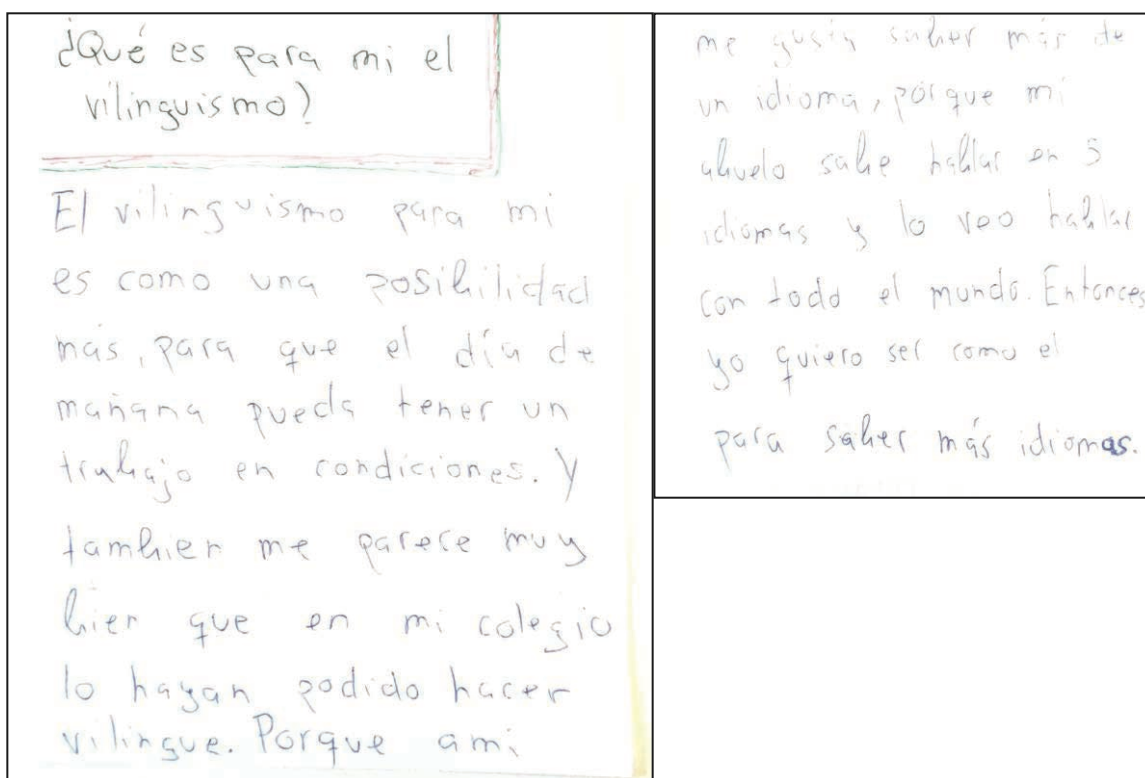
Las rutinas implican un trabajo de fondo, es decir, tienen un proceso al que el alumnado tiene que acostumbrarse pero que a largo plazo suponen un avance que se considera muy valioso. El uso de rutinas implica el aprovechamiento de estructuras de nuestro subconsciente que libera al consciente, con lo que la adquisición de nuevos contenidos resulta más fácil y eficaz para nuestro cerebro, suponiendo esto una mayor propensión para el aprendizaje. La propia informante nos narra una anécdota en la

que se pone de manifiesto que la actitud del alumnado hacia la lengua extranjera es muy activa, y aprovechan la ocasión para producir o reproducir estructuras que ya han adquirido y comunicarse con personas de habla inglesa:

Ayer fuimos de excursión y la auxiliar de conversación vino con nosotros, querían que les abriera una lata y se lo dijeron en inglés, con faltas de expresión, sí, pero sin ningún miedo. Además te escuchan y te entienden. Lo más importante para que una persona se lance a hablar es que pierda el miedo, eso es fundamental. (E. M. 6, 62).

Figura 20.

Texto alumno 1



De nuevo en la figura 20 se destaca la importancia del conocimiento de una lengua extranjera para la obtención de un buen trabajo. El mercado laboral y la escuela vuelven a ir de la mano, los aprendizajes a lo largo de la vida (lifelong learning) impregnan el pensamiento pedagógico didáctico de nuestra sociedad actual. Comprende todas las actividades de aprendizaje en la trayectoria educativa de una persona con el objetivo de aumentar el conocimiento y mejorar las competencias personales, cívicas, sociales y de empleabilidad.

La confianza, el perder el miedo supone una actitud muy propicia para el aprendizaje de la lengua extranjera, por supuesto para cualquier aprendizaje. Atrás quedan esos métodos de aprendizaje del idioma en el que el objeto de estudio era exclusivamente la gramática y las reglas ortográficas o de pronunciación. La actitud positiva tanto del alumnado como del profesorado hace que se produzca el cambio que se viene dando en las aulas de nuestros colegios.

Otra vez la actitud, en este caso positiva, es el motor de cambio ante situaciones que requieren un planteamiento distinto y novedoso. Es el caso de los inicios del programa bilingüe cuando unos pocos docentes, dieron un paso adelante para adentrarse en un mundo desconocido y que sin duda les exigiría mucha autoformación y horas de entrega. En las dos evidencias que siguen se recoge la voz de la misma maestra, aunque el contenido es compartido y se complementan en ambos fragmentos. La experiencia de esta docente acerca de cómo comenzó, cuál fue el origen del bilingüismo nos obliga a profundizar en las características propias de este programa de innovación. Como dice el poeta: “caminante no hay camino, se hace camino al andar”; esta es la característica principal de todo proyecto que se comienza, todo está por hacer; la administración dicta unas instrucciones y se pone en marcha el programa. Este marco legislativo no es práctico, es decir, no dice cómo llevarlo a un contexto específico, en este caso la escuela; de ahí que los docentes entiendan esta tarea como algo durísimo, pero no menos motivante.

Yo empecé con el bilingüismo en otro colegio cuando en 2005 se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo. La directora de aquel centro me presentó el Plan y me invitó a ponerlo en práctica lo cual me pareció muy interesante y accedí a ponerlo en marcha (E. M. 8, 82).

Los inicios fueron durísimos, nada que ver con lo que hay ahora mismo, yo acepté el cargo de coordinadora bilingüe y teníamos que ir a todo tipo de formación: conferencias, grupos de trabajo, jornadas, cursos de formación, lectura de documentos que explicaban todo el proceso, etc. En este centro desarrollé y elaboré todas las unidades didácticas e hicimos muchísimo trabajo (E. M. 8, 83).

Sin lugar a dudas, existen numerosas causas que pueden afectar al éxito o fracaso de una acción, la intervención de la administración en el desarrollo de cualquier plan, en este caso estratégico, supone el aldabonazo definitivo para la adopción de cualquier plan.

Es preciso, aunque no imprescindible, que haya una especial sensibilidad o actitud por aquellos que defienden los intereses de nuestro alumnado. Pero no sólo a nivel autonómico o regional, sino también dentro de las escuelas donde ese papel lo desarrollan los equipos directivos. El liderazgo pedagógico que se le atribuye a los directores y directoras de los centros educativos, también tiene que estar al servicio y muy atentos para apoyar cualquier iniciativa que se dé entre el profesorado. Una buena muestra de este liderazgo es la creación de un buen clima de trabajo, la cohesión de los miembros del claustro y una estrecha colaboración y coordinación entre los componentes de cualquier grupo de trabajo.

La culminación de un proyecto en cualquier organización no depende en exclusividad de la dirección que organiza y toma decisiones sobre cuestiones diversas, es labor de todos aquellos que forman parte de dicha estructura. Vincular y estrechar lazos entre sus miembros, hace que los proyectos tomen vida y lo más importante continúen en el tiempo. Por ello, todos aquellos que conforman una comunidad educativa deben estar al tanto de los proyectos que un centro va a llevar a cabo y apoyarlo, porque sin su apoyo no se pueden obtener resultados:

Hicimos un protocolo grande para saber si toda la comunidad educativa estaba por la labor porque no debe ser cuestión de uno para que el proyecto sea viable, ya que no sólo el apoyo de la dirección basta. Tanto el claustro como los padres, a los que previamente se les informó de todo lo que implicaba el proyecto bilingüe, dieron su consentimiento y aprobación ya que lo entendieron bueno para el centro y el alumnado (E. M. 8, p. 83).
Estoy informada pero no por parte del equipo docente (E. Md. 7, 71).

Resulta difícil, hoy día, en una sociedad gobernada por el individualismo cohesionar grupos de personas cuyo objetivo sea común. Afortunadamente, la profesionalidad de los docentes todavía hace posible este propósito, sin embargo, como más adelante veremos el peligro está en no tener consciencia de la labor docente porque con relativa facilidad se cae en el voluntarismo como motor de cualquier actividad de formación o perfeccionamiento docente y esto no debe ser así.

La cuestión del voluntarismo actúa siempre a la contra de cualquier actividad, y es que el dar sin esperar a cambio es una actitud loable, sin embargo, esta situación puede dar al traste con cualquier programa, en este caso, educativo. El constante trasiego de personal docente por medio del concurso de traslados, comisiones de servicio o provisión

provisional de efectivos humanos, dificulta la instauración y desarrollo de un programa bilingüe. Es el caso de nuestra maestra entrevistada, que año tras año, tenía que volver a empezar cada vez que alguien se incorporaba a su centro, explicándole la metodología y la forma de trabajar que se venía desarrollando en el centro:

Abandoné aquel centro cuando obtuve por concurso de traslados esta definitiva, porque allí estaba en comisión de servicios por la coordinación bilingüe. La cuestión es que era un trabajo ímprobo porque la única definitiva en el centro de inglés era yo, y cada año se incorporaban nuevos maestros a los que había que explicar la filosofía del proyecto y la nueva metodología porque no sabían de qué iba la historia (E. M. 8, 83).

El programa bilingüe adolece de una especificidad en cuanto a la incorporación de personal a él. No existe un perfil bilingüe con respecto a la formación, cuyos aspectos pasan por una de tipo lingüístico, otra de contenidos y por último una de metodología específica; pero es que ni siquiera los centros tienen un mismo modelo de programa bilingüe. Lo inespecífico supone una constante puesta en marcha con lo que la consolidación y el avance resultan una empresa harto difícil.

Muchas veces les venía muy grande a la gente el trabajo que suponía aquella empresa, ya que no disponíamos de libros de texto ni de cualquier otro soporte, todo el material era de elaboración propia. A medida que se fueron incorporando nuevos compañeros se organizaron grupos de trabajo por áreas (Plástica, Conocimiento del Medio, Lengua e Inglés) (E. M. 8, 83).

El uso del libro de texto aporta seguridad y tranquilidad a los docentes que lo utilizan, si bien es cierto que a medida que estos van adquiriendo más veteranía en la profesión, el libro ya no es tan fundamental a la hora de ejercer su labor educativa. El tener que preparar material distinto al existente hizo que los primeros pasos del bilingüismo fueran más laboriosos. Hasta ese momento, la costumbre de utilizar un libro de texto estaba muy extendida, era casi el único recurso abarcable en un aula. El desarrollo de las nuevas tecnologías y la dotación de mejores infraestructuras tecnológicas a los centros, ha diversificado los recursos metodológicos en el aula. Con el transcurrir de los años, todas las editoriales han publicado títulos en las diversas áreas cuyo contenido puede encontrarse tanto en español como en inglés. Sin embargo, hay una cosa que no volverá y es la dependencia, casi esclavitud, que el profesorado tenía del libro de texto, cada vez hay más voces críticas que ponen en tela de juicio su valor y por supuesto relativizan su uso.

Llevamos un tiempo dejando el libro de texto aparte porque tiene muchos sinsentidos, los temas los estamos elaborando nosotros. Lo hacemos con fichas, dos o tres fichas por tema, algunas veces ampliamos en español porque hay contenidos que no tiene mucho sentido que se sepan en inglés (E. M. 6, 63).

Debido a la importancia capital que tienen los distintos sectores de la comunidad educativa en el proceso enseñanza aprendizaje, hemos creído conveniente agrupar en bloques las opiniones de estos agentes educativos. En principio, hemos recogido los distintos pareceres que sobre el bilingüismo tiene el alumnado, posteriormente serán los docentes los que expresen sus opiniones sobre los diversos aspectos que engloba el programa bilingüe; para finalizar, las propias familias y las creencias que los propios docentes tienen sobre lo que las familias piensan del bilingüismo constituirán el final de esta categoría.

El factor motivacional está muy presente en cualquier actividad de enseñanza aprendizaje, el éxito o el fracaso de cualquier actividades educativa depende en gran medida de su activación. A grandes rasgos, la mayoría de los entrevistados coinciden en afirmar que el bilingüismo supone un factor muy positivo, la actitud del alumnado es siempre muy propicia:

Yo creo que sí que están muy motivados. A ellos les gusta mucho, además cuando son más pequeños siempre empiezan con canciones, juegos, proyectos, buscar en Internet; entonces para ellos es un juego. Luego se dan cuenta que lo que aprenden lo pueden aplicar a un juego de ordenador que han visto, se han enterado de una película, de un título, es decir, lo van aplicando al mundo que los rodea. Esos niños que los llevan de viaje y reconocen en el aeropuerto un cartel que les recordaba cierta cosa en inglés o fui a tal sitio y pude pedir en inglés y me entendieron. El nivel de motivación es alto (E. M. 2, 24).

La entrevistada hace referencia al utilitarismo, como factor que genera un clima propicio para el aprendizaje del idioma extranjero. Lo que sirve se recuerda, lo que no tiene utilidad se desecha, este podría ser el resumen o la causa principal de la significatividad de aquello que se estudia. La labor del profesorado, hoy más que nunca está en crear esas ocasiones de disfrute en el aula, porque ya se sabe que se compite con estímulos mucho más atractivos que el libro o la libreta. No cabe duda que la influencia de una sociedad cada

vez más globalizada, supone un impulso importantísimo al estudio de las lenguas extranjeras.

Yo creo que muchas veces no le ven la utilidad, lo tienen que hacer, pues lo tienen que hacer como otras cosas. Hay niños que sí lo ven interesante porque les gusta el idioma y otros que se quejan y no saben por qué, no le ven el uso del mañana, que les va a venir bien. En general, lo aceptan porque no les queda más remedio, como las clases de mates o las de música (E. M. 4, 46).

Como una misma realidad no corresponde a un único significado, obsérvese como el utilitarismo, en este caso no ejerce la misma función que destaca la M.2 reflejada anteriormente. Ahora ese mismo alumnado no ve la utilidad a la lengua extranjera. Es bien sabido, que los niños y niñas buscan la aprobación de los adultos y por ello no dudan en hacer afirmaciones que tanto a sus padres como a sus profesores les gusta oír, no son capaces de abstraerse a una realidad que para los adultos resulta incuestionable. El inglés es muy importante, sí, pero para aquellos que tienen muy cercano el mercado laboral, y ese no es el caso del alumnado de un centro de primaria.

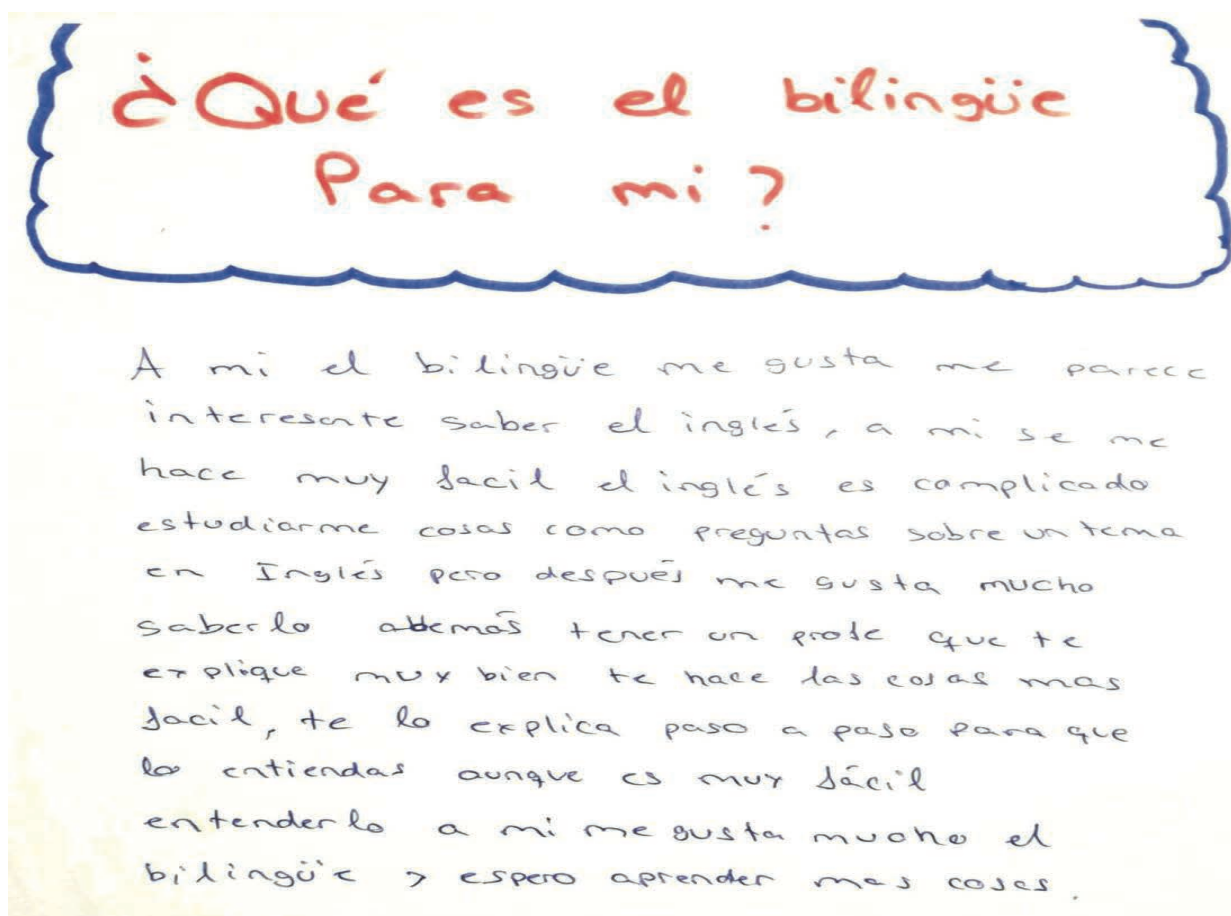
El matiz que se recoge en el siguiente fragmento sobre el sufrimiento que algunos alumnos y alumnas padecen o experimentan en su tránsito por un programa bilingüe, nos indica la otra cara de la moneda. Con respecto a cualquier actividad, todo ser humano puede manifestar una actitud positiva, negativo o neutra. El sufrimiento es el síntoma inequívoco de una actitud negativa hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, maximizando la experiencia adversa y dando poco valor o no viendo los aspectos positivos que el inglés puede tener en su aprendizaje actual y en sus futuras vidas.

No todo es motivación o actitud positiva por este tipo de enseñanza y aunque sea escaso el abandono escolar en este tipo de centros escolares, no por ello se le debe restar importancia. Es cierto, que el alumnado compite en obtener los mejores resultados académicos, se entablan auténticas luchas entre el propio alumnado por sacar las notas más altas; ese nivel de exigencia pasa factura y el mismo sistema segrega a aquellos que no tienen la capacidad suficiente para dominar los contenidos de una asignatura o área de conocimiento en inglés:

El aprendizaje de un idioma siempre corresponde con una actitud positiva, les gusta. Hay que tener mucho cuidado con los niveles de exigencia porque a veces pueden coartar la motivación de muchos de estos alumnos pero en principio en lo oral, en los juegos, en lo lúdico (Guessing Game, Tongue Twister) son actividades motivantes para los niños, les plantea un reto. Es que lo que tú ya sabes, aunque sepas menos que tu compañero de al lado ya es mucho. Se nos olvida mucho decírselo a nuestros alumnos y que los padres lo reconozcan (E. M. 1, 7).

Figura 21.

Texto alumno 5.



Como se ha podido ver en los fragmentos anteriores del alumnado, la motivación positiva hacia el bilingüismo es el leitmotiv. En esta figura 21 el alumno hace una distinción clara entre la lengua y los contenidos; ya que comunicarse en inglés le resulta fácil, pero lo que no le resulta así son los contenidos que le exige un mayor esfuerzo. Sin embargo, el vacío que pudiera existir entre lengua y contenidos es salvado por la acción guiada del docente que facilita esta tarea al alumnado.

Hoy día en las escuelas se habla mucho de los refuerzos positivos y de cuidar y educar los sentimientos. El propio carácter, afable y cariñoso con su alumnado del informante refleja la importancia que se le da actualmente al mundo de las emociones. La escuela actual debe tener los profesionales mejor preparados, no sólo a nivel conocimientos, sino también, y más importante a nivel ético-emocional. Quizás, las hornadas anteriores de docentes adolecían de un conocimiento amplio y profundo del mundo emocional, porque su desarrollo implica una reflexión personal y amplia que nuestro sistema de enseñanza no ha propiciado. Este es pues un reto importantísimo que se presenta a los docentes contemporáneos.

Como se ha comentado anteriormente, la opinión general sobre el bilingüismo es muy buena. Los matices siguen definiendo la cuestión objeto de estudio. Porque a cada afirmación sigue un pero muy significativo, es como si se tuviera una lección muy bien aprendida sobre los que es y supone el bilingüismo, sin dejar a un lado los conflictos o aspectos no tan positivos que se generan en relación con la enseñanza en dos lenguas:

Yo creo que tienen una buena opinión, pero se les hace cuesta arriba la asignatura. Yo lo detecto. A veces, somos nosotros los que ponemos más entusiasmo que el que le hacemos que ellos tengan. Nos falta entusiasmarlos más. A veces, vengo yo más contenta por las mañanas con los que les voy a exponer que lo que ellos sienten. El nivel de exigencia les cuesta. Nos falta hacerlos consciente de, hacerlos más partícipes y más entusiastas. Pero yo creo que el nivel de satisfacción es positivo (E. M. 3, 36).

A la luz de la opinión de esta maestra pareciera que el bilingüismo supone el círculo perfecto; buena opinión, falta de entusiasmo y nivel de satisfacción positivo complimentarían un recorrido breve pero intenso de lo que supone el bilingüismo. Y es que a poco que se conozca este programa, las sensaciones o percepciones que se respiran entrañan esta dualidad es positivo, pero no la panacea. Tiene un amplio nivel de exigencia que afecta por igual a las familias, al profesorado y al alumnado, tiene un coste económico importante, puede llegar a ser excluyente, etc.

La tarea fundamental de cualquier docente es acercar los objetivos y contenidos al nivel del alumnado, es decir, la tarea que encierra dichos elementos debe ser lo más próximo posible al nivel de desarrollo académico de todos y cada uno de nuestro alumnado.

No existe trabajo difícil, si se establecen una serie de etapas o escalones que nos ayuden a alcanzar los objetivos planteados. El bilingüismo, tal cual se concibe hoy día, supone mucho de construir puentes entre los contenidos, de cierta dificultad, y una lengua extranjera que resulta ardua para nuestro alumnado. Debemos alejar cualquier tipo de frustración o angustia en la tarea de aprender y propiciar la motivación como motor de arranque de la actividad de aprender:

Alguno puede estar saturado porque si tienes dificultad con el inglés, por las razones que he expuesto antes, el nivel que se pide en el bilingüismo se les queda un poco largo a este tipo de alumno. Que son bastantes. Poco a poco se van dando cuenta que su nivel de inglés mejora y eso es lo que te da motivación. Si el reto a conseguir es muy difícil, siempre desmotiva. Se intenta hacerlo de manera progresiva, pero hay veces que el texto que se trata en Conocimiento es como si lo hubieran cogido en Gales de un libro de Science. A alumnos de sexto les cuesta bastante trabajo. Seguro que es desmotivante para estos niños. Para los otros que tienen un nivel bueno, les motiva, que les anima (E. M. 5, 56).

Hacer consciente a nuestro alumnado de cuál puede ser su problema o dificultad para afrontar cualquier ejercicio o tarea planteada, será una estrategia que facilitará la adquisición de contenidos y por supuesto de la lengua extranjera. Se debe caer en la cuenta, para propiciar la empatía entre alumnado y profesorado, que aunque las cuestiones resulten fáciles para nosotros los adultos, no así para nuestros niños y niñas. El término nivel indica, per se, la comparación y una posición de superioridad, concepto que tiene poco que ver con la atención a la diversidad y a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado. Con relativa facilidad y casi familiaridad, estos clichés de buen alumno o alumna, buen o mal nivel, nos impiden realizar un proceso de reflexión sobre el proceso de cómo aprende nuestro alumnado y cómo es nuestra práctica docente.

Coloquialmente y con leyes educativas anteriores se ha hecho una clasificación de las asignaturas como importantes, poco importantes y las “marías”. Estas últimas siempre han comprendido las artes plásticas y la música, dejando el inglés en no muy buena posición. En la actualidad, como si fuera una moda, las lenguas extranjeras han adquirido una preeminencia que las incluye con la lengua materna y las matemáticas.

Que es lo más difícil, es la asignatura hueso del colegio. La madre que es consecuente con lo que ha elegido al ser un centro bilingüe,

desde el primer día es avisada de que es una exigencia más. Porque además de las asignaturas que se tienen en todos los colegios, una de ella es en inglés. Requiere más esfuerzo y al que tiene dificultades... (E. M. 6, 66).

De la misma manera, las asignaturas han sido tomadas como compartimentos estancos, en el que la interdisciplinariedad brilla por su ausencia, todo ello dentro de un contexto donde se ha venido a poner de moda la cuestión de las competencias. Estas lejos de solventar la brecha que existe entre las asignaturas no ha llegado a calar entre el colectivo docente y ni siquiera se han comprendido.

La percepción de nuestra maestra entrevista es que las ciencias bilingües son un “hueso”, argumentando que el proceso de su estudio implica un trabajo extra, de manera que nuestro alumnado tuviera que estudiar dos asignaturas en lugar de una.

Los conceptos positivos y negativos se entremezclan continuamente al hablar del programa bilingüe. Y es que la sociedad, que demanda de la escuela una formación amplia y de calidad para los futuros hombres y mujeres, piensa que el bilingüismo está íntimamente vinculado a una mejor preparación para afrontar los retos que se puedan presentar a nuestro alumnado. La sociedad de la información y la comunicación requiere un diálogo ágil y eficaz que nos permita entablar relaciones laborales, económicas, diplomáticas o de diversa índole, salvando los posibles escollos que las lenguas pudieran originar.

Se tiene una imagen social del centro positiva porque piensan que van a ir mejor preparados de cara al instituto (E. M. 2, 24).

8.3 Hace falta toda una vida para aprender a vivir (Séneca)

No existe un gusto por saber o conocer algo que no incluya una finalidad. La escuela no debe tener un carácter finalista, sino más bien procesual y continua, ya que es parte de la cadena que constituye la educación. Prepararse, supone disponer o arreglar las operaciones necesarias para realizar algo o para un fin determinado. De este concepto se desprende la existencia de una dicotomía, que por una parte considera la escuela como una institución que instruye y por otra, una escuela que forma. Es evidente que la opinión pública se deja llevar por opiniones que no siempre se corresponden con la realidad, ya

que identifican un centro bilingüe con un mejor centro escolar, que forma y prepara para la siguiente etapa, la educación secundaria obligatoria.

Mientras tanto, el alumnado va adquiriendo una conciencia, que podríamos llamar propicia hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es evidente que las generalizaciones no son muy fieles a la realidad y ni todo el alumnado se desarrolla con comodidad dentro de un programa bilingüe, ni tampoco todos lo sienten como una rémora. Establecer rutinas que naturalicen o desmitifiquen el uso del inglés, resulta una estrategia muy útil para alcanzar el objetivo de desarrollar la competencia en comunicación lingüística, que hoy por hoy resulta estratégica.

Lo ven algo natural, no lo ven raro porque además desde infantil tienen un profesor de apoyo lingüístico, más su profesor de inglés. Igual que aprendieron los números, los colores, lo han aprendido de forma bilingüe, realmente la palabra es algo abstracto que tú le estás poniendo a las cosas. Lo importante no es qué es la v-e-r-d-e, sino que es esto, el concepto (E. Md. 7, 74).

Considerar el desarrollo cognitivo de nuestro alumnado, para establecer un punto de partida, resulta el medio más eficaz para alcanzar resultados que los beneficie. El conocimiento supone un proceso de cambio y desarrollo, buscando el camino más adecuado para, poco a poco y utilizando un conjunto de instrumentos profundizar en la búsqueda de relaciones entre las estructuras del idioma materno y la lengua extranjera.

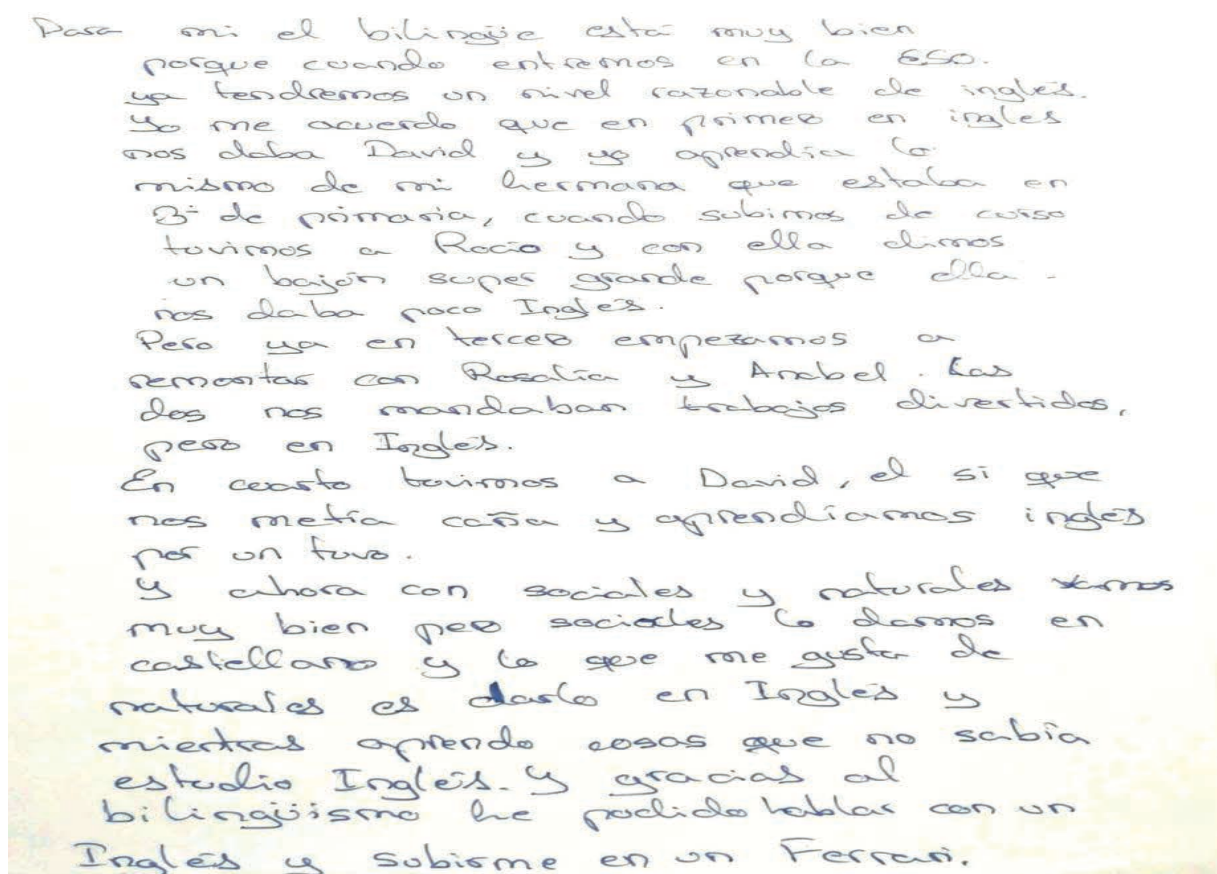
El bilingüismo ha sido considerado la pareja perfecta de las nuevas tecnologías y su desarrollo se debe en parte al uso de los medios de comunicación, como herramientas desarrolladas que posibilitan el intercambio de información entre los seres humanos. Este análisis profundo se aleja de la realidad de nuestro alumnado, pero no así la creencia de que es importante conocer lenguas, o mejor dicho hablarlas. Los métodos pedagógicos actuales implican un mayor uso de la lengua como instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esta utilidad es la que necesita nuestro alumnado para sentirse motivado y dispuesto en todo momento a hablar tanto en español como en inglés:

El alumnado lo ve de otra manera, no es una traba y además le dan una importancia que en otras épocas no tenía. En el propio alumnado y en las familias el bilingüismo forma parte de su mundo,

tanto es así que se intercambian tanto el inglés como el español, lo ven como algo natural (E. M. 8, 85).

Figura 22.

Texto alumno 10



Para mí el bilingüe está muy bien porque cuando entramos en la ESO ya tendríamos un nivel razonable de inglés. Yo me acuerdo que en primero en inglés nos daba David y yo aprendía lo mismo de mi hermana que estaba en 3º de primaria, cuando subimos de curso tuvimos a Rocío y con ella dimos un bajón super grande porque ella nos daba poco Inglés. Pero ya en tercero empezamos a remontar con Rosalía y Anabel. Las dos nos mandaban trabajos divertidos, pero en Inglés. En cuarto tuvimos a David, el sí que nos metía caña y aprendíamos inglés por un funo. Y ahora con sociales y naturales vamos muy bien pero sociales lo damos en castellano y lo que me gusta de naturales es darlo en Inglés y mientras aprendo cosas que no sabía estudio Inglés. Y gracias al bilingüismo he podido hablar con un Inglés y subirme en un Ferrari.

En esta figura, que hace un repaso por los docentes que ha tenido esta alumna, refleja de nuevo, la figura del profesorado como generador de motivación hacia la lengua extranjera. Como se aprecia y siempre a tenor de la alumna, ha habido maestros y maestras que han considerado el uso del idioma de manera menos relevante, a pesar de ello, tener conocimiento de inglés es muy importante para la alumna ya que la posibilita a comunicarse en inglés con un nativo o incluso realizar una actividad que le ilusiona. En este mismo sentido, las opiniones con respecto al bilingüismo por parte de colectivo docente también ofrecen un amplio abanico de posibilidades. Y así, parte del equipo docente de este centro bilingüe ve en el programa una posibilidad de cambio metodológico, de innovación y de

mejora de las posibilidades de su alumnado. De otra parte, un porcentaje, no muy alto, no tienen al bilingüismo en tan alta estima.

Al margen de esta situación, no cabe duda que la transformación educativa la implementa el profesorado que ya está en activo, son ellos quienes deben hacer que los centros estén en condiciones actitudinales de llevar a cabo la formación de los docentes recién llegados, que no conocen a realidad del contexto concreto. Todo cambio produce mecanismos de autodefensa, que hay que desarmar. Por ello, es preciso proponer a los docentes en activo, un proceso reflexivo sobre la trascendental y difícil tarea que les toca asumir.

Aquí hay dos versiones: hay un equipo bilingüe, que en este caso corresponde a 11 de los 42 miembros del claustro que el ambiente es positivo, con alguna excepción (un compañero que le cuesta entrar en el proyecto) que tiene muy claro y muy definido por dónde tiene que ir el proyecto, que materiales usar, el nivel de aprendizaje del alumno y de la lengua; e incluso a nivel de formación que no tiene ningún problema. Lo debatíamos en la última reunión del equipo bilingüe, no sabemos por qué eso no cala en la mayoría de los otros 30 compañeros. No me equivoco al afirmar que hay un 25% del Claustro (10 o 12 personas) que piensan que perdemos el tiempo y nos lo dicen así (E. M. 1, 8).

La cuestión está en conseguir tender puentes que aglutinen, tanto a aquellos que considera el bilingüismo como una pérdida de tiempo, como aquellos cuyas simpatías se inclinan más hacia el programa bilingüe. Para conseguirlo va a ser necesario aprender nuevas cosas, convencerse de que son capaces de hacerlo y de que con las transformaciones deseables su estatus va a mejorar y no a empeorar. Concebir el centro educativo como el gran protagonista del cambio tiene muchas ventajas porque facilita la formación y la acción de los docentes al estar en un ambiente de colaboración y estímulo. Muchos de los problemas de desánimo, estrés o abatimiento ante las dificultades se solventan si se trabaja en un grupo cohesionado que se auto motiva a través de la colaboración en proyectos comunes, que comparte y hace suyo las preocupaciones de cada uno de sus miembros. Un grupo activo convencido de que el cambio es para mejorar puede ser el núcleo fuerte para que se de esta transformación:

Yo creo que sí. No es que no se pueda tener una enseñanza de calidad sin el bilingüismo, lo que si es cierto que el bilingüismo

implica mucha autoformación, mucha implicación, mucho diseño de materiales y mucha coordinación. También mucho contar con las familias y todos a una (E. M. 2, 23).

La calidad describe lo que es bueno, lo que resulta de una muy buena opinión con respecto a otra realidad, en este caso las escuelas no bilingües. Salvo raras excepciones, a las escuelas bilingües se les atribuye propiedades que influyen de forma positiva sobre el proceso enseñanza- aprendizaje de su alumnado. Sí es una opinión muy generalizada, la de aquellos entrevistados, al señalar la calidad como un rasgo predominante al hablar de un colegio bilingüe. Está claro que no todas las escuelas bilingües son de excelencia, ni todas las no bilingües carecen de este prestigio. Una buena capacitación docente unida a apropiadas técnicas de enseñanza y el trabajo en equipo serán necesarios para el logro de la calidad en la enseñanza.

Debería, puede haber una enseñanza no bilingüe de muchísima calidad. Digamos que le da un escaloncito más en calidad porque un alumno que sale de primaria, que sale con otras destrezas habiendo estado en contacto más horas con un segundo idioma, evidentemente, sale mucho más preparado que uno que no lo haya estado. Muchísimo mejor, este centro estaba el año pasado en el Top Trend de los colegios bilingües de Málaga (E. M. 3, 36).

Los centros están constituidos por un factor humano de incalculable valor, es precisamente este el que aportará o no la calidad a las relaciones humanas, al currículum desarrollado en él, al proceso enseñanza aprendizaje, a la motivación del alumnado, al clima de confianza en el que se desarrolle dicho proceso, a la mayor o menor coordinación del profesorado, a la intervención de la familia, etc. La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como referencia a cualquier proceso de cambio o plan de mejora. La escuela como parte fundamental de la sociedad, está afectada por los cambios sociales, económicos y culturales de entorno en el que se encuentra y esta debe adaptarse al medio cambiante y repensar constantemente sobre la calidad del servicio educativo que presta a la sociedad.

Otra vez, la opinión del profesorado modula entre una auténtica complacencia en lo que se refiere al programa bilingüe y unas exigencias que pasan por una mayor dedicación y preparación tanto del material de aula, como de la metodología a emplear. Pero junto a esto, la formación del profesorado también preocupa a nuestro informante, una ratio adecuada y por supuesto unas estrategias metodológicas que impidan el aburrimiento de

nuestro alumnado, conceptos que suponen grandes dosis de imaginación y ganas de trabajar, sin olvidar la atención a la diversidad como fuente principal de calidad en la enseñanza. Cuanto mejor atendido esté un alumno o alumna mejor serán los resultados obtenidos y mayor el prestigio que desarrolla la institución escolar:

Bien entendido y bien puesto en práctica sí. Pero a salto de mata como vamos muchos, no. Porque condiciona que puedo hacer o no. Si está bien llevado, y necesita la experimentación, rodaje, que los maestros estén bien formados, que tengamos el número adecuado de alumnos por clase, que tengamos estrategias metodológicas adecuadas a cada asignatura, a cada tipo de alumnado, perfecto. Si falta todo eso, no es signo de calidad (E. M. 4, 46).

No es la queja o la denuncia uno de los rasgos que han caracterizado las entrevistas que se han realizado a lo largo de este estudio, sin embargo, *“haberlas haylas”*. Y es que cualquier discurso es válido para manifestar la falta de apoyo de la Administración, la improvisación debido a la falta de tiempo, la ratio por clase, en este caso excesiva o la falta de estrategias metodológicas para hacer frente a una serie de retos que se plantean en el quehacer diario.

En esa misma tesitura de dar respuestas a cuestiones tanto laborales como personales, se encuentra el alumnado. Es muy difícil que en el universo infantil tengan cabida demandas que posiblemente les afecte en la edad adulta, es por ello que concienciar a nuestro alumnado de la importancia del estudio de una lengua distinta a la materna no termina no asentarse. El adulto que estudia inglés, tiene el firme convencimiento de su utilidad, vencer la resistencia que tanto los niños como las niñas tienen tradicionalmente al aprendizaje del inglés, resulta una cuestión primordial al abarcar el proceso enseñanza-aprendizaje:

Sí, no sé si a nivel profesional van a necesitarlo, sino en sus vidas. El propio idioma materno se refuerza con otro idioma. Y el uso que van a hacer del inglés en sus vidas, en su ocio, cuando salgan al extranjero simplemente por placer, lo van a utilizar (E. M. 5, 56).

Precisamente el bilingüismo tiene su fundamentación en una mayor exposición y contacto con la lengua extranjera, atendiendo demandas de comunicación y venciendo barreras propias del ámbito personal, como la timidez para usar dicha lengua con fluidez

sin temor a los errores. Más allá de una exigencia profesional venidera, lo claro es que dicho aprendizaje debe orientarse al placer por realizar una actividad, por el gusto de aprender.

Una tarea placentera implica una bajada muy significativa de las barreras cognitivas que impiden el aprendizaje, es decir, se manifiesta un sentimiento positivo, agradable, no existe la sensación de esfuerzo, todo fluye. Esto puede estar en total confrontación con la sensación que tienen tanto alumnado como profesorado con respecto al bilingüismo, ya que muchas voces caracterizan dicho programa como de un exceso de trabajo, esfuerzo significativo, horas de estudio, tarea más compleja que si sólo se estudiara en inglés, en definitiva, la complejidad que entraña en programa bilingüe tiene fiel reflejo en las manifestaciones de nuestro entrevistados:

Se tienen que esforzar mucho más, a la hora de estudiar se estudia diferente, tienen que tener otras estrategias diferentes, porque tienes que entenderlo muy bien, tienes que reproducirlo oralmente y por escrito. Requiere otro tipo de habilidades (E. M. 4, 47).

Esta sensación de un exceso de trabajo se convierte en una certeza a la luz de la observación en el aula. Existe una preparación previa de las sesiones didácticas por parte del profesorado y el alumnado, se denota en el ambiente de una un nivel mayor de concentración y compromiso por parte del alumnado. Hay mucho de trabajo personal previo, tanto en academias privadas, en horario vespertino, como en el ámbito familiar.

El trabajo concienzudo en el ámbito de una sesión bilingüe va unido a la preocupación por los contenidos y su adquisición por parte del alumnado. Es cierto que los términos ingleses dificultan la comprensión de los conceptos en español, ya que la mayoría de las veces no hay una correlación directa entre las expresiones españolas e inglesas. Para tratar de establecer un puente que nos asegure la total comprensión de los contenidos de la materia, se utiliza la traducción directa. En esta tesitura lo peligroso sería usar en exceso o abusar de dicha práctica, ya que el enfoque comunicativo pasaría a un segundo plano potenciándose uno gramaticista. Sea como fuere y tenido en cuenta los distintos niveles competenciales del alumnado, el proceso enseñanza aprendizaje en el contexto bilingüe puede resultar de un gran desarrollo para el alumnado, o por el contrario puede ocasionar problemas de frustración ante una tarea que se les presenta demasiado complicada.

Algunas palabras que se dejen de tener claras en español y sí en inglés. Porque el texto es completamente en inglés, y aunque uno siempre intenta que se queden claras las expresiones y que se sepan todos los conocimientos en español también, pero al tener que hacer el estudio con un texto en inglés para la evaluación, pueden quedar conceptos no claros (E. M. 5, 57).

Estudiar se convierte en la palabra angular en el ámbito escolar, ¿pero qué grado de significatividad tiene este término entre nuestro alumnado? ¿Acaso lo comprenden en su integridad? Si consideramos otro elemento importante en la comunidad educativa, las familias, ¿cómo entienden ellas el programa bilingüe? Independientemente de las respuestas, hay un elemento común que llama la atención sobremanera y es el grado de exigencia e incluso de presión que estas ejercen sobre el alumnado y sobre el profesorado.

Otro problema en las familias es que se le da mucha importancia al resultado y no al proceso, el alumnado estudia mucho para el examen pero una vez que pasa este, se le olvida porque no disfruto tanto del proceso o no se centró tanto en el conocimiento, sino en lo que tenía que aprender y poner en un examen. Quizás porque los saberes están descontextualizados, es decir, no pertenecen al ámbito experiencial del alumnado. También, quizás el tema que se está dando no está en sus intereses, posible, pero la solución no es eliminarlo. Seguramente los intereses de algunos niños son muy reducidos. (E. M. 5, 57).

He escuchado hablar del estrés de padres que no pueden ayudar y eso les genera mucha angustia. Estamos muy mal acostumbrados a sentarnos junto a los niños a hacer los deberes y si hay padres que no pueden seguirlo les causa mucho estrés (04:01). Meter a los niños en actividades extraescolares para el desarrollo del inglés, les sobrecarga las tardes. Estrés en los niños por seguir el proyecto bilingüe, no. Estrés en los padres porque lo sigan. (E. Md., 71)

Es muy frecuente, dentro de un grupo bilingüe, encontrar cierta competencia académica entre el alumnado de este. La nota se convierte en una auténtica obsesión y las familias ponen mucho empeño en que sea la más alta posible. Esta actitud hace que el alumnado viva presionado y preocupado por obtener la calificación más alta. Por otra parte, el profesorado se siente observado e influenciado por las familias a la hora de evaluar. Digo evaluar, porque es evidente que una nota numérica no tiene un valor muy significativo, al menos para el profesorado; lo realmente importante es cuestionarse si el alumnado ha aprendido algo y si este conocimiento va a poder ser empleado posteriormente por el alumnado a lo largo de su vida. Esta evaluación, que no calificación, resulta imprescindible

a la hora de hacer comprender a las familias que no es la nota de una prueba escrita la que determina el proceso de evaluación, sino más bien que forma parte de ella, dando la importancia que tiene junto a otros instrumentos de evaluación, como pudiera ser la actitud frente al aprendizaje, las exposiciones orales y escritas o las aplicaciones de los saberes a la vida diaria.

Como ya se ha dicho la evaluación de una asignatura dentro de un programa bilingüe encarna la posible dificultad de la incomprensión de las familias a la hora de llevarla a cabo. ¿Pero qué ocurre cuando nos encontramos ante un alumnado con necesidades educativas especiales? No parece haber una respuesta firme y unánime ante cuestiones de este tipo. Algunos de los entrevistados piensan que es muy difícil atender las necesidades educativas especiales en un entorno bilingüe, debido a la falta de personal docente y a una mayor exigencia que implica dicho programa por parte del alumnado. Otros se inclinan a pensar que es posible, pero hasta este personal alberga alguna duda sobre cómo hacerlo.

Dar una asignatura en inglés, problemas para los niños que tienen necesidades educativas especiales, todos los del mundo. Me preocupa mucho el descuelgue (E. M. 6, 67).

Adaptaciones metodológicas, curriculares y demás medidas para atender las necesidades educativas especiales se hacen necesarias ante un posible “descuelgue” del alumnado por falta de dominio del código tanto oral como escrito, de la lengua extranjera. Lo cierto y verdad es que no está del todo claro si se puede privar a un alumno de asignaturas bilingües si previamente no se le ha hecho una adaptación curricular significativa.

A lo largo de este estudio no se ha podido observar a aquel alumnado que, por decirlo de alguna manera, sobrelleva los requerimientos que requiere el bilingüismo, por ejemplo sobre la carga extra de trabajo o un nivel de exigencia mayor con respecto a unas enseñanzas no bilingües. Sí se han recogido algunos testimonios, tanto del profesorado como de las familias que así lo corroboran. Sin embargo, a grandes rasgos y desde la perspectiva del observador, la cuestión motivacional es palpable en todos y cada uno de los colectivos que conforman una comunidad escolar bilingüe. Como ya se ha puesto de

manifiesto, el alumnado, el profesorado y las familias tienen una conciencia clara sobre lo positivo que puede llegar a ser las enseñanzas que se enmarcan en un programa bilingüe:

Yo creo que sí. Aquí hay muchos compañeros que no son de bilingüe y se han apuntado a cursos de inglés, están yendo a la escuela de idiomas, aprovechan para hablar con la nativa. Si se ve motivación (E. M. 2, 24).

La motivación en este fragmento de la entrevista se relaciona directamente con el desarrollo de una actividad académica de aprendizaje de la lengua extranjera. La superación de un examen puede suponer una meta a corto plazo que sin duda elevará nuestra motivación hacia el aprendizaje. No cabe duda, que la posibilidad de contar en los centros bilingües con una o un auxiliar de conversación, fomenta el uso de la lengua extranjera entre el alumnado y el profesorado, poniendo de manifiesto la utilidad que tiene un idioma como instrumento de comunicación entre seres humanos con distinta cultura. Es evidente que no todos los entrevistados tienen una actitud tan positiva hacia la motivación que puede fomentar el uso y estudio de una lengua extranjera. El siguiente fragmento aporta la visión muy personal de una maestra, que entiende que la motivación no es sólo el ingrediente fundamental para que el programa bilingüe tenga éxito, ya que otros factores como el exceso de trabajo, la autoformación o el agotamiento pueden mermar la acción formativa o el potencial que todo programa de innovación como el bilingüismo puede aportar a nuestro alumnado.

Bueno, esto es muy personal, cada uno lo vive de una manera. Yo creo que estamos motivados, a veces, agotados porque preparamos el 70% de los materiales que usamos ya que no estamos muy contentos con los materiales que tenemos elegidos, porque nos gusta mucho adaptar esto a mi alumnado, porque es lo que se debe hacer; y a veces, el éxito del programa bilingüe viene dado porque el maestro se echa a sus espaldas muchas horas de trabajo de las que no tiene... Habría que hacer algo más para entusiasmarlos a nosotros. Nos sobra un poquito de cansancio y agotamiento (E. M. 3, 36).

Es precisamente la innovación la que nos hace romper con cuestiones fijadas e inamovibles, la necesidad de establecer nuevos métodos que den respuestas a situaciones nuevas o desafíos que no obtienen respuesta en los métodos tradicional. Romper el camino de la inercia y ser consciente de nuestra realidad no hará ser más efectivos ante situaciones nuevas. El alumnado demanda, cada vez más, una atención integral y personalizada, obteniendo así la motivación que los guíe hacia el éxito. El problema viene, quizás, de que

el profesorado se siente agobiado, no recompensado y aislado, desde esta realidad es difícil avanzar hacía metas planteadas.

Se trabaja un montón. El grupo bilingüe está muy motivado y el resto hay quien lo ve una tontería. Hay gente que colabora, y otros menos porque no lo ven útil, dicen que el que quiera aprender inglés para eso está la asignatura. Hay de todo un poco (E. M. 4, 47).

La profesión docente, hoy día tan traída y llevada requiere de una reformulación de dicho concepto para así alcanzar metas nuevas y más exitosas. La sociedad requiere de los docentes actuales la capacidad para evolucionar, aprender y reinventar sus propias competencias, pero este cambio debe darse desde la propia escuela. Tiene que convertirse en una organización que aprende. El profesorado debe emprender el cambio educativo, elaborar sus propias propuestas teóricas y prácticas, para hacer que la sociedad sienta que la educación de nuestros niños y adolescentes está en buenas manos.

Profesionalmente me encanta mi trabajo, me encanta lo que hago y vengo con ganas de trabajar todos los días a pesar del trabajo que me requiere mucho esfuerzo, tiempo personal, mucho restarme de mi vida privada, que me ha requerido ponerme al día en las nuevas tecnologías, mucha autoformación, mucha entrega, mucho sacrificio, pero todo lo que cuesta un esfuerzo tiene su recompensa (E. M. 8, 87).

Otra vez más, el maestro y la maestra muestran una actitud cuasi heroica sobreponiéndose a toda dificultad, empleando toda su energía e ilusión en que el proyecto que tiene entre manos salga adelante con éxito. Se emplea tiempo, dinero, esfuerzo, ilusión pero todo se da por bien empleado si el alumnado alcanza metas inimaginables. Pero tener una ilusión no es sinónimo de ser un iluso, el profesorado conocedor de la situación del sistema educativo actual es consciente del margen de mejora que cualquier programa educativo, en este caso el bilingüe tiene.

El bilingüismo es bueno pero mejorable. Tanto en lo que repercute en mí a nivel de formación, como lo que respecta al funcionamiento del centro de horarios y el resto. Siempre todo es mejorable. A veces esto es muy frustrante porque no todo el mundo piensa como tú. Veo carencia al sistema que no sé por dónde atajarlas y como que hay personal en el grupo que todo lo ve fantástico y yo no lo veo así. No sé si es porque lo veo desde otro punto de vista o desde otra experiencia (E. M. 4, 50).

Como afirma la entrevistada, el bilingüismo como cualquier otra actividad humana es mejorable: la formación del profesorado, la organización de horario y cargas docentes, la dotación de profesorado, la motivación hacia esta forma de enseñar y aprender, los resultados académicos y formativos obtenidos, etc. Algunos de estos aspectos, desafortunadamente, se apoyan sobre el voluntarismo que el profesorado emplea en estas actividades, cuando esta actividad debería ser condición indispensable en la mejora de la cualificación profesional.

Andalucía se considera como un crisol de culturas y esto como no puede ser de otra manera, también forma parte del colectivo docente. La implantación del modelo bilingüe andaluz, ha servido de modelo a otras comunidades autónomas de la geografía española, poniéndolo en valor y fijando un camino a seguir. Una de nuestras entrevistadas pone, precisamente, el énfasis en comparar Extremadura con Andalucía, destacando lo avanzado de nuestro sistema:

Yo disfruto, creo que esto es una apuesta muy positiva que es muy necesaria y útil en España y que en Andalucía funciona mejor, porque yo lo comparo con mi Extremadura natal y hay gran diferencia. Creo que es dar una gran oportunidad a la gente de la calle sin necesidad de acudir a un centro privado contando con unos recursos económicos de las familias para que sus hijos puedan estar formados (E. M. 8, 87).

Es indudable el papel fundamental que desarrolla la educación pública en cualquier sociedad moderna y avanzada. Esta se erige en adalid y defensora de los derechos de todos los ciudadanos, sea cual sea su raza, sexo o religión. Permite establecer medidas que ajusten las desigualdades que el sistema económico pudiera generar y como no ofrecer una enseñanza de calidad de forma gratuita. Al igual que la sanidad pública, el sistema público de educación garantiza una serie de derechos fundamentales para la ciudadanía de un país. El profesorado reconoce el esfuerzo que los gobiernos hacen para mantener un sistema educativo de calidad, ya que no sólo garantizan el acceso a una educación comprensiva, en igualdad y libertad para todos y todas, sino que también ofrecen servicios complementarios que hacen posible el apoyo a las familias para conciliar la vida laboral y familiar.

8.4 Qué ninguno quede atrás.

La simbiosis que se establece entre alumnado, familias y profesorado tiene su manifestación más clara en la necesidad que desde el colegio se tiene de que las familias apoyen el proceso educativo de sus hijos e hijas. Está claro, que cuando los padres y madres apoyan y refuerzan los requerimientos del colegio, el alumnado avanza de forma sorprendente. En este sentido, quizás el bilingüismo requiera de un apoyo más decidido a las necesidades del colegio, ya que como se ha dicho antes, el estudio de una asignatura en un idioma distinto al materno exige más dedicación y estudio que si fuera en lengua materna.

Es viable siempre y cuando haya una implicación por parte de las familias. Porque te das cuenta que hay un nivel muy heterogéneo en el alumnado. Hay niños y niñas que tienen un nivel de inglés buenísimo y otros que lo tienen muy bajo (E. M. 5, 52).

Se da la particularidad de que el centro donde se realiza esta investigación es el más demandado de la provincia, por encima incluso de los centros privados que en la zona abundan. Es por ello, que el acceso a este colegio se hace hartamente complicada. De ahí, se entiende que las familias eligen el centro de forma libre y deliberada e incluso saben de las exigencias de este. Es casi incuestionable por parte de algunos maestros, que el apoyo al colegio es obligatorio y “consecuentemente”, deben apoyar a sus hijos o hijas en la tarea del aprendizaje.

La madre que es consecuente con lo que ha elegido al ser un centro bilingüe, desde el primer día es avisada de que es una exigencia más. Porque además de las asignaturas que se tienen en todos los colegios, una de ellas es en inglés. Requiere más esfuerzo (E. M. 6, 66).

Esta docente ya declara abiertamente que el bilingüismo, bajo su punto de vista entraña mayor dificultad y por consiguiente las familias deben estar mucho más implicadas en la tarea educativa. El centro educativo en el que se ha realizado la presente investigación, forma parte de una zona de escolarización en donde conviven y se retroalimentan tres centros públicos de infantil y primaria. Se da la circunstancia que, este centro en cuestión atiende la mayor demanda de escolarización y los otros dos reciben el alumnado excedente de este. Es por ellos, por lo que la docente entrevista hace referencia a lo de ser consecuente con lo que se elige, porque las familias eligen este centro libremente y en total competencia con otras familias.

La mayoría de las familias están bastante implicadas, la verdad es que por lo general la mayoría de las familias son de un nivel sociocultural, medio-alto. Tienen muy claro que el bilingüismo es importante (E. M. 2, 23).

Parece justo reconocer que las familias brindan un apoyo fundamental en la tarea educativa al centro escolar, según lo que manifiestan los entrevistados. Esta acción en total sinergia redunda, sin lugar a duda, en una mejora de la calidad educativa y en la obtención de unos logros educativos destacables. Como manifiesta nuestra entrevistada la participación e implicación de las familias en este centro es muy destacada. Es evidente que el índice socioeconómico y cultural (ISC) de la zona tiene influencia en los resultados académicos. El ISC es un valor que la administración educativa andaluza utiliza como indicadores homologados a la hora de realizar los pertinentes estudios cuantitativos con objeto de medir niveles de éxito.

Las familias han colaborado conmigo muchísimo en buscar determinada información, imprimir algún dibujo, se preocupan porque los niños vayan bien en inglés y en Conocimiento del Medio bilingüe, la verdad es que sí (E. M. 2, 23).

Los míos están apuntados en una academia: tienen dos días de trabajo que suele ser muy de apoyo para su actividad en el colegio y un día que suele ser más lúdico (17:58) que hacen juegos en grupo, cantan canciones, ven pequeños sketch, dejan los viernes para la hora más lúdica en inglés. Llevan allí desde primero de primaria. También intento que vean los programas en versión original con la opción de la TDT, pero en el momento que se dan cuenta que he cambiado, aunque tardan tiempo al estar habituado al idioma, se dan cuenta de que está en inglés, tardan un poco en reaccionar (E. Md. , 75).

8.5 Unos crían fama y otros cardan la lana.

Como ya se ha comentado, el índice socio cultural de la zona donde se encuentra enclavada la escuela objeto del presente estudio es de un nivel medio-alto. El bagaje cultural de las familias que escolarizan a sus hijos en dicho centro tiene gran influencia sobre la implicación que dichas familias tienen. La colaboración entre la escuela y las familias constituye un elemento que vertebrada toda acción educativa, actuar en total simbiosis evitará que el alumnado no sepa a qué atenerse en las distintas circunstancias

durante su periodo escolar y a que las familias conozcan de primera mano cual va a ser el itinerario pedagógico-didáctico por el que el alumnado va a transitar.

Por otra parte, pudiera darse la sensación de que se está describiendo una escuela privada, donde la inversión económica es más fuerte que en una escuela pública. La realidad es bien distinta, el alumnado de este centro público y sus familias no hacen ostentación de ningún tipo, aunque también es cierto que gran parte de este alumnado forma parte de familias de docentes, de todos los niveles, empleados de banca y familias cuyo poder adquisitivo es importante.

Aunque el presente estudio es de corte cualitativo, se puede afirmar que casi el 80% del alumnado recibe refuerzo vespertino al terminar la jornada escolar. Lo significativo es que el tipo de academia y centros de estudios a las que acuden estos alumnos y alumnas son de corte tradicional, es decir, se potencian las habilidades receptivas (listening and reading), en lugar de las productivas (speaking and writing). Las primeras se relación con la competencia lingüística, es decir el conocimiento de las reglas de una lengua interiorizadas por los hablantes. Mientras de las habilidades productivas están relacionadas con la competencia comunicativa que supone para el hablante la selección de registro de habla adecuado a cada situación comunicativa. Es decir, es la capacidad de usar el lenguaje apropiado en las diversas situaciones sociales presentes en cada día.

Y algunos de ellos además, lo apuntan a academias. Yo no lo fomento, no es necesario, yo voy a evaluar lo que se da en la clase, el nivel que tenga el niño según la clase. También tengo alumnos que no van a academias y tienen un nivel igualmente bueno. La rutina diaria, el estudio diario, repasar, los niños que entran en el blog se nota muchísimo porque tienen un extra de inglés ahí (E. M. 2, 23).

El uso de estrategias metodológicas como las rutinas facilita enormemente la tarea de aprender. Es fundamental el entrenamiento de dichas estrategias, porque a mayor soltura en su empleo, mayor resultado satisfactorio en la consecución de un objetivo educativo. La entrevistada se caracteriza por ser una persona muy inquieta y activa, con ello queremos destacar la actitud de predisposición hacia una mejora en su práctica diaria y hacia su propia formación profesional. Llevar a cabo un programa de innovación como es el bilingüismo requiere de esa inquietud necesaria para que se produzca cualquier cambio. El uso de las nuevas tecnologías, la reflexión sobre la propia praxis y la búsqueda de una

formación que satisfaga las necesidades diarias en el aula, son buenos argumentos que pueden caracterizar la labor del profesorado bilingüe:

Algunas tienen muy buena predisposición porque se interesan, llevan a sus hijos a academias de inglés, le dan mucha importancia al inglés (E. M. 5, 56).

Nótese como el conocimiento de una lengua extranjera, en concreto el inglés, ejerce cada vez más presión sobre las familias y por supuesto en el alumnado. Parece casi obligado tener que acudir a clases de inglés por las tardes, como actividad extraescolar o contratar los servicios de personas nativas anglosajonas para que acudan a casa a impartir lecciones. La llamada globalización y el excesivo interés por conocer la lengua de Shakespeare, está haciendo que hoy día, las familias tengan como prioridad “apuntar” a sus hijos e hijas a clases de inglés. Son evidentes sus beneficios, pero no está muy clara la necesidad y el uso que va a hacer el alumnado en un futuro.

El lenguaje y sus significados son muy elocuentes, casualidad o no cuando al profesorado se le pregunta cuál es la consideración que las familias tienen sobre la escuela bilingüe responde con el término de “élite”. El significado de este se refiere a un grupo selecto y minoritario de personas, cuestión se le ha achacado y aún se sigue haciendo al bilingüismo, como causa de segregación en el ámbito escolar. El presente centro escolar, tiene todas sus líneas escolares dentro del programa bilingüe, con lo que la selección previa del alumnado no tiene lugar, no así otros centros donde la oferta de plazas escolares bilingües es inferior a la demanda. Para asignar dichas plazas es necesario un sorteo previo, este tiene como ítem principal de selección el mejor expediente académico.

En primer lugar de élite, si se sigue un programa bilingüe mi niño va a ser mejor. En segundo lugar de desconocimiento y de falta de información, aunque informamos, pero lo que informamos no se comprende. Es un proyecto muy ambicioso, pero en educación intentamos enseñar a nuestros hijos como se nos ha enseñado. Se identifica colegio bilingüe con buen nivel de enseñanza (E. M. 1, 7).

El hecho de que la enseñanza bilingüe se tenga en alta estima, no supone merma alguna a la hora de que las familias puedan suponer un obstáculo para su desarrollo. La informante pone de manifiesto el desconocimiento que algunas familias tienen sobre cómo funciona el bilingüismo y esto dificulta su labor. El arte de enseñar se supone patrimonio del

docente, aunque hoy día y dentro de la sociedad de la información cualquiera puede enseñar. Esto unido a que los padres y madres tienen muy buen concepto sobre la educación que en los colegios recibieron, hace que se presente cierta resistencia por parte de las familias al cambio metodológico.

El factor humano es decisivo a la hora de que cualquier proyecto salga adelante, o por el contrario no llegue a buen puerto, las familias, el alumnado y el profesorado, confían en el programa bilingüe pero a la vez tienen dudas sobre su efectividad y sobre el efecto que académicamente tendrá sobre los futuros ciudadanos del mundo. La siguiente informante entra en contradicción al asegurar que el bilingüismo no es “tampoco un extra” aunque en consideraciones posteriores sí lo considera un valor añadido. En la siguiente intervención se recoge la actitud u opinión que las familias tienen sobre el bilingüismo, coincidiendo en la alta consideración o de élite que estas tienen.

Las familias tienen una alta consideración, les encantan que sus hijos estén en un programa bilingüe, pero aún no han asumido lo que eso conlleva, no es tampoco un extra, no quiere decir que los padres tengan que apuntar a los niños en academias particulares, ni tengan que estar toda la tarde con sus hijos, pero sí es un extra porque se les está exigiendo a nivel Conocimiento un esfuerzo importante (E. M. 3, 35)

Tiene buena imagen desde dentro y desde fuera. La prueba está en la que pasamos para dejar gente fuera, porque mientras los otros coles de la zona que compartimos con puntos, están las secretarías aburridas porque no han rellenado sus clases, nosotros tenemos que dejar 70 u 80 alumnos fuera cada año (E. Md. 7, 73-74).

Pero no sólo el concepto de escuela bilingüe tiene un reflejo de élite por parte de las familias, también se refieren a ella con entusiasmo, es decir, existe un sentimiento de profunda admiración que tiene su reflejo a la hora de hablar sobre el bilingüismo destacando un alto grado de motivación. Además, una actitud muy de elogiar por parte de las familias es tratar de dar a sus hijos e hijas una educación pública y de calidad que en otros tiempos no era pensable, pero que el avance de las condiciones sociales y la inversión de los gobiernos ha posibilitado.

En toda mi experiencia puedo decir que están entusiasmados, lo consideran algo maravilloso porque quieren para sus hijos lo mejor, lo que ellos no han podido tener y ven que es una oportunidad muy

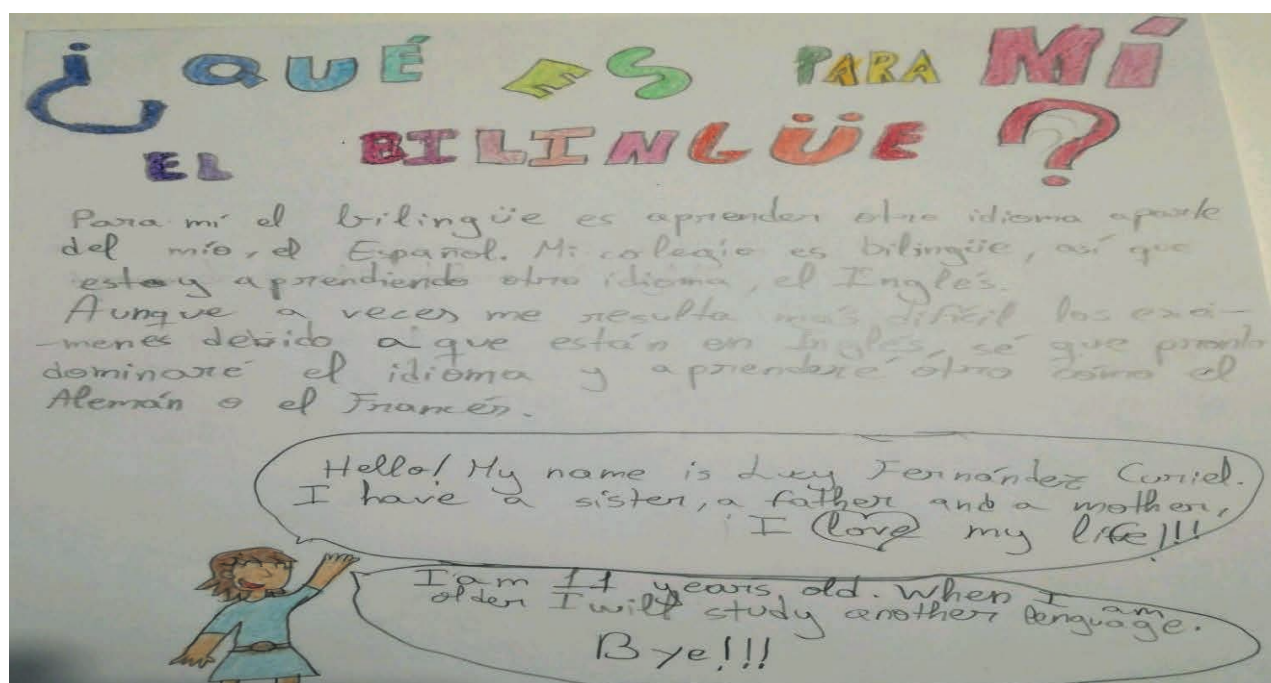
positiva. Una oferta que se hace en un entorno público muy de valorar (E. M. 8, 85).

Como se ha podido comprobar, la diversidad de actitudes que sobre el bilingüismo existen es muy grande. No todas ellas son positivas, por ello se pone de manifiesto que la falta de implicación que pudieran tener las familias podría achacarse al propio profesorado, si es falta de información, o a las familias ante una actitud de dejadez.

Los padres piensan que por estar en un colegio bilingüe, ahí están, tienen seis sesiones de conocimiento, más las de inglés, más algunas de artística en inglés, pero eso no es todo, tiene que haber por parte de ellos mayor implicación. Yo creo que falta un poquito de implicación, por desconocimiento, y entonces sería culpa nuestra por no informarlos bien; o porque es mejor desconocer (E. M. 3, 35).

Figura 23.

Texto alumno 8



En esta figura 23 el alumno tiene ya una conciencia de que los idiomas pueden facilitarle la vida de cara a un futuro. Tiene confianza en que aprenderá inglés y algún que otro idioma más. La motivación está presente en sus palabras y el bilingüismo no resulta un elemento distorsionante en su formación académica. Aunque sí refleja la confusión generalizada de que el programa bilingüe trata de enseñar dos lenguas; la materna y la extranjera con el mismo dominio lingüístico, es decir, el alumnado de una escuela bilingüe

no tiene por qué abandonar estas enseñanzas hablando, escribiendo, leyendo o escuchando inglés a nivel de su propia lengua.

En el extremo opuesto a los comentarios casi generalizados sobre el alto concepto que se tiene sobre el bilingüismo en la comunidad educativa, están aquellas de los niños que no les va bien en dicho programa. El “extra” de implicación se les hace muy cuesta arriba y se dan casos sobre alumnos que han abandonado dicha escuela al sentir la presión que el estudio de una asignatura en una lengua distinta a la suya.

Las familias lo tienen como en buena estima, piensan que es muy positivo, pero también creo que las familias de los niños que no les va bien, lo ven como una traba porque ya no saben lo que hacer y le dificulta el resto de las asignaturas. Hay niños que se les ha quitado el Conocimiento del Medio en inglés porque tienen serias dificultades. Entonces, las familias de los niños que van renqueando lo sienten como una presión, sin embargo, las familias de los niños que van bien están encantadas (E. M. 4, 46).

Seguramente el fracaso o la falta de integración de cierto alumnado en el programa bilingüe no sólo preocupa a las familias, sino y de manera muy especial al profesorado que en estos casos se ve imposibilitado, por la falta de medios, en atender al alumnado para que estos alcancen los objetivos marcados. La siguiente maestra informante se plantea la cuestión de si se podría atender a la diversidad y ellas misma, da las claves para resolver dicha situación:

¿Podría haber una atención a la diversidad? Para atender a estos niños que se quedan atrás necesitaríamos más tiempo y medios. El idioma es una traba más, y hay niños que dominan un idioma muy bien, otros, aceptable y otros que no manejan nada. Los niños que tienen dificultades de aprendizaje, no son muchos, se les ha quitado el bilingüismo porque no hay manera. Se podrían hacer grupos flexibles eso daría buenos resultados aunque es un follón, es un trastorno de horario y de personal, pero creo que da frutos (E. M. 4, 46).

Las actitudes entorno a si es bueno conocer lenguas extranjeras y en nuestro caso el inglés, varían sustancialmente dependiendo de si hacemos la consulta al alumnado, al profesorado o a las familias. Si tomamos en consideración el aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela y su aplicación al programa bilingüe también genera diversidad de actitudes. No cabe duda que es muy necesario dominar la lengua de los angloparlantes, porque esta está entre las lenguas extranjeras más habladas y más útiles a nivel

internacional. Pero ¿En Andalucía todos tenemos que dominar el inglés? No, porque una gran parte de la población no lo vamos a necesitar en su vida cotidiana en absoluto.

Por lo tanto, partiendo de la base de la importancia del conocimiento del inglés, este se puede garantizar hasta importantes niveles con un método comunicativo adecuado sin que por ello sirva como lengua vehicular para algunas asignaturas. La excelencia o el renombre que ha alcanzado la enseñanza bilingüe tiene sin duda cuestiones que aún están sin resolver: ¿Hay profesorado suficientemente preparado para hacer frente a este reto?, ¿por qué no se ha exigido al profesorado que desempeña su trabajo en el programa bilingüe una titulación en inglés acorde con las exigencias?, ¿se han previsto las consecuencias educativas en el alumnado en general, y en el alumnado con capacidades más limitadas, en particular?

Las opiniones a favor y contra del bilingüismo están ahí, sin embargo, el presente estudio no las ha constatado de forma relevante y sí, ha sido una mayoría importante la que ha manifestado que está “encantada” con la forma de enseñar inglés como lengua que sirve de vehículo para otras asignaturas.

Capítulo 9: Cada maestrillo con su librillo

La didáctica de la lengua extranjera tiene una larga tradición a lo largo de la historia. De esta forma se han implementado un número importante de enfoques metodológicos que van desde los más tradicionales a los más actuales donde tiene un papel destacado la competencia comunicativa. En nuestra región y relacionado con el programa bilingüe se ha optado por un enfoque llamado AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), es decir, el estudio de una materia o área de conocimiento utilizando como lengua vehicular el inglés. La globalización y la necesidad de comunicación entre pueblos que hablan distintas lenguas, ha hecho que a finales del siglo XX y principios de este se esté potenciando por las autoridades educativas la enseñanza de la lengua más hablada en el mundo, el inglés. La integración a todos los niveles caracteriza casi todas las líneas pedagógicas que hoy día se están llevando a cabo en la escuela. Estudiar de forma integrada los contenidos de determinadas

asignaturas y la lengua extranjera, ha supuesto un avance considerable en la enseñanza del idioma. El enfoque AICLE, se caracteriza por dicha integración, además de la participación activa en los intercambios comunicativos y el trabajo de las cinco destrezas básicas del lenguaje: escuchar, leer, escribir, hablar y conversar.

Han cambiado mucho los contenidos, o más bien la metodología didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera, en este caso el inglés. Antes estaba más basado en el Writing y el Reading, era mucha lectura y mucha escritura y ahora, sobre todo en primer ciclo se le da mucha prioridad el Speaking y al Listening. Es evidente que no podemos olvidar ninguna de las cuatro destrezas (E. M. 3, 31)

Para centrarnos en nuestro estudio de caso, debemos decir que lo observado en el campo de trabajo, se asemeja más a una clase magistral, centrada en la tarea docente, que en la traslación que debe sufrir el proceso enseñanza aprendizaje en el que el alumno es el propio protagonista de su aprendizaje.

Si pensamos en la nueva interacción individuos-medio o individuos-contenidos, el flujo es ahora bidireccional, en el sentido que los individuos preguntan y el sistema les responde ofreciéndole al lector ciertas posibilidades de actuación sobre el contenido. Rompería esto con el método tradicional de la clase magistral en la que la comunicación es unidireccional, aunque el docente siga utilizando una forma de interacción en la que la figura sigue siendo él, es decir, es una enseñanza centrada en el maestro (Obs, 8).

De esta manera aprenderá más interesándose en un tema concreto y trabajando en equipo, que escuchando de manera pasiva a un profesor. En la sociedad actual de la información y la comunicación existen múltiples formas de obtener información, ya que Internet y las redes sociales la proporcionan de forma cómoda y sencilla. Es evidente que la generalización de los usos de las nuevas tecnologías no es extrapolable a todos los niveles educativos, porque exige a las familias los medios tecnológicos necesarios y la suficiente madurez por parte del alumnado para afrontar el reto de ser dueños de su propio proceso de aprendizaje.

También utilizo muchos proyectos, como el que hicimos el año pasado con la lectora que era de Nueva Zelanda sobre animales vertebrados/invertebrados de Nueva Zelanda. Cada alumno trabajó un aspecto y posteriormente hicimos una exposición porque a los niños les encanta ver los resultados: hemos estado haciendo este trabajo de investigación en Internet en inglés y así tienen que buscar 4 o 5 datos concretos (E. M. 2, 21).

El profesorado de este centro que se dedica a enseñar lenguas extranjeras tiene bien aprendido e interiorizado que el enfoque por el que debe decantarse es el comunicativo, pero a la hora de aplicar técnicas y tipología de ejercicios que desarrollan la competencia comunicativa, se cae en métodos tradicionales que se empeñan en enseñar reglas de gramática, ortografía y pronunciación que se apartan mínimamente de la norma.

Esto no es nada nuevo, cada uno trae su enfoque metodológico y desde luego todos tenemos que ponernos en uno común. En el año 95 me decían que el enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma era un enfoque comunicativo y ese es el que seguimos. Ese es el que las nuevas generaciones de profesores saben usar. Es un enfoque de comprensión oral y escrita, de expresión oral y escrita y de interacción entre los actores de la comunicación (E. M. 1, 4).

9.1 Cada uno tiene su manera de matar pulgas.

Hoy en día nadie duda de que el enfoque comunicativo esté superado, al menos en la concepción de que sólo un método didáctico es el válido y produce los efectos más beneficiosos en el alumnado. Debido a esto, se asume por la comunidad científica e investigadora la idea de un enfoque eclético, en el que lo tradicional se fusiona con las más modernas investigaciones en métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas que tiende hacia una educación personalizada. Es más productivo y eficaz para alcanzar los objetivos de un enfoque comunicativo, emplear técnicas que se nutran de todas las buenas prácticas y estrategias metodológicas que constituyen la tradición pedagógica de la enseñanza de idiomas.

Soy un poquito ecléctica, a ver yo hice unos cursos, porque cuando me incorporé aquí tenía un poquito de idea. El primer año hice muchos cursos del CEP, uno de ellos era Plurilingüismo online de

100h y ahí empecé a trabajar el tema de las TICs. Yo hago mi programación y hago una programación paralela en el blog donde voy metiendo videos en inglés, cuando es necesario también en español, juegos que los selecciono o los diseño yo, los trabajos de los niños. ... Utilizo también, desde actividades diseñadas por mí, la libreta, una técnica que se llama notebook esto viene del homeschooling americano. Ellos van organizando la libreta, van tomando sus apuntes, sus "fichitas" que las voy pillando de un lado y de otro, otras que voy diseñando porque con el libro de texto directamente no se puede trabajar (E. M. 2, 20).

La fusión, la mezcla, lo ecléctico es algo que hoy día está muy en boga. La escuela, en su deseo de modernización para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, trata de actualizar sus estructuras y comienza a utilizar métodos que potencian la innovación y facilitan el estudio de los idiomas al alumnado en las escuelas que aspiran a la calidad y excelencia educativa.

Antes que la enseñanza se ponga en práctica, hay condiciones previas que subyacen al acto de enseñar. No son los resultados de lo que produce o debe producir la enseñanza, ni la aplicación de unas determinadas reglas o métodos, por el contrario, forman parte de los requisitos necesarios, fundamentales e indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no son los componentes de una receta ni un conjunto de normas que hay que aplicar formalmente o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, elecciones, posicionamientos y convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar, y carga de significado el aprender. No se trata de aplicar fórmulas que funcionan de forma irrefutable en cualquier situación educativa, sino más bien de adaptar cualquier planteamiento didáctico a nuestro alumnado, tratando de perder el protagonismo que tradicionalmente ha ejercido el docente.

Pienso que está bien, igual que el que ejerce con respecto a las competencias, pero se ponen demasiados ejemplos y luego poca práctica. Es decir, creo que tiene que haber una propuesta más decidida y definida para este tipo de materiales lo utilice todo el mundo y no sólo se dé a conocer, es decir, que se utilice de manera efectiva (E. M. 1, 6).

El entrevistado hace una valoración positiva de la iniciativa de la Administración con respecto a la producción de materiales que sirvan como ejemplo, o buenas prácticas para el resto del profesorado. Sin embargo, da la

sensación de que identifica la efectividad con la obligatoriedad, revalidando así la concepción de que lo que nace desde la fuente gubernamental tiene validez frente a lo que cualquier docente pueda hacer desde su aula que se queda como algo aislado y cuya validez es dudosa. La postura del docente como investigador, debe ir tomando fuerza a la hora de validar teorías o prácticas ajenas a su propia praxis. Todo material didáctico es susceptible de ser apropiado o no, en función de la posibilidad de que sirva a un alumnado concreto.

Otra vez, la reflexión del maestro entrevistado nos lleva a considerar que la obligatoriedad es un requisito que otorga características de profesionalidad a lo que el profesorado realiza a diario en su aula. Es decir, la posibilidad de usar un método u otro, pedagógicamente hablando es sustituida por un único método, en este caso AICLE que ejerce todas las bondades para con el programa bilingüe. Aunque desde la perspectiva legal, se impone casi de manera exclusiva el enfoque AICLE, pocos son los miembros del profesorado que manifiestan abiertamente tener un conocimiento de sus fundamentos. Se piense que el voluntarismo debe ser reducido al mínimo, para que este espacio sea ocupado por la obligatoriedad de generar recursos que sean útiles para toda la comunidad educativa inmersa en el programa bilingüe.

Creo que todavía se trabaja con el voluntarismo de la gente y no con la profesionalización de la gente. Hay mucha gente que trabajan en hacer materiales AICLE pero eso hay que trasladarlo y si funciona ejecutarlo, no sólo ponerlo como modelo, sino ponerlo como base para que los equipos bilingües trabajen de esa forma. Creo que partimos del error de que se ha coartado muchas veces la coordinación y la elaboración de materiales; el que lo lleva a cabo es un auténtico héroe (E. M. 1, 6).

El calado de las actuaciones de la administración en la difusión de materiales realizados por el propio profesorado es dudoso, ya que queda sólo en el mero efecto propagandístico, es decir, los efectos sobre la práctica docente diaria no están muy claros, sin embargo, la administración los utiliza como un medio para de alguna manera, demostrar su implicación en el cambio de modelo metodológico. Resulta muy significativo saber que la mayoría del profesorado sabe que hay material “colgado” en la web sobre secuencias AICLE, pero la

mayoría no le da utilidad alguna. Quizás, si como dice el entrevistado fuera impuesto como materiales didácticos únicos para la clase de conocimiento bilingüe, la cosa cambiaría. Aquí habría que plantearse si la cuestión que subyace en el panorama educativo es la falta de compromiso del profesorado en cuanto a la formación y actualización de conocimientos. Ciertamente es, que la “crisis” ha mermado en demasía la asignación de presupuesto para la elaboración de materiales o para el engrosamiento de las plantillas docentes. Sin embargo, ¿todo es achacable a la Administración educativa? Creemos firmemente y a la luz de los datos obtenidos en las entrevistas que no todo tiene explicación en la pobre oferta formativa que patrocina la Administración. El deseo de la formación constante por parte del profesorado nace de la propia motivación de este y no encuentra obstáculos en la carestía o no de recursos formativos.

Al margen de la necesidad o no de la creación de materiales didácticos, la necesidad de aprender un idioma hoy día se centra en los aspectos orales de la lengua. En los niveles iniciales se potencia el uso del inglés de forma hablada, porque como es bien sabido, el proceso de aprendizaje de las distintas lenguas se apoya en las mismas estructuras mentales, de ahí que cada día más se comience a una edad más temprana. La escuela supone un ambiente artificial a la hora de desarrollar esta competencia comunicativa, porque los factores sociales influyen de forma negativa en este proceso. Con ello queremos decir, que la sociedad española no tiene una necesidad real de utilizar el inglés fuera de las aulas, ya que, su lengua materna es muy potente.

Así se lleva a cabo metodológicamente desde los niveles de infantil hasta 6º curso. No le puedes pedir a un niño de primero que desarrolle una expresión escrita, sí le pides que sepan palabras. La forma en que se aprende la segunda lengua se apoya en la adquisición de la primera lengua o materna: a nivel de palabra, a nivel de frase, a nivel de párrafo; para finalizar con la expresión escrita más compleja. Pero sólo en grupos, en edades, en niveles más avanzados: tercero, cuarto, quinto y sexto. La oralidad desde infantil al primer ciclo de primaria es prioritaria (E. M. 1, 4).

Por supuesto, nadie pone en tela de juicio que la necesidad de aprender, ya sea una lengua o cualquier otro proceso que sea preciso a la hora de desarrollar un puesto de trabajo o una actividad social, supone el motor de

arranque o punto de partida. La escuela o, mejor dicho, el profesorado aún es reticente a abandonar los aspectos gramaticales y sigue acudiendo a ellos porque les resulta seguro. Dicho de otro modo, la inseguridad que genera la utilización de un método didáctico novedoso impide que muchos docentes se “lancen al vacío” porque realmente no reconocen la necesidad de cambio. Se mueven en una zona de confort a la que el profesorado no está dispuesto a renunciar.

No, hoy en día no. Cuesta mucho desterrar los aspectos gramaticales de la lengua, incluso materna. Es verdad que, en infantil, todo lo que es el tema de asamblea, de la oralidad, de la expresión oral, se trabaja mucho. Pero se produce un hachazo tremendo cuando se llega a primaria, esa expresión oral parece que desaparece, tomando mucho poder la lectura, se lee bien, se entona bien. Se da mucha importancia a la lectura en primero, segundo y tercero, pero a partir de aquí se pone más el acento en la escritura. No hay una coherencia interna que haga ver al profesorado que esos procesos no se pueden dejar atrás. Porque son procesos que hay que seguir mejorándolos y desarrollándolos. Parece que cuando uno termina ya se está preparado para empezar el otro. El idioma nunca es así, no sé si por la dificultad, no somos conscientes de que tenemos que seguir trabajando lo oral ya que es la base de todo (E. M. 1, 4).

Nos gustaría destacar, por lo significativo de la expresión, cómo el entrevistado se refiere al cambio de etapas como un “hachazo”, significando la falta de cohesión interna entre los contenidos y los docentes de la propia escuela. En este sentido la falta de unicidad y coherencia en la forma de entender el currículum por parte de los docentes supone grandes cambios que afectan significativamente al alumnado y por ende a sus resultados académicos. La solución que se vislumbra como más efectiva es la necesaria coordinación entre docentes de un mismo centro educativo y entre aquellos de otros centros de referencia. La falta de tiempo y la excesiva burocratización de las tareas docentes dan como resultado la consabida pérdida de coordinación docente. Si esto es así ¿en qué momentos distintos docentes podrán trabajar de forma colaborativa? Creemos que la solución está en acercar posturas, ceder para negociar, no sólo por parte de la Administración, sino también por la del profesorado que debe sacrificar parte de su tiempo en aras de una mayor coordinación que redunde en una mejor atención del alumnado.

Cambiar los fundamentos metodológicos en el aula se convierte en una pieza fundamental para adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad actual, de ahí que cada vez más el profesorado que se ocupa y se preocupa del proyecto bilingüe, reclama que este cambio se haga a través de la actualización de conocimientos de los docentes en esta materia. Dicha actualización debe ir encaminada al estudio de propuestas didácticas que tal vez no dominen los docentes, como puede ser: el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, las estrategias de pensamiento o la promoción del uso de las TIC.

La administración lleva potenciando desde hace tiempo una metodología muy específica para el bilingüismo ¿Ha realizado alguna formación específica en metodología AICLE para implementar el programa bilingüe? (E. M. 1, 10)

De forma significativa, los docentes no están muy satisfechos con la institución que se encarga de la formación del profesorado, los CEPs. Entienden que la formación no adapta a sus necesidades, ya sea por demasiado teórica o porque los contenidos nada tiene que ver con la realidad en las que se desenvuelven. Pero, siempre puede surgir la misma cuestión, ¿es el Estado quien debe proporcionar todo tipo de facilidades para mejorar el desarrollo profesional y la formación de los docentes? Ciertamente es que, cualquier empresa privada que busca aumentar su capital a través de las ventas, organiza jornadas de formación obligatoria entre sus empleados. Salvando las distancias evidentes, ¿debe la administración educativa obligar a sus funcionarios a realizar dicha formación? Las respuestas a esta cuestión tienen numerosos matices entre el profesorado, aun así, muchos de ellos se forman por el mero hecho de ofrecer un servicio de calidad adaptado a las necesidades de su alumnado. No cabe duda, que los aspectos relacionados con la formación del profesorado deben ser tratados más a fondo, por ello más adelante dedicaremos una categoría específica que concretará otros aspectos que surgen alrededor de este centro de interés.

El currículum actualmente vigente en nuestro país, potencia la segmentación por áreas de conocimiento. Para intentar tender puentes entre ellas, se ideó un artificio llamados temas transversales. Sin embargo, esta

solución no ha sido total y aún quedan asuntos sin resolver. Dentro del universo del bilingüismo se ha generado el llamado currículum integrado de las lenguas (CIL), que trata de mitigar esta segmentación. Sin embargo, este sólo se circunscribe al desarrollo de la competencia lingüística en las lenguas en que se estudie el currículum. La aplicación práctica del CIL encuentra su máxima expresión en el proyecto lingüístico de centro (PLC). En él todas las áreas de conocimiento se desarrollan en torno a la comunicación como elemento esencial de aprendizaje, de esta manera se generan unidades didácticas que integran todas las materias (UDIS).

Cuantas más asignaturas ejerzan su apoyo una a otras, más interconexión habrá en el currículum. Yo creo que se puede abordar más desde un Proyecto Lingüístico de Centro coherente, que desde AICLE. Además, creo que eso implicaría a un número mayor de profesorado. Esto nos haría avanzar más en competencia que al final es lo que propone el AICLE, son competencias lingüísticas. Es que estamos dejando una lengua materna con muy pocas conexiones con el bilingüismo, aunque se dé un buen AICLE cuesta mucho compaginar esas materias, o la percepción que tenemos desde el centro, es que es mucho más fácil coordinar Arts, Science y English que Lengua o Matemáticas. Creo que tener un proyecto lingüístico, donde esta lengua viniera a apoyar enfoques comunicativos sería más positivo que incluso lo otro. Vertebrarlo tiene que ser desde el proyecto lingüístico, no desde unidades y materiales curriculares en AICLE (E. M. 1. 10-11).

Nótese como el propio entrevistado, docente bilingüe pone en tela de juicio que el enfoque AICLE, auspiciado por la administración educativa, sea el adecuado para el desarrollo de las lenguas, ya sea inglés o el propio castellano. Encuentra que dicho enfoque produce una falta de sintonía entre las lenguas española e inglesa y reclama mayor conexión entre ellas, afirmando que la solución pasa por la adopción de un proyecto lingüístico de centro. Sea como fuere, la adopción de un instrumento como las UDIs, el CIL o el PLC suponen una inquietud que muchos de los docentes entrevistados tienen, ya que le atribuyen ciertos “poderes” para solventar la dejadez del currículum a la hora de abordar las habilidades y destrezas del alumnado en favor de la enseñanza de hechos y datos. Se trata pues, de romper la tendencia de muchos siglos de fragmentar el conocimiento, para integrarlo y desarrollar habilidades que tengan una utilidad para el alumnado.

9.2 Zapatero a tus zapatos.

En este sentido, el proyecto se decanta como la forma más integral de desarrollar conocimiento entre el alumnado porque combina muchas habilidades de pensamiento de orden superior como: analizar, evaluar y crear. La búsqueda de información, su selección y la creación de trabajos en los que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, motiva a dicho alumnado que siente que su propuesta es importante y además genera una huella en el cerebro cuya utilidad perdura durante más tiempo. Se trata de una actividad proactiva, que implica al alumnado profundamente y facilita las relaciones sociales entre los miembros de un grupo clase.

Tenemos que sintetizar y facilitar la información y las estructuras para que ellos puedan directamente trabajar con su libreta. También he hecho una Webquest en español porque en inglés es muy complicado todavía, quizás para 5º y 6º sí. Lo que he hecho es pedir que buscaran datos concretos en un texto largo y luego después hacemos una pequeña redacción en inglés con los datos que hemos encontrado y luego exponemos trabajos (E. M. 2, 20-21).

Se pone de manifiesto una vez más, que el papel del profesorado va sufriendo la necesaria traslación desde un transmisor de conocimientos hacia un facilitador de los medios para obtener la información necesaria que precise el alumnado. Orientar el proceso enseñanza-aprendizaje hacia un conocimiento más significativo y vivencial para el alumnado, allana en gran medida la tarea de aprender. Se busca que el alumno desarrolle destrezas como la de encontrar una información concreta (scanning) dentro de un texto, o extraer el significado de este sin necesidad de delimitar minuciosamente el contenido del mismo (skinning). Estas técnicas ayudan, sin duda, al desarrollo de la competencia lingüística y pueden ser aplicadas a otros conocimientos.

Aunque en general, la formación del profesorado no es muy extensa en el uso de las nuevas tecnologías, muchos se atreven a explotar recursos que por lo novedoso resultan muy útiles en el aula. Gran parte de los docentes que han sido entrevistados tienen su propio blog en las que alojan recursos propios o recolectados de las distintas webs que visitan. Sin duda, este trabajo resulta en un gran repositorio de materiales que al estar alojados en la web son susceptibles

de ser compartidos. El trabajo compartido, colaborativo ayudará al profesor ha salida de su tarea en soledad que tradicionalmente ha supuesto dar clase a puerta cerrada sin que ningún otro adulto intervenga.

Voy marcando las pautas del tema a través del blog. Hacemos una parte de introducción, un brainstorming con el vocabulario previo, hacer esquemas del tema y poco a poco vamos avanzando. Lo que hago siempre es repasar, preguntar y después avanzar. Es un aprendizaje cíclico porque si no se pierden (E. M. 2, 21).

De forma paulatina se va extendiendo entre el profesorado la creencia de que es muy interesante para el alumnado, y por qué no para el propio docente, exponer previamente el contenido que se va a estudiar. Esta técnica permite al alumnado tener presente cuales son las expectativas que el profesorado va a tener con respecto a lo estudiado, además de ordenar o guiar su proceso de aprendizaje. Surgen así que pretenden activar conocimientos previos como el brainstorming, cuya función es reclamar de nuestro alumnado una respuesta que les permita expresar todo aquello que ya han aprendido. Hacer esquemas o mapas conceptuales es otra forma de sobrevolar el contenido de una unidad didáctica, para que a grandes rasgos el alumnado se haga una idea global y no fragmentada de lo que se les pide de cara a la evaluación. Estas tareas exigen del alumnado una actitud activa y participativa, en la que ellos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. Muchas de las técnicas o secuencias que se emplean en el aula bilingüe son clara influencia del mundo anglosajón, sin embargo, hoy día se emplean en cualquier área de conocimiento porque demuestran que lo natural no es fragmentar el conocimiento.

Que un claustro es el conjunto de docentes que conforman la plantilla de un centro docente, eso no lo duda nadie, pero las relaciones que se establecen entre ellos, al margen de las personales, sí que plantea muchos matices. Nos parece muy interesante comprobar, a tener de lo recogido en la siguiente evidencia, que el trabajo que hace el profesorado no se comparte. ¿Es pudor por compartir una tarea generada por sí mismo, falta de tiempo para poder comunicarla, apropiación de los materiales de elaboración propia o inseguridad por parte de los docentes en su propio trabajo? Se cual fuera la causa, lo cierto es que, desde nuestro punto de vista, sería muy provechoso compartir

experiencias didácticas entre los docentes, ya que desde la acción o la implementación de una secuencia didáctica, es más fácil evaluar su efectividad entre el alumnado y las posibles acciones que son susceptibles de ser mejoradas. Se debe perder el miedo al error o a no estar a la altura de las circunstancias, sólo así la praxis docente puede mejorar y desarrollar experiencias que, sin duda, pueden ayudar a otros docentes. El individualismo o la falta de costumbre de trabajar en equipo es una característica muy extendida entre el profesorado de nuestro país, como no podía ser de otra manera, también tiene su eco en los maestros y maestras entrevistados en nuestro estudio. La estructura u organización escolar, la fragmentación del conocimiento escolar, o la escasez de cultura colaborativa en los centros educativos, fomentan las prácticas no colegiadas entre el profesorado.

Aquí hay gente que lleva en el bilingüismo desde que comenzó. Es lo que veo que nos falla, yo sé cómo trabajo yo, pero no sé cómo trabaja el resto. Sé que hay compañeros que hacen proyectos y otras cosas, pero claro, claro no lo tengo. Como falta documentación que desarrollar, que deberíamos hacerlo ya con la ley nueva, pues falta sentarnos para saber que enfoque común tenemos porque aquí se tiende a la inmersión (09:16), es decir, inglés, inglés, inglés, sí pero (E. M. 2, 21).

En numerosas ocasiones, hemos reflexionado sobre la falta de conocimiento de la ley por parte de los funcionarios docentes. El modelo de bilingüismo adoptado por el gobierno andaluz es el balanceado, es decir, 50% del currículum en inglés y 50 en español, sólo sobre determinadas áreas como son: las ciencias, educación artística o educación física. No se trata de desterrar el idioma materno, sino más bien, de apoyarse en él para facilitar la comprensión de los contenidos y allanar la tarea al alumnado. De la misma forma, esperar que las leyes resuelvan que enfoque metodológico debemos poner en práctica en nuestro quehacer diario, es una quimera. Ya que, el enfoque que debemos llevar a la práctica con nuestro alumnado concreto no puede ser preestablecido por ninguna ley, más bien debe ajustarse a las necesidades de este. Un sistema educativo requiere de cierta uniformidad no a la hora de atender al alumnado, sino de llevar a la práctica un currículum nacional que permita corregir desigualdades entre las distintas regiones de un país. En nuestro caso concreto, hay maestros que piensan que el bilingüismo es usar el idioma inglés durante

toda la lección, desautorizando el uso de la lengua materna; esto sería un modelo de inmersión que no es el caso de Andalucía. Nuestra entrevistada manifiesta sus dudas ante este planteamiento de forma elocuente, con su silencio. El bilingüismo, como ya se ha dicho, entraña cierta dificultad tanto para el profesorado como para el alumnado, no usar el español en el aula lo complica aún más.

De todas las experiencias de formación y de todos los docentes con los que he convivido he aprendido algo y por eso no tengo ningún pudor en utilizar el castellano en mis clases bilingües porque ello me ayuda a superar los obstáculos que la comprensión pueda suponer. El español no está prohibido además que se justifica porque la ley exige hasta un 50% de la materia en inglés, es bilingüe, el uso de ambos idiomas. La lengua materna ayuda a consolidar y a comprender aquellos conceptos que por lo abstracto resulta muy difícil adquirir en una lengua extranjera. Hay que asegurarse la comprensión (E. M. 8, 87).

Los entrevistados para la realización de este trabajo confirman que sus concepciones u opiniones, con respecto a los distintos aspectos que conforman el bilingüismo, son muy amplias. Usar el español en las sesiones bilingües no debe suponer una barrera para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, todo lo contrario, servirá de sustento a los posibles problemas de comunicación. Nuestra entrevistada ha dejado claro que no hay ningún tipo de problema en utilizar el español en sus clases, ya que se entiende como un instrumento más que apoya el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado.

El desarrollo de la competencia comunicativa resulta fundamental a la hora de poner en práctica cualquier secuencia didáctica y por muy innovador que quiera llegar a ser el programa bilingüe, la realidad es otra. Nos referimos a que es muy interesante que el alumnado adquiera cierta destreza a la hora de utilizar en el inglés, pero, ¿realmente tienen algo que decir ya sea en inglés o en su propia lengua? Pudiera ser que la falta de conocimientos impidiera poder expresarlo, ¿cómo opinar sobre algún tema de actualidad si no se tiene una noción clara del asunto? Por este motivo, hay docente dentro del programa bilingüe que no tienen muy claro qué potenciar, el contenido de la asignatura o

la expresión de la lengua extranjera. Esta cuestión es difícil de resolver porque si se potencia el primero, se descuida la segunda o viceversa.

Veo muy importante el tema de la pronunciación, porque yo he empezado a trabajar con ellos desde los 6 años, el oído y los puntos de articulación o los trabajas desde pequeño o ya no se coge de mayor. De mayor puedes perfeccionar las estructuras, ampliar vocabulario, pero el oído no se puede hacer. Desde pequeños, sin conocer el jollyphonics, he trabajado con ellos los puntos de articulación, tanto en español como en inglés, diferenciando los sonidos, por ejemplo, como suena la t en español, o en inglés. Haciendo juegos con ellos del tipo rap. La verdad es que a nivel fonético, todos tienen muy buena pronunciación, incluso hay niños que no pronuncian la “s” en español y en inglés sí. La entonación de frases es más complicado coger, yo tampoco soy nativa, lo intentas y con la ayuda de la lectora lo imitan. De pequeños es más importante la pronunciación que la fluidez y errores van a cometer, porque de hecho los cometen los mismos nativos, son errores evolutivos normales. Creo que no debo dejar que el error se asiente y se fosilice porque tampoco estás haciendo nada bueno, es decir, tienes que ir corrigiendo pero aceptando que es algo normal y que nos sirve para ir aprendiendo sin darle más dramatismo (E. M. 2, 22).

Mientras el profesorado solventa la dicotomía sobre si enseñar los contenidos o la enseñanza del idioma, se entiende que es más seguro continuar enseñando los aspectos formales de la lengua, como son la entonación, la pronunciación o la gramática. Esto se justifica si tenemos en cuenta que la docente entrevistada ha tenido una experiencia, en cuanto al aprendizaje del idioma a través de una metodología tradicional. La mayoría de los entrevistados están de acuerdo en que la escuela tiene que sufrir un gran cambio que debe protagonizar el profesorado, pero ¿seremos capaces de adoptar un método natural, como aprendemos nuestro idioma materno, para con la lengua extranjera? Interiorizar este planteamiento se apunta como la clave para que los españoles superemos el grave conflicto que se nos plantea a la hora de estudiar y hablar inglés.

9.3 Una golondrina no hace verano.

Trabajar con un compañero o compañera implica un entrenamiento previo, adoptar una postura de negociación, generar la suficiente empatía como para comprender el punto de vista del otro...etc. El profesorado en este sentido, como ya se ha mencionado anteriormente, es muy individualista, nos cuesta compartir

y colaborar. Es evidente que con respecto a esta actitud la escuela ha jugado y juega un papel muy importante, la forma en que tradicionalmente se ha enseñado en los colegios, incluso la disposición de las aulas con filas de bancas alineadas de cara al profesorado, no ha facilitado la libre comunicación entre el alumnado y este con el profesorado. El excesivo ruido en el aula siempre ha sido sinónimo de falta de control del grupo por parte del maestro o la maestra, incluso el deambular del alumnado por el aula tampoco se ha considerado adecuado. El profesorado de hoy día ha bebido de estas fuentes, ¿qué ocurre cuando este tiene que poner en práctica el concepto de trabajo colaborativo entre el alumnado?

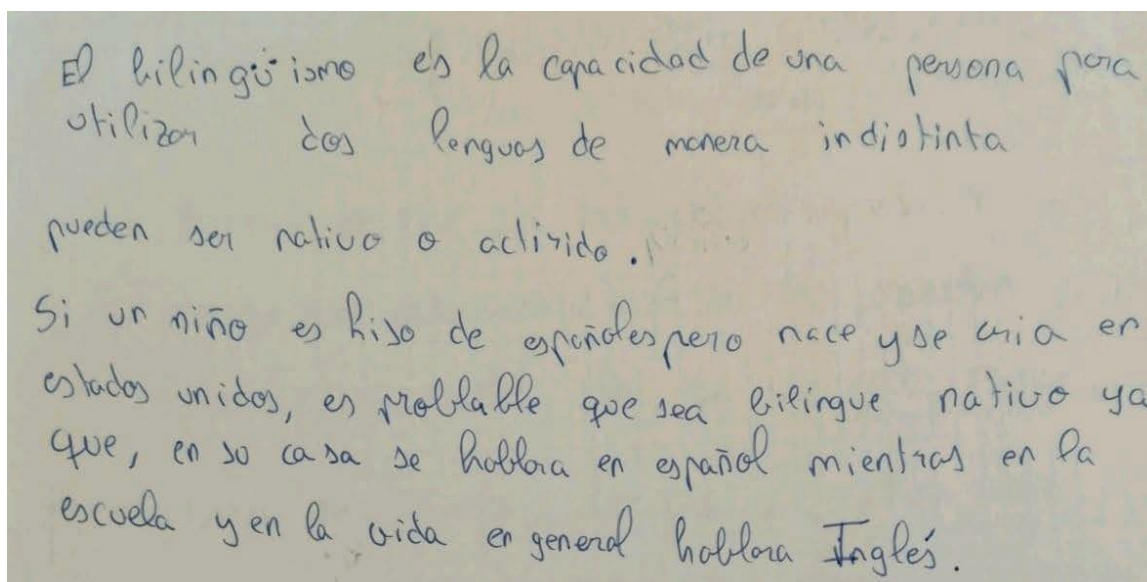
En cuanto al aprendizaje colaborativo, siempre intento meter un proyecto mínimo por trimestre. Hablar es la parte que peor se lleva, yo tengo 28 alumnos en clase, sí leen y contestan en inglés los ejercicios, pero me cuesta trabajo encontrar un momento para la producción automática. Hay juegos con la lectora, ella va trabajando con grupos pequeñitos para tener un poco más de interacción oral con ellos de forma más lúdica, porque a mí me cuesta más llevar el peso de 28 alumnos (E. M. 2, 22).

Otra vez la formación del profesorado juega un papel fundamental a la hora de poner en práctica técnicas novedosas de interacción entre el alumnado. Una formación de calidad, asumida y apropiada para satisfacer las necesidades del profesorado en su práctica docente. De la misma forma, la actitud del docente y su convencimiento de que la situación social está en constante cambio, propiciarán el desarrollo de nuevas formas de trabajar, no sólo entre el alumnado, sino también entre el profesorado, que va a contemplar el trabajo colaborativo como una ocasión especial de aprender, unos de otros y poder compartir para mejorar. En los colegios se les enseña a los niños a compartir, a pedir perdón, a hacer las paces, a utilizar fórmulas de cortesía y tantas otras cosas que fuera del contexto escolar no tienen sentido, porque no tienen continuidad en las familias, o porque no se comparte el mismo código. Sería muy interesante integrar de forma más efectiva a las familias, porque sin duda, de ese intercambio se podrían aprender muchas cosas y generar una sinergia que beneficiaría directamente al alumnado.

De la misma manera que un niño adquiere la lengua materna en el entorno familiar; escuchando, haciendo uso de la lengua, recibiendo el idioma a través de los medios de comunicación o interactuando; sería conveniente que se aprendiera la lengua extranjera. Por ello, hay coincidencia entre los docentes que lo primero que se debe hacer es exponer a nuestro alumnado a la lengua extranjera. Así en los primeros años de vida de un niño, se potenciarán las habilidades receptivas como son escuchar (listening) y leer (reading), en este mismo orden y según la maduración del alumnado. Para esto es muy importante ofrecer al alumnado mucha información, no por cantidad de datos sino para que a través de la emulación, repitan expresiones y clichés lingüísticos:

Figura 25.

Texto alumno 4



El bilingüismo es la capacidad de una persona para utilizar dos lenguas de manera indistinta pueden ser nativo o adquirido.

Si un niño es hijo de españoles pero nace y se cría en estados unidos, es probable que sea bilingüe nativo ya que, en su casa se habla en español mientras en la escuela y en la vida en general habla Inglés.

El alumno de la figura 25 tiene una idea clara y conceptualizada de lo que es el bilingüismo para él, cosa distinta es que esté en lo cierto, ya que la escuela bilingüe no produce el efecto de dominio en las dos lenguas (L1 y L2) al mismo nivel. Lo que sí podemos considerar como real es que, en los países de habla inglesa, como en general en todos los países del mundo, el tratamiento que se hace de una lengua extranjera es distinto al que se hace en España. El ejemplo de los medios de comunicación donde se doblan al español contenido filmográfico dista de los países de nuestro entorno, donde sí visionan las

películas o serie en versión original. Este entorno “bilingüe” facilita adquirir la consciencia de la existencia de lenguas distintas a la materna.

A medida que se desarrolla en el alumnado la consciencia lingüística, será el momento idóneo para introducir la lectura como forma de decodificar el lenguaje escrito. Hacia la mitad de la educación primaria, el alumnado ya será capaz de construir pequeños textos en los que exprese lo que le gusta y lo que no, además de adquirir la consciencia de su propia persona. Paralelo a este proceso y de forma oral, se podrá expresar en conversaciones sencillas cuya temática sean aspectos de la vida cotidiana. De forma muy sintética este es el proceso para la adquisición de una lengua extranjera, por supuesto que ha formado parte del currículum en el proceso de formación inicial de cualquier maestro especialista en lengua extranjera. Esta es la lección bien aprendida de la facultad de ciencias de la educación, pero ¿qué ocurre en la práctica, se potencian realmente las habilidades receptivas antes que las productivas? ¿En algún momento dado del proceso enseñanza-aprendizaje se potencia la interacción oral?

Pero ha avanzado mucho, porque sobre todo desde los primeros años, desde tres años, los alumnos están constantemente, en las horas que se dedican a la enseñanza del inglés, haciendo mucho listening y mucho speaking y muchas rutinas diarias. Entonces vienen ya con un oído medio afinado y preparado, yo me doy cuenta porque hace muchísimo tiempo que yo enseño inglés y a mi enseñar una canción en tercero, me costaba una semana de trabajo, yo llevo dos sesiones con un segundo y se la saben perfectamente. Eso es por algo, es porque hay un oído y mucho trabajo de oralidad (E. M. 3, 31).

La percepción de nuestra entrevistada lleva consigo la idea que el alumnado ha evolucionado de forma significativa desde que ella empezó a dar clases hasta el momento presente, pero ¿se debe esto a la acción de la escuela exclusivamente? El alumnado que hoy día acude a los colegios recibe muchos estímulos sensoriales, ya sean de los medios de comunicación de masas o de la ingente cantidad de videojuegos que forman parte consustancial de su día a día. Es un alumnado muy proactivo hacia las nuevas tecnologías, pero muy pasivo a la hora de realizar tareas escolares, aunque para ello se utilice un ordenador. Si

descartamos que, con cierta distancia, nuestras lecciones puedan estar inmersas en las nuevas tecnologías, es decir, salvamos las cuestiones más novedosas, ¿Por qué la escuela no resulta atractiva para el alumnado? ¿Hay deseos de saber por parte de ellos?

Facilitar el aprendizaje a nuestro alumnado es la labor fundamental de cualquier docente y atenderlo en toda su expresión como ser humano. La actividad principal del niño a estas edades se basa en el juego, este filón debe ser aprovechado por el profesorado para tratar que el alumnado adquiera la lengua extranjera, sin hacerlos consciente de su propio aprendizaje, sino que se aborde de una forma lúdica en el que el alumnado desarrolle todo su potencial de forma natural y casi sin darse cuenta. De la misma manera, es bien sabido, que a estas edades, el niño necesita mucha actividad física, es por lo que toda actividad didáctica tiene que reclamar del alumnado una respuesta física que potencie el entendimiento y cuyo producto final sea una acción corporal o gestual del propio alumnado. La misma actividad los hace ser muy participativos e incluso rivales a la hora de exponer los resultados de un trabajo de investigación. Esta inercia o características evolutivas del alumnado nos van a dar una mayor satisfacción a la hora de enseñar que una lección basada en la tradicional clase magistral donde el alumnado se siente en una silla, durante horas y no hay interacción, sólo el docente expresando su conocimiento. El profesorado en esta situación didáctica se convierte en un canalizador de las inquietudes del alumnado, de su curiosidad por saber sobre un tema que le apasiona, donde es capaz de ocupar un lugar preeminente en el conocimiento como sabio o erudito del centro de interés que ha preparado.

Yo me inclino a aquel que tenga una metodología activa, donde el niño sea el que descubre, aunque algunas cosas, algunos contenidos haya que dirigirlos, pero son niños que van descubriendo. Lúdico en los comienzos, aunque luego termina por ir exigiendo determinado contenido, pero lúdico, muy participativo, muy saliéndose del libro, muchas veces los libros hasta los hacen los niños, porque hacen sus pequeños trabajos, que luego nos sirven de estudios porque vamos estudiando lo que ha hecho un compañero y otro; ese va a ser nuestro material de estudio. Yo lo único que he hecho es canalizar todo eso para que ellos lleguen a donde yo quiero que lleguen conmigo. Pero a veces utilizo esto y a veces yo me hago mis propios temas (E. M. 3, 32).

Esta forma de trabajar del alumnado, de forma libre y a la vez dirigida requiere por parte del profesorado de cierta preparación porque ya se sabe que estas actividades suelen generar un nivel de decibelios superior a la de una actividad tradicional, además requiere de una mayor atención por parte del docente para tutorizar los trabajos libres, también es necesario establecer unas normas claras a la hora de realizar los proyectos y seleccionar bien la composición de los grupos para que unos alumnos ayuden a otros. No se trata de programar un trabajo de investigación y que el maestro se desentienda, dando libertad a su alumnado para que haga lo que crea conveniente. Pero ¿Cuál es el misterio que envuelve a este tipo de trabajo tan innovador? ¿Por qué la inmensa mayoría del profesorado sigue con sus clases tradicionales y sólo unos pocos se atreven a innovar?

Hoy día las competencias buscan que los saberes sean técnicamente utilizables para conseguir un sistema productivo eficaz, dejando a un lado el sentido humanitario de la enseñanza. Esta filosofía inunda nuestras escuelas, sin embargo, existen grupo de maestros valientes y decididos a cambiar esta tendencia, para lograr un aprendizaje duradero y significativo para su alumnado. El profesorado bilingüe es muy consciente de esta situación y en gran parte, gestiona sus aulas y lecciones de forma que lo que se enseñe resulte significativo para su alumnado. En una época donde todo se exhibe, sobre todo en las redes sociales, resulta muy interesante comprobar como los blogs escolares se llenan de la multitud de actividades que realiza el alumnado de un centro escolar a lo largo del curso. En las distintas estancias en el colegio donde se han realizados las observaciones para el presente trabajo, se ha podido comprobar como los pasillos están profusamente decorados con los trabajos del alumnado, aparte de lo agradable que resulta visualmente, también supone una inyección de motivación para el alumnado que ve como su trabajo es admirado por otros compañeros y por todos aquellos miembros de la comunidad educativa que circula por el centro.

No todos trabajan de la misma manera hay una gran diversidad, pero si me arriesgaría a decir que el 60% de grupo bilingüe tiene un enfoque parecido. Luego verás continuamente, las paredes del colegio llenas con actividades que se hacen, creo que nos falta

proyectarlo, que se vea; grabarlo, ponerlo... No obstante, la página Web del colegio está llena de experiencias que se hacen en Cono y en otras (E. M. 3, 33).

La diversidad de procedencias del profesorado que configura la comunidad de docentes del colegio de nuestra investigación hace que sus perspectivas sean distintas, pero no irreconciliables. Se denota un buen ambiente de trabajo, además de la inquietud por mejorar sus prácticas docentes. En este sentido como en cualquier otro de la vida, la diversidad enriquece, los distintos puntos de vista generan nuevas formas de entender la enseñanza y sin duda, el alumnado saca buen provecho de ello.

9.4 La intención es lo que cuenta.

Trabajar con un libro o sin él tiene sus pros y contras. Es cierto, que limita y encorseta la labor del maestro, sin embargo, sirve de guía para maestros noveles o poco seguros, orienta a aquellos docentes que de forma interina ocupan un puesto de trabajo o sirve como recurso, siempre disponible para nuestro alumnado. Al margen de aquellos que están a favor o en contra del uso de los libros, siempre hay profesionales que optan, con buen criterio, por obtener lo mejor de cada recurso didáctico. Es bien sabido, que los contenidos que un libro bilingüe alberga resultan muy complicados para el alumnado, no sólo por el vocabulario, sino también porque dichos contenidos no tienen un referente en los aprendizajes previamente adquiridos del alumnado. Otra vez, el docente debe salir al paso para puentear esta dificultad y hacer más accesible el conocimiento a su alumnado. Existen tantos métodos bilingües como profesorado y alumnado, ya que ninguno se adapta por completo a las necesidades de estos.

Yo hago un “batiburrillo” de cada cosa. Yo este año estoy dando el Conocimiento del Medio bilingüe de 6º, yo lo había dado en cursos inferiores, pero nunca lo había hecho en este curso. El libro bilingüe tiene un contenido muy difícil para los niños, un vocabulario muy extenso, muy difícil, entonces, yo voy probando y voy viendo lo que va funcionando con ese tema. Primero leemos el tema, los niños tienen un nivel de vocabulario adquirido de años anteriores y tienen estrategias y para solventar problemas de la comprensión. Explico

vocabulario, construcciones gramaticales que ellos no entienden, vamos esquematizando, porque ya les cuesta hacerlo en español, imagínate en inglés. Esto es para mí muy importante y lo trabajo en la pizarra y luego actividades que sirven de repaso. Yo les digo que las actividades tienen un sentido, que no se mandan por que sí, sino que son un repaso para que vayan refrescando la memoria. Más o menos, la clase magistral, pero adaptado al bilingüismo (E. M. 4. 43).

El fragmento recogido resulta muy interesante porque contiene una secuencia didáctica tal cual la lleva a la práctica la entrevistada. Nótese cómo la maestra termina la cita refiriéndose a sus clases como magistrales, sin embargo, apostilla adaptada al bilingüismo. Creemos que no tiene mucho sentido porque el bilingüismo supone innovación y a la luz de la secuencia recogida no se hace nada novedoso, más bien se hace mucho hincapié en los aspectos gramaticales y formales del idioma. No es que se quiera reprochar la forma en que la docente implementa la sesión didáctica porque, también hay alumnado que disfruta haciendo ejercicios mecánicos que por su propia personalidad se adaptan más a ellos, que prefieren copiar textos, traducir e incluso estudiar vocabulario. Con ello queremos decir, que la variedad de métodos empleados seguro va a beneficiar a un abanico más amplio del alumnado que si nos circunscribimos a uno en exclusividad.

Esta diversidad aludida también pone sobre la mesa la falta de personal docente que el profesorado manifiesta ante la imposibilidad de poder atender al alumnado de forma personalizada. Pero también el currículum resulta demasiado extenso y no siempre se sabe priorizar u organizarlo de manera que no resulte una carga. La distribución horaria de 45 min por sesión es insuficiente para llevar a cabo una secuencia didáctica, lo que dificulta también la puesta en práctica de una programación de aula con cierto éxito. La entrevista mantenida con la maestra que a continuación se recoge, supone un enfoque didáctico distinto a la de la anterior entrevistada; se trabaja por proyectos y se indican los prolegómenos e inconvenientes que esta forma de trabajar con el alumnado tiene. Igualmente podemos decir, que los proyectos tienen su “público”, ya que hay alumnado que se desenvuelve muy bien y de forma autónoma en la búsqueda de información, además de tener los medios. Esta última cuestión no es muy tenida en cuenta, pero no todo el alumnado que acude a este colegio

público donde se ha desarrollado nuestra investigación dispone de una conexión a Internet en casa. El programa de gratuidad de libros de la Junta de Andalucía garantiza que todo el alumnado disponga de un libro de texto sin costo alguno para las familias, sin embargo, no puede garantizar el acceso libre y gratuito a todo el alumnado a Internet.

Porque son muchos temas, muchos niños y poco tiempo. También hacemos varios temas por proyectos en grupo de investigación, les damos los temas y las pautas y ellos tienen que investigar, hacer murales y exponer esos temas. Creo que todos trabajamos de forma parecida, pero es verdad, que hay ciertas clases que te dan pie a hacer más actividades colectivas porque son más tranquilas y están más adaptados, puedes hacer otro tipo de cosas. También es verdad que no se trabaja lo mismo en un primero que en un sexto, entonces ahí sí puedes cambiar un poco las actividades. En un primero puedes hacer cosas como: proyectitos, cosas más “divertidas”..., sin embargo, con un sexto es más difícil porque pierdes mucho tiempo en actividades más grupales, más de exposiciones, investigaciones, se pierde mucho tiempo. La falta de costumbre también de los niños (E. M. 4, 43).

El carácter dinámico de lo interactivo de las nuevas tecnologías supone un extra de motivación para el alumnado. Este elabora trabajos en grupos que posteriormente son expuestos en clase, pero los previos y los posteriores momentos a la presentación de un trabajo, son entendidos por el docente entrevistado como una “pérdida de tiempo”. En el fondo o en el subconsciente del profesorado que hace un esfuerzo por implementar una secuencia didáctica novedosa, subyace la pregunta de si lo que se está haciendo, tiene sentido o servirá al alumnado en su futuro profesional. De otra manera, no se hablaría de pérdida de tiempo, sino más bien de empleo del tiempo. De cualquier manera, se entiende que un docente bilingüe lleva sobre sus hombros la difícil tarea de conjugar los contenidos del área de conocimiento, el conocimiento del idioma extranjero en sí, la metodología que se plantea como la más adecuada para este programa (AICLE), la cultura de los países de habla inglesa, etc.

La función principal de una programación es guiarnos para alcanzar unas metas en el proceso enseñanza-aprendizaje, seguido con nuestro alumnado. El mismo presupuesto se puede hacer sobre el uso de un libro de texto que sirve

como modelo o guía. La inquietud de otro de los maestros entrevistados pone de manifiesto que su actitud es la de un auténtico investigador. Ha ido localizando diversas prácticas docentes y una vez que ha recogido todos los hallazgos, hace una selección de aquellos que puede resultar más interesante para su alumnado y así ponerlo en práctica. Ciertamente es que el mundo de Internet ha revolucionado el conocimiento y también ha facilitado la toma de contacto con otras realidades y experiencias educativas. A la vez que relata su experiencia con nosotros, también comparte una forma de hacer que resulta desconocida para nosotros. Es decir, el docente está investigando sobre su propia práctica en la acción. Con esto queremos poner de manifiesto que no es necesario esperar recetas pedagógicas o guías de personas ajenas al propio grupo clase, para dar respuesta a los requerimientos de nuestro alumnado.

Intento seguir el guion del libro de texto porque hay que llevar unos contenidos y aparte intento llevar otros recursos. Por ejemplo me gusta mucho el autor A.G. Hoge que es un profesor de idiomas, americano de San Francisco, que ha creado el sistema *effortless English*, basado en la creación de historias contadas de forma sencilla y dándole vueltas a esa historia, que él cuenta, es capaz de enseñar inglés a gente que no tiene conocimientos del idioma. Él vive en Japón y sólo hablando en inglés y haciendo referencias al contexto, consigue hacerse entender. Poco a poco los alumnos, después de escuchar y repetir expresiones y de darles esos giros a esas mismas situaciones, participan. Según este autor, si se fuerza al alumnado a hablar desde el primer momento, llega el bloqueo y a intentar traducir lo que está diciendo convirtiéndose en algo no natural. También se basa en que todas las personas desde que nacemos y aprendemos nuestro idioma materno, lo único que hacemos durante dos años es escuchar, viendo unas referencias espaciales y de contexto. A partir de los 2 años, los niños espontáneamente se empiezan a comunicar... Eso se ve también en las personas adultas que viajan a otro país y después de dos años de estar inmersos en la cultura y de escuchar, empiezan a comunicarse (E. M. 5, 52-53).

En esta ocasión el docente entrevistado llega al conocimiento a través de una perspectiva dinámica y activa, de un trabajo reflexivo sobre su propio conocimiento, ello posibilita dominar una serie de habilidades didácticas que le permitirán dar respuesta a planteamientos de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje. A pesar del empeño de la administración educativa andaluza de proponer o imponer un modelo único de enseñanza para el bilingüismo, el

profesorado se decanta por otro ecléctico en el que se emplea lo beneficioso de cada una de las propuestas metodológicas creadas o por crear.

En general, el profesorado es muy poco sistemático, casi no permite que nadie le ponga reglas, en este sentido tratar de establecer un enfoque metodológico único choca frontalmente con la idiosincrasia de cada uno de ellos. La presente legislación otorga a los centros una autonomía pedagógica para adaptar el currículum al contexto de cada centro. Las líneas que se establezcan en el plan de centro serán referentes, pero nunca sentencias rígidas, de manera que el personal docente adapte el currículum a su grupo clase de una forma nada aséptica, por los obvios condicionamientos de cada persona y las características propias del grupo-clase.

Todos los niños no son iguales y yo los trato así. Si hemos tenido que bailar para que se relajen, lo que quiero es que me hablen, no me interesa otra cosa pues también está perfecto. La cosa depende de cada uno, así tengo alumnos que están exentos del bilingüismo, aunque han tenido una progresión espectacular, otros se lo aprenden todo de memoria y ahí es donde fallan porque no pueden comunicarse, en las preguntas es donde fallan. Tengo 27 estrategias metodológicas, tantas como alumnos (E. M. 6, 64).

La capacidad de adaptarse a cada situación es la que nos permite a los seres humanos dar una respuesta eficaz a los distintos dilemas que se plantean a diario. En la enseñanza esta condición debe estar presente en cada docente, ser versátil no es un extra para el profesorado, sino más bien un componente de base. Sin embargo, esta predisposición hacia la acción no puede ser medida por ningún tribunal de oposiciones, en esta fase de acceso a la función pública sólo se valora los conocimientos que cada aspirante lleva, nunca se estimará la capacitación profesional, es decir, que grado de disponibilidad se tiene para hacer frente a la tarea de enseñar.

9.5 En la variedad está el gusto.

La atención a la diversidad en un programa bilingüe no cuenta con recursos extras o distintos de los no bilingües. Un solo docente atiende a una media de 25 alumnos por clase sin ninguna ayuda, más que aquella que ocasionalmente le pueda prestar el auxiliar de conversación o algún maestro que

tenga dentro de su horario algunas sesiones de refuerzo. Exceptuando esto, el profesorado debe atender a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado, las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), las actuaciones que deriven de una conducta disruptiva por parte del alumnado, la atención a las familias, etc.

Creo que todos intentamos llevar una misma línea, pero cada maestrillo tiene su librillo. Por muchas reuniones que hagamos, cada persona tiene su idiosincrasia, la manera de entender la enseñanza y su problemática en el aula. Porque el ritmo de unos alumnos no es el mismo que puedan tener otros, también hay alumnos con necesidades educativas especiales que tenemos que atender. El progreso que puedan tener otros, está un poco mermado porque somos sólo una persona en el aula. Es muy difícil llevar niveles tan dispares (E. M. 5, 53).

De esta forma, la atención a la diversidad es muy complicada, sería necesario la inversión en más recursos personales y por supuesto una reducción de ratio en las aulas. Por otra parte, el alumnado cada día es más dependiente y una de las causas la podemos encontrar en que las familias los sobreprotegen en demasía, esto hace que el trabajo en un aula se enlentezca y sea más difícil la atención a la diversidad.

Hemos estado viviendo unos años en el que la educación en valores ha representado el caballo de batalla de las administraciones educativas, ya que constituyen una parte fundamental para la formación de la personalidad. Al margen de las distintas materias que conforman el currículum, la educación en valores aporta al alumnado una serie de herramientas que le permiten gestionar el mundo de sus propias emociones o las de los demás, resolver cuestiones problemáticas y usuales en su vida cotidiana y desarrollar una visión reflexiva y completa sobre situaciones que plantean cierta dificultad y que afrontan desde la madurez y la coherencia. En educación se hace necesario fomentar el valor del esfuerzo, para que las capacidades del alumnado se desarrollen. Aunque este valor estaba muy denostado, como la enseñanza es cíclica y obedece a modas, de nuevo el esfuerzo está adquiriendo cierta consideración.

Quizás hacer el aprendizaje con medios diversos y de la manera más lúdica posible, aunque los niños también tienen que aprender que el

esfuerzo es importante y la disciplina en el autocontrol de sí mismo es muy importante para el aprendizaje. Si todo lo basamos en lo divertido, en lo lúdico, cuando lleguen a niveles superiores de aprendizaje, o en su propio trabajo de mayores, no van a querer algo que les resulte más tedioso o que sea más farragoso y eso es parte del ser humano, la paciencia y estar aguantando algo que puede no ser tan divertido para esperar momentos que sí lo sean. Tiene que haber memoria, tiene que haber estudio; tiene que darse todo, momentos de asueto, de aprendizaje más lúdico y otros de insistencia, porque la repetición es fundamental en cualquier aprendizaje. Cuando aprendemos nuestro idioma materno es porque lo hemos escuchado una y otra vez en diferentes situaciones. Es decir, que no por muy bonito que nos hagan “la mesa” es “table”, y no se nos va a quedar si no se repite muchas veces (E. M. 5, 53).

Ya se ha comentado, que lo lúdico y motivante debe ocupar un lugar privilegiado en los modelos metodológicos en la actualidad, sin embargo, el siguiente entrevistado manifiesta la necesidad de establecer una disciplina que ayude al autocontrol del alumnado, el entrenamiento de la paciencia y el ejercicio de la memoria. Aún a riesgo de que estos planteamientos pudieran ser tachados de retrógrados o contrarios a la innovación, no creemos que deban caer en el olvido porque la disciplina, la paciencia y la memoria constituyen actividades humanas que conforman la integridad de la persona.

Cuidar y potenciar las habilidades de nuestro alumnado es una de las tareas fundamentales a las que debe hacer frente un docente, hoy día. Por ellos, tenemos que estar muy atentos a todos y cada uno de las dificultades que el alumnado pueda presentar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente, el tratamiento del error ha generado no pocas frustraciones en el alumnado ya que se actuaba casi de forma coercitiva a la hora de corregir una dificultad. Afortunadamente, el profesorado que hoy ejerce su función docente en una institución actúa de forma totalmente contraria a la antes descrita. El error se considera como una ocasión más para aprender, haciendo caer al alumnado cuál es su dificultad, ya que sólo así se logrará superar dicho escollo. En la didáctica de un idioma, en este caso el inglés, se enseña al profesorado en formación que la forma de corregir debe ser muy sutil, casi sin que el alumnado lo note. Ante una falta en la pronunciación de un determinado fonema, el profesorado debe repetir lo que esté mal expresado haciendo hincapié en dicho

fonema, articulándolo con distintas entonaciones para que ese acto de enseñanza llegue de forma subconsciente a nuestro alumnado.

La corrección excesiva en la pronunciación lleva al bloqueo, con el ejemplo, es decir, repitiendo el maestro de forma adecuada y el niño tenga claro cómo se pronuncia. Además de utilizar otros recursos como audio y audiovisuales en lo que hablan personas nativas que van a hablar mejor que uno, les enseñe cómo se dice (E. M. 5, 54).

Como ya se ha manifestado el error o dificultad de aprendizaje, es una oportunidad idónea para el aprendizaje y no una deficiencia. El papel del profesorado debe llevar al alumnado a reflexionar dentro de un clima de confianza y abierto a la crítica. De esta manera, para un docente bilingüe es más interesante que el alumnado intervenga en los intercambios orales, aunque para ello no tenga una corrección gramatical. Si se corrige de forma autoritaria, se generará en el alumnado un sentimiento de desconcierto y frustración, lo que retrasará en gran medida el ritmo de aprendizaje de este.

La corrección no tiene ningún valor, si no hacemos reflexionar al alumnado sobre su propio error, solo así y con el convencimiento de este, se producirá la superación del error y generará un aprendizaje más profundo y duradero. De la misma manera, el error permitirá que el alumnado construya un concepto de mayor complejidad, ya que en la reflexión del error puede ser considerado uno de los caminos para la construcción del conocimiento.

Con respecto al error, hay que partir de la base de que la seño se equivoca todos los días, yo les digo a mis alumnos que estoy en un sitio para equivocarse. Venimos aquí para equivocarnos. Si no es así, el niño que le cuesta decir algo en inglés, aunque me entienda, y utiliza el español, para mí está bien (E. M. 6, 64).

Generar un clima de confianza y tranquilidad en el aula, se convierte en una tarea fundamental a la hora de diseñar cualquier actividad formativa por parte del profesorado. A partir del error se pueden diseñar situaciones de aprendizaje como el intercambio de opiniones, la puesta en común de ideas o el aprendizaje colaborativo. El profesorado debe servir como modelo para el alumnado, así es una buena estrategia de enseñanza mostrarse como la primera persona que se equivoca, desterrando así la idea de que el docente es infalible

y está en posesión de la verdad. Para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa, el docente bilingüe debe fomentar los debates abiertos para analizar y llegar o no a un consenso sobre lo que es correcto e incorrecto o lo que es verdadero o falso. Se debe ser consciente de que a través del ensayo y error el alumnado va desarrollando una organización cognitiva de orden superior.

Cualquier tarea que implique la interacción oral del alumnado implica un mayor nivel de ruido en el aula, de la misma manera también existe el riesgo de que el desorden se apodere de la actividad. Estos miedos o condicionamientos inclinan al profesorado a tratar el trabajo colaborativo con cierto recelo. Ciertamente, que no todos los grupos de alumnos tienen la misma actitud y motivación hacia el trabajo, si además se une la circunstancia de la existencia de un grupo-clase donde la conducta disruptiva es habitual, se explica la medida con que este tipo de experiencias formativas es adoptado por el profesorado. Se trata pues, de adaptar las situaciones de enseñanza al grupo clase, porque como es bien sabido, las mismas actividades formativas no tienen la misma incidencia en dos grupos de identidad edad, pero con comportamientos y actitud hacia el aprendizaje.

El trabajo colaborativo lo hacemos mediante proyectos, pero en la clase me da mejor resultado el trabajo individual, porque tienen a conductas disruptivas, sacar de contexto el trabajo que se hace y creo más efectivo el individual. Mis clases aportan desafío cognitivo por medio de preguntas, mediante situaciones en la que ellos tengan que aportar la solución, dejando abierta varias soluciones para una misma cosa, no sentando cátedra (E. M. 5, 54).

El trabajo individual permite al alumnado trabajar a su propio ritmo, admitiendo la responsabilidad como propia, además de fomentar la concentración. Pero impide la interacción con otros de su misma edad e intereses, además de paralizar la toma de decisiones y el análisis de diferentes opiniones. El trabajo colaborativo fomenta la construcción de un conocimiento que proviene de poner en conexión ideas y opiniones de los distintos participantes en el proyecto e implica la capacidad de saber escuchar, tener paciencia y admitir los planteamientos de otros.

Por ello, nos ratificamos en la idea de que el método ideal no existe, sí aquellos que se empeñan en seleccionar prácticas que se ajustan a las necesidades de nuestro alumnado, se trata pues de hacer “un traje a la medida” de nuestros aprendices. La estandarización de las metodologías rompe el proceso natural de atender a las características peculiares de todos y cada uno de los miembros del alumnado, para así impedir obtener de parte de estos los mayores beneficios que puedan producir elementos de mayor colaboración y de aprendizajes más innovadores. Hemos estudiado que existen bastantes métodos o enfoques didácticos a la hora de abordar la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Entre el profesorado de idiomas es fácil reconocer que un movimiento corporal o facial es suficiente como respuesta a una orden o instrucción en inglés, no es necesaria ninguna expresión oral. De esta manera se pone de manifiesto, que la comunicación que nos interesa no tiene que ser necesaria la oral o lingüística, sino que también resulta de gran utilidad la no lingüística ya que juega un gran papel fundamental en el desarrollo incipiente de una lengua.

El enfoque comunicativo es el que utilizo, Total Physical Response, muchas rutinas en inglés con juegos y canciones que me ayudan a practicar el vocabulario, gestos, lo hacía cuando enseñaba español y lo sigo haciendo porque me da buen resultado. Es más fácil de memorizar un contenido si lo asocias a algo (E. M. 6, 63).

El entrevistado que a continuación nos relata su experiencia, nos hace caer en la cuenta de que la formación del profesorado, al menos la inicial, difiere de una especialidad a otra en lo que al magisterio se refiere. Debido a la riqueza de métodos para aprender inglés, son muchas las diferentes actividades tipo que se pueden utilizar en una clase de área lingüística. Otra vez volvemos a apuntar a la formación como un factor determinante a la hora que llevar a cabo una práctica docente de éxito. Pero no sólo la formación denota una cualidad especial en el profesorado, sino que también la experiencia, el compromiso y la implicación son rasgos que caracterizan a aquellos docentes comprometidos con atender a su alumnado de forma integral y personalizada. La experiencia marca patrones de comportamiento y anticipa soluciones ante situaciones que pudieran ser problemáticas, ya que el conocimiento deriva del proceso de la observación.

¿Hay mucha diferencia entre el profesorado de AL y ANL? Los que somos de inglés tenemos más estrategias, pero yo aprendo todos los días de todos mis compañeros que son bilingües de ANL que hacen cosas muy buenas, es la experiencia y la implicación. Nuestra finalidad es que los niños aprendan, aunque cada uno siga un camino (E. M. 6, 63).

Al margen de los “ingredientes” que un docente puede emplear en su praxis diaria, lo fundamental es que este profesional centre su enseñanza en las necesidades e intereses del alumnado, pero no sólo en este, sino también teniendo en cuenta el contexto social y escolar donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje. De la misma forma, el profesorado de lengua extranjera debe prestar mayor atención a los procesos de aprendizaje en vez de centrarse en los resultados finales, con ello queremos decir que la enseñanza debe ir orientada hacia el proceso y no hacia una evaluación que certifique los errores o problemas de aprendizaje.

Lo interesante es que se animen siempre dentro de la medida de sus posibilidades, existe una evaluación de todos y cada uno de los alumnos. Esto lo puedo hacer en clase pero después está Seneca, tengo una evaluación para todos. Lo que puedo hacer es que hay niños que los fallos no se los cuento tanto, cuando ya tengo la prueba objetiva que me marcan, no es el único instrumento de evaluación, por ejemplo, tengo el trabajo a diario y otras cosas, pero al final tienen una prueba para todo (E. M. 6, 64).

Aunque es cierto que los cambios cuestan aceptarlos en cualquier aspecto de la vida, en el mundo educativo quizás es más difícil hacer las cosas de otra manera. Sin embargo, los planteamientos cualitativos están haciendo mella en el tratamiento que por parte del profesorado se hace sobre la evaluación. Cada día con más frecuencia, los docentes no basan sus criterios a la hora de evaluar al alumnado en la nota de un examen, por muy final que sea, sino que se están diversificando y utilizando otros instrumentos de evaluación, que sin duda van a enriquecer la visión global del aprendizaje del alumnado. El modelo cualitativo se va abriendo paso tras muchas épocas en que ha imperado el cuantitativo. A nuestro modo de ver, si queremos que el enfoque metodológico a emplear sea holístico, de igual forma lo tendrá que ser la evaluación. Incluso Séneca (plataforma para la gestión de datos con que se gestiona los centros de enseñanza en Andalucía) ya ha incorporado un módulo para la evaluación por

competencias, que supone una alternativa al tradicional de calificaciones, aunque no se ha establecido de forma obligatoria.

Tus criterios de evaluación no tienen por qué basarse en esa prueba, pueden incluir la motivación, cuadernos, proyectos...etc. nadie obliga a hacer esa prueba, es un instrumento más pero si lo necesitas, no por ti, pero al final... Yo tengo una alumna con dislexia pero en inglés ese problema no aparece, pero es que fija tanto la atención, que en las pruebas objetivas me ha estado sacando notas normalitas pero ahora ha “patinado”. Con lo que la niña está trabajando ahora y como está de motivada, le he dicho a la madre que no se preocupara, esto tiene que mejorarlo pero tengo que poner una prueba para que tú lo veas. Quizás los docentes vivimos muy esclavos de esa prueba y no tiene por qué aparecer o del libro de texto, pero ayuda al alumno a ser consciente de lo que sabe. Yo valoro el trabajo diario y bajo notas por niños que no trabajan, hay que participar en clase, tienes que hablar, decirme, contarme (E. M. 6, 64).

Las formas tradicionales de hacer pesan mucho sobre la cultura escolar, todo lo nuevo se toma como cierta cautela. Sin embargo, muchos docentes se debaten entre la tradición y la innovación, legalmente entiende que hay que cumplir con los preceptos que la administración impone, aunque moralmente toman en cuenta los aspectos más humanistas y subjetivos de la evaluación. Se impone pues otra cuestión, ¿está el profesorado lo suficientemente capacitado para valorar otros aspectos en su alumnado que no se base en una prueba objetiva, como pudiera ser un examen?

En otro orden de cosas, deberíamos considerar cuáles son nuestros objetivos para con nuestro alumnado dentro de un programa bilingüe. No deberían ser otros que ayudar al alumnado a desarrollar el suficiente dominio de la nueva lengua para que puedan mejorar por su propia cuenta sin nosotros, de tal manera que puedan comprender, al menos, algunos textos sencillos y originales en la segunda lengua e interactuar con otros hablantes. No necesitamos un programa de inmersión total para ello: una clase al día a lo largo de varios años, si se hace bien, será suficiente para obtener buenos resultados. Este sentido utilitarista del proceso enseñanza-aprendizaje es el que lleva a muchos de los docentes entrevistados a utilizar un enfoque ecléctico, que otorgue razón a lo que se aprende y se enseña.

Yo utilizo un método ecléctico, utilizo aquello que me es útil, que me gusta y sobre todo que me funciona, aquello que a pesar de que existan teorías pedagógicas que lo avalan no funciona, lo descarto. El libro es una herramienta más, al igual que Internet o la vida misma. Yo dedico un día la semana al trabajo eminentemente oral en el que desarrollamos diferentes tareas de interacción oral como pueda ser ir a comprar a una tienda, hablar por teléfono en inglés, conversar sobre las tareas del hogar...etc. Se practica un diálogo oral, en principio preestablecido y utilizan realia para dar más motivación y realismo a la conversación (play Money, tarjetas, cheques) para que aprendan a desenvolverse en la vida (E. M. 8, 83-84).

Emplear fuentes diversas en la práctica diaria para localizar información y ofrecerla al alumnado, hace el proceso de aprendizaje más relevante y motivante para este; es bien sabido que la monotonía mata el aprendizaje, por ello nuestro alumnado debe recibir un input (datos aportados) muy enriquecido.

A modo de cierre o conclusión de esta categoría, nos gustaría decir que enfoques metodológicos con respecto a la enseñanza de una segunda lengua, hay muchos, unos más apropiados que otros según las necesidades de nuestro alumnado. Sin embargo, la selección y su puesta en práctica corresponde al profesorado, él con su experiencia y conocimientos de la situación en un aula debe adaptarlo a esta realidad. El contexto es determinante en cualquier escenario, aún más si cabe en la enseñanza. Facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje se convierte en uno de los papeles que todo docente debe implementar en su quehacer diario.

De la misma manera, la información que se le proporcione al alumnado debe incluir todo tipo de fuentes, desde orales a escritas, pasando por interactivas y otras de corte más tradicional. En este sentido, el docente juega un papel como proveedor de instrumentos de información para lo que deberá guiar al alumnado en su selección y clasificación. La red está llena de información, los medios de comunicación también la proporcionan, sin embargo, esto no es sinónimo de un buen “consumo” de información, todo lo contrario, necesita de cierta madurez y formación para que su uso lleve a un aprendizaje útil y significativo.

Por otra parte, será fundamental que el profesorado supervise el trabajo de su alumnado y considerar que un error no es un fracaso, sino una oportunidad de aprendizaje. Por ello, es muy importante considerar que la actitud del profesorado puede marcar para siempre, de forma positiva o negativa al alumnado con el que mantiene una relación de enseñanza-aprendizaje.

No menos importante será la constante supervisión del éxito o el fracaso que puedan tener las actividades propuestas para desarrollar con el alumnado, organizando las posibles mejoras, siendo así un agente motivador.

Capítulo 10: El saber no ocupa lugar.

Actualmente, el profesorado es considerado como uno de los actores fundamentales del proceso educativo, ya que junto con el alumnado desarrollan la labor fundamental de la recreación del saber, dentro de un espacio concreto, el aula donde interactúan. De esta forma, el profesorado debe ser un profesional autónomo, capaz de responder a las demandas de una sociedad cambiante y que sea un profundo conocedor de los avances metodológicos que constituyen su campo de trabajo. En este contexto, la formación permanente del profesorado constituye un proceso de actualización que le permite llevar a cabo su práctica pedagógica de forma significativa, pertinente y adecuada al entorno social donde se inserta. Además, el profesorado se constituye en un conocedor idóneo del conocimiento pedagógico, cuya madurez parte de la experiencia cotidiana adaptada al grupo clase al que asiste a diario.

Para que la formación permanente cumpla su función de actualización de conocimientos, es preciso que el profesorado realice un ejercicio de auto reflexión para conocer cuál es su nivel de formación y así determinar sus carencias y necesidades, además de sus fortalezas, y así adecuar esta realidad a los programas de formación. Probablemente la actualización de conocimientos estandarizados que ofrecen las instituciones educativas, no se ajusten a la realidad de aula que se presenta diariamente al profesorado, es por ello que se propone, que tras un proceso de investigación en la propia práctica, este genere

los conocimientos que den una respuesta precisa y exacta a la necesidad planteada.

La formación continua tal y como se entiende hoy día entre el colectivo de profesores es a nivel individual y totalmente voluntaria. Ciertamente, la empresa, es decir la Administración no impone de forma obligatoria que los docentes tengan que formarse, ni siquiera a nivel retributivo ya que los trienios son de reconocimiento automático y los sexenios sólo deben incluir 60 horas de formación cuyo origen es muy variado. La modalidad formativa más utilizada por el profesorado suelen ser los cursos, jornadas o sesiones formativas organizadas por el CEP. A nuestro modo de ver, la formación es necesaria, ya que incluye técnicas o enfoques metodológicos novedosos que deben ser llevados a la práctica escolar si queremos dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual y principalmente al alumnado que acuden a diario a los centros escolares. La cuestión es ¿es útil la oferta formativa para que el profesorado pueda resolver la casuística que este encuentra en la práctica cotidiana, le sirva como desarrollo personal y profesional, y además contribuya a la mejora de la eficacia del centro educativo?

El profesorado cuenta con una serie de creencias, percepciones, concepciones y conocimientos muy arraigados y personales sobre el proceso enseñanza-aprendizaje que en cierta medida, pueden suponer una barrera con respecto a los planteamientos didácticos que en la actualidad son necesarios. Poner en tela de juicio todos aquellos presupuestos dados por hecho, supone un proceso reflexivo que debe causar sus efectos en el profesorado y que entendemos se dará a través de una formación que en cualquier caso debe ser reclamada por el propio profesorado. Además, existe una relación indisoluble entre creencias y practicas docentes en el aula, de forma que su influencia puede llegar a ser perjudicial para el desarrollo de formas efectivas de docencia que vayan en beneficio del alumnado. Dichas creencias se gestan y arraigan a consecuencia de la experiencia de años como alumnos y alumnas del sistema educativo del futuro profesorado.

¿Dista su práctica docente de la que utilizaban sus formadores durante el bachillerato y la formación inicial universitaria? Es decir, ¿Considera que sus creencias con respecto a la lengua extranjera, ha evolucionado o por el contrario sigue inmutable? Sí, estamos a años luz. Yo terminé con el laboratorio de idiomas, donde una vez a la semana teníamos que ponernos los cascos y hacer listening que era de poner crucecitas aquí o allí, sin ninguna interacción con el idioma, ahora que es diaria, pues entonces sí que dista mucho (E. M. 1, 8).

La cuestión que introduce el anterior párrafo lleva impresa la necesidad de conocer de primera mano cuál es el origen, en cuanto a formación, de la práctica docente que ejerce el profesorado en su momento actual. Y aunque la respuesta no se corresponde con la intencionalidad de la pregunta, sí pone de manifiesto ciertas remembranzas de tiempos en los que el docente ha pasado por un sistema educativo, como puede ser la secundaria o el bachillerato en los que la comunicación no tenía ningún papel destacado en el aprendizaje de un idioma. Si no se superan dichos planteamientos, se corre el peligro de que las experiencias de años en el sistema educativo deje una huella indeleble que dirija el proceso de enseñanza que ni siquiera corresponde al profesorado que enseña inglés a niños y niñas de primaria.

El sistema de creencias establecidas que configura la propia personalidad del docente, debería ser el punto de partida e inflexión para que a través de la formación se pusiera de manifiesto conflictos e insatisfacciones en el propio profesorado que deviniera en la generación de un conocimiento que se ajuste a las necesidades reales del docente y por consiguiente, de su alumnado. Es decir, se trata de confrontar esas convicciones interiorizadas, mediante un proceso reflexivo, con los intereses de formación del profesorado y así desterrar concepciones erróneas.

Tomar en cuenta las distintas opiniones que el profesorado tiene sobre la formación, está en estrecha relación con los cambios que se están produciendo en la sociedad, ya que esta demanda un giro en la función del profesorado, que repercute de forma directa en los programas de formación inicial y permanente de dichos profesionales. La formación inicial es competencia de las universidades, sus modelos formativos están cambiando gracias a la entrada en

vigor de los planes Bolonia y los títulos de grado. Sin embargo, no se da un planteamiento de cambio en los programas de formación permanente del profesorado, tan necesarios para que se pueda obrar el cambio en cuanto a conocimientos, actitudes y habilidades de forma que se puedan adaptar a los continuos avances de la sociedad.

Creo que la formación inicial que se les está dando a los nuevos maestros, no enseña cómo o qué metodología utilizar. Se habla mucho de la teoría y del enfoque comunicativo, seguimos hablando de los grandes pensadores como Chomsky, Goleman, seguimos hablando de muchas cosas que en la práctica real, nada tiene que ver con lo que tú vas a tener como herramienta para enseñar a los alumnos. Sin embargo, al alumnado que va a acceder a la docencia enseñarle lo que sí son las buenas prácticas docentes. Es decir, yo creo que lo estamos haciendo al revés, nos forman en la teoría y cuando llegas aquí buenas prácticas docentes a nivel de bilingüismo, a nivel de competencias... Cuando la práctica docente tiene que estar enseñada antes, porque desde el día 1 que te metes en una clase estás realizando una práctica docente. Cuando alcanzas una madurez en esa práctica sí eres capaz de saber la filosofía y hacia donde lleva cada camino (E. M. 1, 9).

Un aspecto fundamental de cualquier sistema de formación es la relación entre la teoría y la práctica. Este hecho hace que el profesorado piense que los cursos y la formación ofertada a los docentes, en prácticas o en formación inicial, sea demasiado teórica, es decir, poco aplicable a sus necesidades cotidianas con un grupo clase en concreto. Por ello el profesorado busca una formación diseñada próxima a la práctica profesional, con una metodología práctica y con unos contenidos ajustados a sus necesidades cotidianas y de gran utilidad.

10.1 Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.

En general, la formación puede tener un carácter individualista o centrada en el profesor, y otra que gira en torno al proyecto educativo o colegiada. La mayoría del profesorado se forma utilizando la primera opción y el producto de dicha actividad formativa es aplicable a su propio ámbito de aplicación, es decir, su aula en un proceso propio y privado donde el actor principal es el profesorado y el alumnado que recibe los frutos de dicho proceso. De esta forma, el proyecto educativo no vertebró la organización de la vida del centro y la formación se

entiende como una responsabilidad individual y cuya iniciativa parte de los intereses y necesidades del profesorado. Sin embargo, creemos que este modelo individualista debe ceder el testigo a aquel que da el protagonismo al equipo de profesores que conforman un colectivo que define, desarrolla y evalúa su propio proceso de formación. Por tanto, el centro educativo constituye el espacio natural de desarrollo de las acciones formativas, constituyendo este un entorno de reflexión, intercambio y aprendizaje en el que nacen nuevas líneas de actuación. Todo ello orientado a construir, innovar y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje siempre en beneficio del alumnado. Por lo expuesto, pensamos que el entrevistado apunta a la causa del porqué las acciones formativas no tienen mucho éxito en los centros educativos y es que debe darse el necesario cambio de mentalidad de lo individual a lo colectivo.

El predominio de una cultura individualista choca con las políticas de mejora educativa que ven en el centro educativo y en su autonomía organizativa, la razón para el cambio fundamental que el sistema educativo debe experimentar. En la actualidad, las modificaciones y reformas en políticas educativas ponen de manifiesto que el profesorado constituye un elemento fundamental para que los cambios tengan éxito, y consecuentemente se da gran importancia a su formación como factor de mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Paralelamente a esta cuestión, la formación permanente del profesorado no puede seguir moviéndose en paradigmas tradicionales, descontextualizados que giran en torno a la transmisión de conocimientos, sino que debe ir enfocada al desarrollo de un profesional autónomo, crítico, que investiga en su propia práctica, con capacidad para expresar lo que siente y comprometido de sus decisiones.

Hay cosas que al no ser maestra de inglés no tengo esa formación, nos falta formación en ese sentido. Muchas veces uno tira de lo que conoce, de la formación que ha tenido en la Escuela de Idiomas, en mi caso mi marido es profesor de inglés, muchas cosas se las pregunto a él, porque es filólogo y maestro de inglés. Hay muchas cosas que él me ayuda, otras cosas son vivencias que uno tiene de cómo ha trabajado en la Escuela de Idiomas. Hay cosas

extrapolables y cosas que no y luego cosas que por sentido común sabes que tienes que hacerlas (E. M. 4, 44).

Si la sociedad demanda del alumnado que sea competente y desarrolle una serie de habilidades como puedan ser las lingüísticas, no puede ser menos en la figura del maestro o maestra, cuya responsabilidad le obliga al desarrollo de las diferentes competencias profesionales. Pero para que esto tenga lugar, será necesario que se recoja la voz de sus protagonistas respecto a sus necesidades de formación y sus percepciones sobre la formación continua que se vinculan a las competencias.

Las preconcepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera antes aludidas, incluyen algunas que son incompatibles con el desarrollo de la competencia comunicativa y funcional del idioma extranjero, preconizada hoy día por todas las instituciones educativas. Y es que, muchos de los entrevistados dan cierta importancia a aspectos como la gramática, la correcta pronunciación o la corrección de errores cometidos por el alumnado. Solventar esta cuestión requiere de una formación profunda que ponga de relieve las limitaciones de enfoques tradicionales y destaque la importancia de poder desarrollar en el alumnado una herramienta de comunicación como es una lengua.

Porque los conocimientos previos funcionan en todo, sí que me gusta que los niños pronuncien bien, tanto en español como en inglés, les corrijo, les digo como tienen que construir, eso sí. Aunque no sea de área lingüística esas cosas si me gustan. Ellos leen todos los días, si las pronunciaciones van siendo correctas tampoco me voy a poner demasiado quisquillosa, pero si una palabra la leen mal, a veces, se la escribo fonéticamente en la pizarra, les explico de donde viene ese sonido y lo trabajamos y las reglas gramaticales igual (E. M. 4, 44).

Hoy día se habla de una escuela de valores y emociones que ayuden al alumnado a superar los inconvenientes a los que se enfrentan a diario y que sin duda serán una herramienta poderosa para toda la vida. Sin embargo, ¿se ha parado alguien a pensar que el profesorado quizás adolezca de la formación suficiente para preparar al alumnado? El efecto inhibitor de la timidez o la vergüenza, supone un serio inconveniente a la hora de producir oralmente un

idioma extranjero en un aula. Los programas de formación deben abordar los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, que ayuden tanto al profesorado como al alumnado a superar dicho inconveniente.

Como si de un cliché se tratara, podría entenderse que la mayoría del profesorado se considera formado, sin embargo, son mucho de los entrevistados que reclaman una mayor formación de calidad. En este caso, el discurso difiere notablemente de la realidad, la realidad, a la luz de nuestra investigación es que el profesorado no se considera suficientemente formado para hacer frente a cuestiones que emergen en la realidad de la sociedad actual. La figura del docente ha pasado de ser un mero aplicador de programas curriculares a la de un profesional experto en valores, conocimientos, capacidades y destrezas que no sólo implementa el conocimiento generado, sino que contribuye a su elaboración y lo adapta al contexto y necesidades concretas de su entorno educativo.

Sí, porque hay una dificultad añadida, aunque estemos preparados para impartirla, necesitamos reciclarnos, estar en continua formación (E. M. 5, 57).

Como ya se ha dicho anteriormente, la necesidad de “reciclado” pasa por una actitud crítica y reflexiva del profesorado con respecto a su formación. Es necesario que el profesorado examine cuáles son sus carencias en materia de formación y revisar aquellas ideas preconcebidas o forma de hacer que pueden corresponder a modelos que están obsoletos. Solo a través de un proceso profundo de reflexión por parte de los docentes, mejorará la formación permanente porque incluirá las demandas y los requerimientos a situaciones concretas para resolver los problemas que se plantean en los centros y en las aulas.

En nuestro caso concreto y como centro que desarrolla un programa bilingüe, las necesidades de formación incluyen tres aspectos fundamentales: metodológicos-didácticos siguiendo la propuesta que la administración toma como novedosa y apropiada a la enseñanza bilingüe, es decir el aprendizaje

integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE), de contenidos, desarrollando aquellos más cercanos y acordes a nuestro alumnado y de conocimiento de la lengua extranjera o lingüística, teniendo en cuenta que el manejo de un idioma es la base fundamental para poder comunicar un mensaje fácilmente comprensible para el alumnado, lo cual exige un dominio de la competencia comunicativa.

El profesor bilingüe de ciencias tiene que saber dos cosas: de contenidos y de enseñar un idioma. No sirve alguien que enseñe el idioma sin el contenido, ni nadie que sepa el contenido pero no sepa impartirlo en ese idioma. Hay mucha gente que ha venido con C1 a este centro que no tienen una fluidez oral porque provienen de Escuelas de Idiomas y no han tenido ocasión de practicar el idioma en su vida normal lo que les está dificultando mucho ponerse al día con el programa. Sin embargo, hay personas con niveles B1 que han estado apoyados, incluso por la Consejería yéndose dos y tres meses al extranjero en verano o asistiendo a CAL, que tienen una fluidez oral incluso mayor que la de aquellos con nivel C1, que saben enseñar y entienden mucho de esa metodología (AICLE) (E. M. 1, 9).

Nuestro entrevistado pone el énfasis en la necesidad de que el profesorado tenga un buen nivel de inglés en el uso en el aula, acercando así la utilidad que un idioma tiene como medio de comunicación entre los seres humanos. El contenido, es decir, qué enseñar también manifiesta tener cierta relevancia en las distintas habilidades profesionales que debe tener un maestro o maestra bilingüe, sin embargo, cómo enseñar esos contenidos, es decir a través de qué técnicas, metodología o de qué filosofía del conocimiento que se pretende que el alumnado adquiriera, no tiene mucha significatividad a la luz de lo expresado. Conocer la metodología AICLE supone otorgar la significatividad que este tiene en el ámbito de la escuela bilingüe, ya que esta supone un enfoque que tiene un doble foco como son los contenidos y el lenguaje, usando como medio de comunicación una lengua extranjera durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El dominio de las distintas destrezas de una lengua, ya sean productivas o receptivas, es un aspecto que tiene gran significatividad entre el colectivo de docentes bilingües, porque suscita no pocas polémicas con respecto a la

obtención de una acreditación del conocimiento de la lengua del marco común europeo de referencia de las lenguas (MCER), a través de las distintas instituciones que proporcionan dicha acreditación. Para poder tener acceso a un puesto de servicio de carácter bilingüe se ha de estar en posesión de una acreditación de nivel B2 en la lengua extranjera, pero es aquí, precisamente, donde surge la cuestión. No todas las instituciones que organizan exámenes para la obtención de certificaciones bilingües requieren las mismas exigencias.

El antes citado MCER organiza el conocimiento de las lenguas en torno a cinco destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, interacción oral, expresión oral y expresión escrita. Pero la superación de estas destrezas puede realizarse de forma individual o mediante diferentes asociaciones de estas. En cuestiones prácticas, no es lo mismo aprobar todas y cada una de estas destrezas por separado, que unas puedan “arrastrar” de las otras para su superación. El nivel de dificultad para la obtención del nivel B2 es distinto si se acude a una institución u otra.

No hay una selección real de este profesorado, donde se le evalúe por sus propias destrezas comunicativas. Además los estándares que se exigen ahora, son los mismos que hace 10 o 12 años para el aprendizaje del idioma. El C1 en la actualidad podía estar equiparado al B2 antiguamente. Hemos hecho más niveles pero seguimos sin saber si en ese nivel estamos evaluando todas las destrezas. Me consta que los exámenes de Trinity son orales, los exámenes de Cambridge son escritos, aquí está la dualidad, “si no sabes decir ni papa” no te presentes por Trinity y todos están equiparados en el mismo nivel B2. (E. M. 1, 10).

Nuestro país adolece actualmente de una fiebre de títulos; y la administración no puede ser menos. Por ello, la única condición que se exige a un funcionario para poder acceder a un puesto de perfil bilingüe es la acreditación de conocimiento de la lengua extranjera en un nivel B2, sin importar si realmente dicho personal está cualificado para desempeñar dicho puesto.

Yo tengo mi magisterio de lengua extranjera y pude compaginarlo con una beca Erasmus. Estar cuatro meses en Inglaterra me dio mucha más fluidez y mucho más contacto con el idioma para aplicar gran parte de los contenidos. También estuve dos años en el

Romeral y allí sí que me dieron caña para que todas las cosas las hiciera a nivel oral, de eso hace ya 20 años (E. M. 1, 9)

Aún hay docentes que piensan que los conocimientos adquiridos en materia de formación no necesitan ser actualizados. Existe la convicción entre dicho profesorado de que la experiencia es suficiente para generar conocimiento formativo, más bien al contrario, se hace necesaria someter dicha experiencia a la autocrítica, el análisis y la mirada del otro. Será la reflexión la que propicie un cambio personal y profesional del docente que, sin duda, beneficie la labor del docente y la de su alumnado.

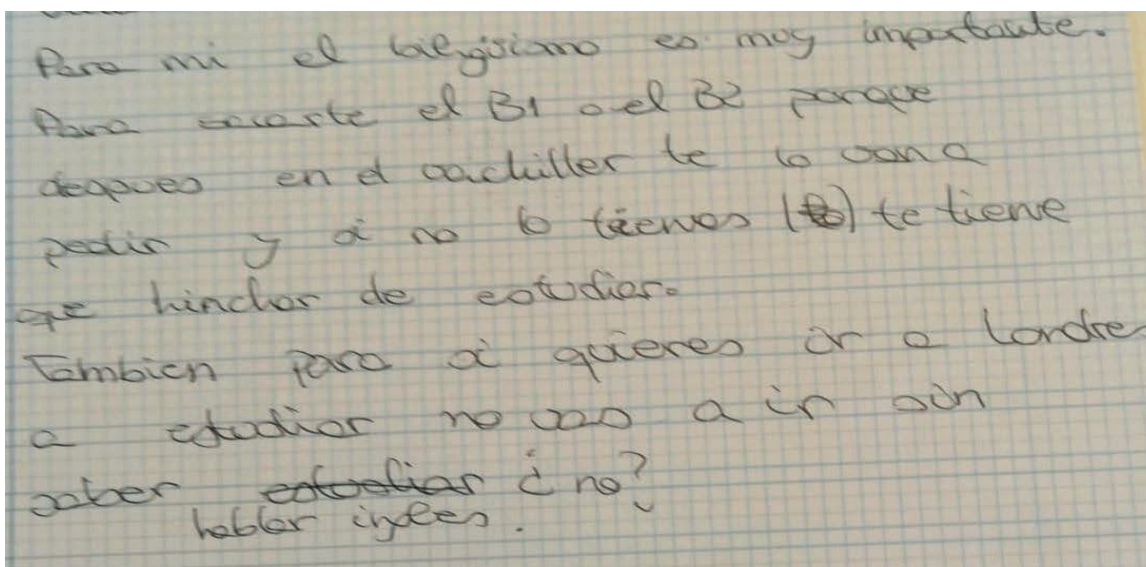
La actual normativa que rige en los centros bilingües contempla que, aquellos funcionarios que accedieron a plazas con perfil bilingüe al principio de la implantación del programa bilingüe con un nivel acreditado de B1 del MCERL, pueden seguir desempeñando sus funciones docentes siempre y cuando no opten a otro puesto bilingüe en otro centro escolar, para lo que tendrían que estar en posesión de un nivel B2. Esta cuestión hace posible que las acreditaciones lingüísticas dentro de un programa bilingüe y de un centro bilingüe en particular, sean de diversa índole y nivel.

Yo sólo tengo el B1, no me he sacado el B2 porque mi plaza aquí no es de bilingüe, es la de inglés de primaria, entonces con el B1 en el concurso de traslados estoy aquí. Me está faltando que me saque el B2. Puede que te encuentres con gente que tiene un C2, un nivel lingüístico fantástico, por la Escuela Oficial de Idiomas, pero luego metodología, como yo sé llegar al niño, ese es bajo, bajo, bajísimo. Me he dado cuenta y lo he visto (E. M. 3, 37).

Llama la atención como incluso el alumnado, estando en 5º de primaria ya domina o conoce el MCERL, ello es debido a la influencia del profesorado pero también a las academias a las que acude un alto porcentaje del alumnado por las tardes para reforzar su competencia lingüística en la lengua extranjera

Figura 24.

Texto alumno 14



Este alumno, con 12 años, ya conoce, no sabemos en qué grado de profundidad el Marco Común de Referencia de las Lenguas (MCRL) a tenor de lo que expresa en su escrito. Pero algo aún más importante, tiene la motivación de estudiar inglés para poder comunicarse con angloparlantes; es decir, el sentido utilitarista del idioma otra vez se pone de manifiesto.

No obstante, a lo dicho, no debemos olvidar que las titulaciones no capacitan profesionalmente, sino que es más bien la práctica en el contexto determinado y la formación continuada, la que otorga los conocimientos necesarios para poder desarrollar una labor profesional que tenga correspondencia a las demandas de un alumnado concreto. Aun así, dicha formación debe ser sometida periódicamente al escrutinio de la reflexión crítica por parte de quien la ejerce.

Evidentemente, el profesorado que enseña una lengua extranjera debe conocerla y ser capaz de comunicarse con ella en distintos contextos y situaciones. Pero es que además debe ser un buen comunicador y a través de distintas destrezas y capacidades que posee este, saber llegar a su alumnado.

Comunicar requiere de un control y manejo de emociones y de grandes dosis de paciencia; el alumnado requiere de una escucha activa, dejando de actuar en “multifunción” para que el profesorado se centre en el alumno, en sus necesidades. El profesorado, buen comunicador es capaz de ofrecer retroalimentación a su alumnado, haciendo preguntas y ofreciendo consejos, pero también debe fomentar la participación de este, dándole la posibilidad de que se exprese, en este caso en el idioma extranjero, de manera que el alumnado vea la utilidad de lo aprendido.

La formación inicial exige hasta un nivel B1 y eso no es suficiente para dar una clase bilingüe con fluidez y con seguridad. Son muchas horas al día hablando en inglés. Prácticamente hoy en día se pide el C1, para dar clases bilingües hace falta más. Yo tengo la licenciatura en Filología Inglesa que ya me da el C1, el B2 por la escuela de idiomas, cursos de perfeccionamiento que hice, uno en Gales y otro en Irlanda. Luego también he hecho cursos en el extranjero, ya no relacionado con el tema de bilingüismo pero que el inglés era el medio de comunicación (E. M. 2, 25).

Sin lugar a dudas, las creencias sobre la propia formación del profesorado marcan la forma de actuar y pensar en el ámbito educativo. Con relativa facilidad la posesión de diversos títulos, de diversa índole y procedencia, se identifica con un conocimiento experto de la función docente, pero dicho hecho no tiene por qué tener correspondencia con la praxis del profesorado. Se trataría pues de que el mejor profesorado fuera aquel que al margen de su titulación, ejerza su labor con competencia profesional, tomada esta como un cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes a nivel cognitivo, afectivo y práctico.

Yo sólo tengo hasta 5º de la escuela oficial de idiomas, lo que sería el B2. Además de eso, personalmente y sin una enseñanza reglada ni certificación, planeo llegar a hacer el C1 en próximos años, yo todos los días también leo y escucho en inglés. Aunque no contacto con gente nativa si he utilizado alguna vez programas en Internet como verbling, en la que a través de videoconferencia puedes hablar con nativos que quieren hablar tu idioma y se hace la conversación parte en inglés, parte en castellano. Con lo que más aprendo es leyendo, me sirve para la expresión verbal (E. M. 5, 58).

Los cambios que afectan a la educación deben tener su reflejo en el formato, la duración, la participación y el lugar donde se desarrolle la formación continuada del profesorado. En general, los entrevistados a la cuestión de qué formación lingüística tienen para impartir docencia bilingüe, han respondido haciendo una enumeración de titulaciones adquiridas durante años, es decir, se ha relatado dicha experiencia formativa en clave cuantitativa y no cualitativa. En este contexto, toda formación debe venir propuesta y casi impuesta, por alguna entidad educativa, ajena al ámbito personal y profesional del profesorado. Esta formación como entrenamiento técnico individual está dando paso a una formación como desarrollo profesional colegiado, en este sentido el aprendizaje se hace activo por parte del profesorado, autónomo, cooperativo y colegiado. El profesorado ya no espera una oferta formativa, sino que configura su propia oferta atendiendo a sus demandas y así busca la formación que se adecua a sus necesidades. Si somos conscientes de que el alumnado de la escuela actual ha cambiado, en cuanto a necesidades e intereses, ¿por qué no los equipos docentes no van a cambiar para adaptarse a estas nuevas circunstancias?

Como puede apreciarse y a tenor de las respuestas de los entrevistados sobre su nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera, sus opiniones manifiestan cierto grado de satisfacción en lo que al conocimiento del inglés se refiere. Veamos ahora cuál va a ser las sensaciones que el profesorado percibe sobre su nivel de conocimiento de las bases teóricas del que se entiende más moderno método para la enseñanza del inglés, es decir, AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera). Esta metodología tiene su sustento en aquellas prácticas que promueven la experimentación, los enfoques centrados en el alumnado y en tareas, haciendo del aprendizaje un proceso más natural y auténtico.

No, nunca he hecho nada de AICLE. Reconozco que es necesaria y me gustaría que viniera al centro y la veamos de forma práctica, porque mucha formación es teórica y cuando vas a ponerla en práctica en el aula no sabes hacerlo (E. M. 4, 48).

Lo que distingue a AICLE/CLIL de otras metodologías es la integración de los contenidos que tengan relevancia para el alumnado, la posibilidad de utilizar la lengua extranjera para aprender otras cosas, la puesta en práctica de

actividades que fomenten el pensamiento de orden superior (analizar, evaluar y crear) y el encuentro con una cultura diferente que permitirá al alumnado conocer otras realidades que le ayudarán a mejorar su propia identidad. Por ello, por lo novedoso de este planteamiento merece la pena que el profesorado conozca a fondo esta metodología y se forme dando así respuesta a la sociedad multifacética en la que está inserta la escuela de hoy día.

La formación puede y debe ser entendida por cada uno de los miembros que conforman el profesorado de manera personalizada, atendiendo a sus propias necesidades y la de su alumnado. Sin embargo, esta circunstancia no entra en contradicción con que esté centrada en el desarrollo del programa de enseñanza, en este caso bilingüe y la comunidad educativa a la que pertenece. En nuestro estudio, hemos recogido testimonios de los entrevistados en el que la formación es reclamada como la respuesta para cubrir un déficit en el repertorio técnico del docente. En este sentido, la formación continuada se entiende como un entrenamiento bajo la supervisión de expertos que ayudan a hacer lo que es necesario de forma eficaz y eficiente en un contexto educativo determinado.

La primera traba que tenemos nosotros es la falta de formación. Yo sé inglés, pero a mí no me han formado como enseñar esto en inglés. Hacemos lo que podemos, entonces sí entiendo que debemos tener un rodaje, con una formación adecuada para que todo el mundo vaya en la misma dirección. En cada colegio se trabaja de distinta manera, porque la gente a veces va sin rumbo y se hace lo que va saliendo. Yo sólo tengo el B2, me quiero sacar el C1 pero cuando tenga tiempo (E.M. 4, 42).

10.2 Se puede llevar el caballo al río, pero no se le puede obligar a tomar agua.

La opinión generalizada de la falta de formación es un elemento que se repite a la hora de referirse a la metodología a emplear para implementar una programación de carácter bilingüe. Sin embargo, la formación continua, no puede ni debe entenderse como una propuesta que sirva para estandarizar criterios y necesidades de atención a situaciones educativas que afecten a todo el profesorado y/o alumnado. Más bien, dicha formación se concibe como una

ayuda a decidir qué hacer en un contexto determinado y atendiendo a las necesidades del alumnado, recibiendo las respuestas a un profesorado autónomo y responsable que aplica técnicas de observación, experimentación, intercambio y colaboración.

En otro orden de cosas, creemos importante que el perfil de un docente bilingüe sea aquel que tenga una serie de competencias profesionales que abarca no sólo el conocimiento de la lengua extranjera, sino que además tenga la capacidad de dominar una serie de estrategias didácticas y personales que faciliten la tarea de aprender de su alumnado, sin dejar atrás las que implican el trabajo en equipo y la mejora de la convivencia, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la competencia socio relacional que le permite ser cercano a su alumnado además de establecer un clima de confianza y colaboración con el resto del claustro.

El entrevistado cuyas opiniones recogemos a continuación, pone el dedo en la llaga en cuanto al panorama actual con respecto a la provisión de recursos humanos al programa bilingüe que la administración realiza. Porque como ya se comentó, el único requisito que se requiere a un aspirante a ocupar un puesto de carácter bilingüe es tener una acreditación bilingüe de carácter B2. Ningún tipo de formación específica en cuanto a metodología o de contenidos es exigida. Compartimos que esta carencia de requisito, al principio del programa pudiera ser achacada a la falta de personal con la formación requerida para ser bilingüe, pero hoy día, después de casi 20 años de implantación del programa bilingüe, la administración debería ser más exigente con la formación de dicho personal y requerir una acreditación metodológica y de contenidos. El programa bilingüe supone innovación pedagógica-didáctica, pero sin una debida actualización de conocimientos por parte del profesorado, este objetivo es difícil de conseguir.

Es escasa en ese sentido. La formación en contenidos científicos es escasa, además la doble forma para entrar a formar parte de un centro bilingüe es: o profesor de inglés de primaria que se adapta a esos contenidos de ciencias, o profesor de ciencias que tiene el B2. Quizás ahí si hay mucha diferencia, lo que no sabemos es si el que sabe mucha ciencia, sabe también mucho inglés (E. M. 1, 10)

Volvemos a ahondar en la idea de que el programa bilingüe, que ya tiene cierta andadura, debería replantearse cuestiones que afectan tanto a la metodología a emplear como a la asignación de personal que realizan su tarea en los centros bilingües y que el proceso selectivo de nuevos maestros se realice de forma autónoma e independiente al resto de especialidades del cuerpo de maestros. Porque eso elevaría el nivel de exigencia que el personal debe cumplir para acceder a trabajar a un programa, como es el bilingüe, cuyos esfuerzos protagonizan las actuaciones de las administraciones educativas.

No hay una forma intermedia, y creo que este profesorado debería tener, ya que lo han hecho con acceso diferenciado a este puesto de trabajo, una formación diferenciada a otros puestos. Es una especialidad diferente, es una mezcla de dos especialidades, es más, hasta en contenidos musicales los profesores que saben mucho de música y saben mucho inglés, tienen dificultad para adaptar ese contenido musical a la enseñanza del idioma, porque sólo se puede limitar a frases, palabras, entonces queda muy limitado. Los compañeros de música ven mucha limitación a la hora de enseñar su asignatura en un idioma e incluso los de educación física porque todo es muy repetido. Pueden hacer juegos, dar pequeñas instrucciones pero claro, la forma de explicar, la forma de abordar el contenido o posibilidades que te facilita el contenido o una interacción es muy escasa. Eso debería valorarse (E. M. 1, 10).

En nuestro país, hace tiempo ya hay voces críticas con respecto al proceso selectivo del profesorado que va a ocupar una plaza como funcionario público docente, ya que este no valora la idoneidad de los candidatos en función de su aptitud, sino que se valora de forma casi ecuaníme la posesión de méritos conseguidos a través de títulos y la breve exposición de conocimientos pedagógicos didácticos que el aspirante realiza. Se trataría pues de seleccionar y atraer a los mejores docentes para una de las funciones más importantes que se le otorga a la escuela y es la formación de los nuevos ciudadanos.

No, en metodología, no. Lo único que pasa es que nuestro colegio ha tenido dos programas Comenius y un tercer programa que era el Comenius Regio en el que yo participé. Estuvimos en Inglaterra, en Cornwall viendo cómo se trabaja en otras escuelas, luego ellos vinieron aquí, y fue una experiencia muy positiva. En metodología, así con ese nombre, no pero todas las reuniones bilingües a las que asisto provinciales, que tiene un formato bastante rico, porque no sólo se trata de que la coordinadora provincial nos diga la normativa

a seguir, sino que son unas sesiones de trabajo conjunto, donde me reúno con gente de otros centros de Málaga, no sólo de la capital, sino de provincia y donde se aprende mucho. Mucha gente lleva experiencias de buenas prácticas o bien lo pone en la plataforma o lo da a conocer a los compañeros (E. M. 3, 37).

Nótese como los entrevistados no han seguido ningún tipo de formación en metodología AICLE, sin embargo si relatan otras experiencias que suplen su formación específica. Aun así, creemos firmemente que la base para avanzar en la formación del profesorado consiste en replantearse lo ya aprendido, es decir, poner en tela de juicio la validez de lo adquirido en el sentido de que puede no corresponderse con las necesidades de su función docente hoy día. Esa actitud crítica reflexiva debe guiar todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es en esta destreza en la que debemos formar a nuestro alumnado, sólo así conseguiremos que estos sean futuros ciudadanos capaces de afrontar cualquier inconveniente que se les plantea a lo largo de la vida.

La que se da a todo maestro que tiene sus asignaturas troncales que todo el mundo las ve, lo básico. Creo que necesitaría más. Toda formación es buena (E. M. 4, 48).

Entender que toda formación es buena, es decir, es útil para superar un déficit de lo desconocido, es asumir que hay necesidades que emergen sobre la marcha en el quehacer diario y que en la mayoría de las veces se necesita de una indagación personal y profunda por parte del profesorado para crecer profesionalmente y adquirir las requeridas competencias que le permitan evolucionar en su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda ciencia avanza de forma vertiginosa, no menos las ciencias sociales o humanas, que permiten un conocimiento profundo del ser humano, cómo se comporta o de qué manera se manejan las emociones. La formación inicial no puede justificar suplir a nivel de conocimientos o destrezas, una continua que supone la expresión del desarrollo profesional, la madurez en la praxis del docente y un mundo nuevo en cuanto a técnicas docentes por explorar.

La escasez de oferta formativa para el profesorado, debe verse como la necesidad de elevar el sentido de la indagación de este, es decir, los docentes deben caer en la cuenta de que las mejores soluciones metodológicas para su

grupo clase no van a venir de fuera de su contexto, sino que la profundización del objeto de estudio en cuestión, junto a la colaboración de otros miembros del claustro y un buen equipo de trabajo, llegarán a la conclusión de que las respuestas están en ellos ajustándose a su realidad precisa.

No, porque no he visto ningún curso que el CEP haya propuesto, o no lo he buscado yo, pero no me he enterado de ninguno (E. M. 5, 58).

Nuestro estudio representa la voz del grupo de profesorado bilingües de un centro que simbolizan distintas concepciones y opiniones acerca de los múltiples matices y cuestiones de un programa bilingüe. Si en general las respuestas sobre la formación en metodología AICLE/CLIL ha sido unánime en cuanto al desconocimiento de esta, una de las entrevistadas sí que conoce de forma profunda dicha metodología e incluso la pone en práctica. Ha sabido buscar y encontrar aquella formación que sirva para satisfacer sus necesidades y la de su alumnado, porque ha localizado un déficit en sus conocimientos pedagógico-didácticos al reflexionar sobre ellos.

En cuanto entré en el centro hice el curso de bilingüismo online de 100h, luego hice otro de secuencias CLIL, del cual nos publicaron materiales y he ido haciendo todo lo que ha ido surgiendo. Lo que si es cierto es que la oferta en metodología AICLE o en bilingüismo en general, ha bajado muchísimo en el CEP. El primer año que yo entré aquí había muchos cursos, ahora es difícil localizar un curso de este tipo. Creo que es bueno ir haciendo cursos de reciclaje, o de diseño de materiales, o de perfeccionamiento lingüístico cada equis tiempo, al final y al cabo te tiras un montón de tiempo hablando con niños y el nivel de inglés sufre, es necesario hablar con adultos, interactuar, entonces esto es bueno (E. M. 2, 25).

La andadura del programa bilingüe siempre ha ido ligada al desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, ya que ambos se entendían como programas que fomentaban la innovación educativa. Si hoy día una de las competencias clave que debe desarrollar nuestro alumnado es el conocimiento y uso de las tecnologías, lo justo y necesario es que el profesorado tenga una formación que satisfaga dicha pretensión. Lo cierto es que la oferta formativa en dicho campo ha decaído dificultando la obtención de recursos formativos por

parte del profesorado, sin embargo, esto no es óbice para que los profesionales de la enseñanza indaguen para así obtener respuestas a sus demandas en cuanto al funcionamiento de las nuevas tecnologías. Aunque nuestro estudio es de corte cualitativo, sin embargo, podemos afirmar que un porcentaje muy elevado de docentes, alrededor de un 95%, manifiestan tener un nivel aceptable de conocimiento de las TIC, condición indispensable para el desarrollo de su labor profesional en la escuela de hoy día. A la pregunta: ¿se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?, son múltiples y variadas las respuestas recogidas de parte de nuestros entrevistados, poniendo así de relieve que sus opiniones enriquecen el presente estudio.

Ahora sí, porque ha habido cursillos de TIC, porque también nos hemos ido poniendo. A mí por ejemplo una cosa que les costaba a los compañeros al principio era poner el CD y se equivocaban con las pistas del CD. Traer las cosas en un pen, tenemos radiocasete con pen. Quien me asusta ahora, realmente el que lleva un radiocasete, aunque sea portátil a un aula y deberíamos evaluar cuantos profesores lo hacen o utiliza una flashcard. Son métodos propios de la metodología pero que lo tienes en la pizarra digital, en una imagen en Internet, simplemente en Google imágenes y descargarlas en un pendrive, las tienes más bonitas, más grandes, más visual. Esta es la parte de búsqueda y selección de material. No hay excusa para que no se lleve a cabo una nueva práctica y para mejorar la que ya tenemos. Antes la práctica de un profesorado bilingüe se dificultaba porque llevaba como un mercadillo andante y con carrito, ahora me asusta cuando veo a alguien con ese mismo carrito, porque no se ha actualizado, no está llevando a cabo esta práctica docente en las TICs (E. M. 1, 12).

10.3 A buen entendedor, pocas palabras bastan.

Entendemos que el desarrollo de las nuevas tecnologías está eclipsando el uso de otras herramientas didácticas, que sin embargo no deben ser abandonadas por un uso que en algunas ocasiones tiene que ver con ciertas modas. Afortunadamente, el centro escolar donde se ha realiza el presente estudio tiene una dotación tecnológica importante, lo que no quita que su manejo sea el adecuado y óptimo. El programa bilingüe debe entenderse como aquel que desarrolla la innovación educativa, tomando como método pedagógico aquel que hace un uso ecléctico de todos aquellos instrumentos pedagógicos sean o no tecnológicos. Por ello no se debe descartar el uso de materiales didácticos

hechos por el propio profesorado porque esto aporta novedad y motiva al alumnado en la tarea de aprender, además de fomentar la experimentación y la colaboración por parte del profesorado.

El profesorado del centro objeto de nuestro estudio, es un personal motivado y dispuesto a aprender y a poner en práctica aquellas novedades pedagógica-didácticas a su alcance. De la misma forma, investiga sobre su propia práctica y genera conocimiento aunque tal vez no lo comparta con el equipo bilingüe del centro.

Siempre se puede aprender mucho más, pero lo que he avanzado yo desde que entré hasta ahora... Sé hacer blog y casi que me atrevería a hacer una página Web, más o menos tengo recursos para diseñar mis propios materiales con herramientas online, sé hacer Webquest que no sabía hacer antes. Sí que me gustaría saber hacer más cosas porque hay muchos programas que incluso te puedes hacer un libro digital y puedes planificar muchas actividades. Eso me encantaría. Sabiendo esto podría trabajar con mis materiales, con las libretas y ahora me hago mi librito virtual que es el que voy a utilizar y puedo proyectar en la pizarra digital, donde los niños van a tener todos los recursos. Ahí me falta formación (E. M. 2, 26).

No cabe duda que la formación exige de una disponibilidad horaria, aunque sea mínima, por ello, el profesorado considera dicha responsabilidad como un trabajo extra que los “bloquea”. La mayoría de los entrevistados entienden que la formación cumplimenta un déficit en el dominio de tal o cual técnica que le vendría bien para sus lecciones, sin embargo, sería conveniente que mediante el trabajo colaborativo se pudieran compartir prácticas educativas, que a la vez que ilustrativas también desarrollarían la observación como medio para cambiar o modificar determinadas situaciones.

Sí, yo pienso que sí. Otra cosa es que no lo lleve a cabo porque si quisiéramos llevarlos todo a cabo, nos bloquearíamos, no da tiempo. Muchas veces escoges lo que viene bien para esto, en otra clase puedo elegir otra cosa. (E. M. 4, 49).

La indagación por parte del alumnado o del profesorado es una forma de generar conocimiento, este aspecto tiene mucho de autoformación y de buscar aquello que pueda satisfacer la necesidad de desarrollar la propia personalidad

del que indaga. La curiosidad implica una actitud activa en el que aprende, ya sea docente o no, un ansia de saber que supone el motor de arranque para alcanzar las metas propuestas en el conocimiento. La indagación lleva a investigar a fondo una cuestión por el mero hecho de buscar información que sacie el interés de la persona. Este mecanismo permite al profesorado ponerse al día en cuestiones que atañen a su práctica como pueden ser nuevos métodos didácticos.

No, pero aprendo porque busco, porque soy curiosa. Yo tengo hechos unos cursos de nuevas tecnologías TICs, pero uno en Guadalínex que no se utiliza. Yo pincho como entrar aquí y allí y lo utilizo. Yo hay veces que utilizo la pizarra digital como tal, pero a veces creo documentos en Word y cambio los formatos para que lo vean los alumnos (E. M. 3, 38).

El foco de la presente tesis tiene su origen en las percepciones y opiniones que el profesorado de contenidos que utiliza el inglés como vehículo de comunicación, tiene sobre los distintos elementos que conforman el programa bilingüe. La formación y la oferta formativa genera numerosas opiniones entre los entrevistados y es que quizás preguntar por esta, tiene un defecto de forma ya que la oferta es proporcional a la demanda personal de cada docente. Con ello queremos decir que, el profesorado tiene la obligación de confeccionar su propia formación ya que sólo así le será útil y aplicable a su propio contexto. La pregunta que se ha realizado a los entrevistados es la siguiente: ¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?

La percepción del siguiente entrevistado expresa la opinión de aquel que requiere de la administración una mayor tutela en cuanto a su proceso de formación, es decir, perpetuar un sistema de transmisión de conocimientos en el que el profesorado desempeña el papel de aprendiz, en lugar de ser el propio protagonista de su proceso formativo. No se trata de adquirir una serie de títulos o certificaciones que no tengan sentido y que además no modifiquen la forma de hacer pedagógicamente hablando, sino más bien de transformar la práctica pedagógica mediante la adquisición de nuevas formas de pensar.

Estamos rellenando expediente, en lugar de aprovechar esa formación para mejorar la práctica, por lo tanto estamos cubriendo

el expediente, sólo lo que nos exige la ley y no el avance real que nos exige el programa bilingüe. Es más hemos pasado de un montón de puestos específicos a casi ningún puesto específico. En un primer momento, hace 10 o 12 años sí había una evaluación de las aptitudes de profesorado porque tenían que pasar pruebas orales para entrar dentro de esos puestos específicos, eso se ha dejado de hacer. Ahora parece que todo lo que se hacía era malo, esto no puede ser. Hemos pasado a sólo considerar el que tenga el título de B2, independientemente de cómo sea su formación, sin analizar esa otra vertiente. Eso creo que es ineficiente para la práctica del proyecto bilingüe (E. M. 1, 11).

Por otra parte existe la creencia entre el profesorado de que la oferta formativa es escasa o nula, quizás se circunscriba este fenómeno a la formación que ofrece el centro de profesorado (CEP), que tampoco se justifica a la luz de la multitud de propuestas de formación que ofrece. Hoy día se habla de buenas prácticas cuando se hace patente que un programa se ajusta a una serie de cualidades tomadas como válidas, pero que no tienen por qué ser confirmadas en sus efectos sobre el aprendizaje, sin embargo es más importante la eficacia de las propuestas ya que los resultados se pueden medir, por supuesto, en términos de mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

Formación hay poca, pero me parece que debería ir encaminada a metodología, no es tanto el nivel de inglés como la metodología. Yo puedo tener un inglés, que me puedo ir ahora mismo a Londres y me desenvuelvo estupendamente. Pero si yo no sé enseñar a mis alumnos de nada me sirve. Yo creo que es mucho más metodología, pero no como lo tiene el CEP de buenas prácticas, sino metodología pura y dura, cómo enseñar este texto, qué actividades podemos hacer (subrayado, de huecos, esto se puede convertir en un mensaje al revés) eso metodología. Igual que metodología para enseñar a leer (E. M. 3, 38).

La formación permanente es uno de los criterios que definen la calidad de la educación, ya que un profesorado bien formado, responsable y motivado podrá poner en práctica pedagogías activas que motiven al alumnado, incluyendo contenidos que sean relevantes para este. El profesorado reclama una mejora en los planes de formación para así poder desarrollar competencias profesionales que les permita adquirir técnicas, habilidades y actitudes que incidan directamente en sus prácticas cotidianas de manera que repercutan en un incremento del aprendizaje de su alumnado.

Creo que insuficiente, porque como está en auge y ellos le dan mucha importancia como factor de calidad, pienso que deberían formar más. Porque eso redundaría en la calidad que reciben los alumnos. Y el profesorado estaría más motivado porque cada uno funciona como puede y si quieres una buena calidad de alumnado, tiene que ofertarla también para el profesorado. Que esté a gusto, que se sienta bien formado, que no trabaje a salto de mata. (E. M. 4, 48).

Lo cierto es que el profesorado de la escuela objeto de nuestra investigación, motor real de la revolución pedagógica que debe sufrir la escuela y el centro escolar como unidad de cambio, debe sentir la necesidad de formación como un compromiso y una respuesta en aras de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El perfeccionamiento de los planes de formación no sólo son responsabilidad de la administración educativa, sino que esta, junto al profesorado comparten dicha tarea. Sin embargo, debemos alejarnos de la creencia que la formación debe venir desde fuera, es decir, desde la administración. La reflexión constituye un medio cuyo potencial ayudará al profesorado a erigirse como el protagonista de su propia formación. No podemos quedarnos en que la formación permanente del profesorado es la mera aplicación de unos conocimientos externos al contexto escolar, ya que más bien el profesorado debe poner en tela de juicio estos presupuestos y orientar su acción hacia un enfoque crítico reflexivo que produzca su propio conocimiento.

Por otra parte, consideramos que sería fundamental consultar a los propios implicados, es decir, los docentes sobre sus necesidades de formación. Hay que escuchar a dichos profesionales, recoger y valorar sus opiniones para así poder conocer las fortalezas y debilidades de los planes de formación y poder mejorar sus competencias profesionales. Se debe evaluar el grado de aplicación de lo aprendido, detectando los posibles inconvenientes de su aplicación y proponer soluciones de mejora que se tengan en cuenta a la hora de diseñar los planes formativos.

A raíz del confinamiento y la pandemia que estamos sufriendo, la formación se ha intensificado a través de las plataformas virtuales, es el caso del Aula Virtual de Formación del Profesorado (AVFP) es la plataforma de cursos

tutorizados de la Consejería de Educación y Deporte. Para cada curso escolar se ofertan más de 60 cursos en dos convocatorias para todo el profesorado andaluz de centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. Además, en el AVFP se realizan los cursos semipresenciales y a distancia que ofertan los 32 Centros del Profesorado (CEP) de Andalucía (Junta de Andalucía 2021b).

Capítulo 11: No es más rico el que más tiene, sino el que menos necesita.

A modo de introducción sobre la temática que se desarrolla en este capítulo, podríamos decir que la cuestión sobre la necesidad de que la escuela disfrute de más recursos materiales y humanos es un asunto recurrente en cualquier conversación entre docentes o incluso entre las propias familias. Este tópico se ha puesto de rabiosa actualidad precisamente por causa de la pandemia que nos aqueja y es que las autoridades han tratado de solventar o allanar la brecha digital que afecta a numerosas familias en esta región, entregando gran cantidad de material informático a las escuelas, además de dotarlas con personal extra que viene a reducir en gran medida esta demanda histórica del profesorado (Junta de Andalucía, 2021). La Consejería de Educación y Deporte de la Junta va a completar el reparto de casi 100.000 dispositivos portátiles para el próximo curso 2021/22, en más de 3.800 centros educativos de Andalucía. Además, se ha mejorado la conectividad de los centros haciendo que el acceso a Internet sea más fácil, tanto para el alumnado como para el profesorado, para ello se ha dotado a los colegios e institutos de fibra óptica de banda ancha ultrarrápida, así como de redes inalámbricas internas de muy alta velocidad.

La pandemia ha puesto en jaque a todo el sistema educativo ya que, de la noche a la mañana, toda la comunidad educativa de un centro: padres, madres, profesorado y alumnado, ha tenido que adoptar un sistema de enseñanza virtual, hasta entonces desconocido. Los efectos académicos que se hayan producido en el alumnado se verán a corto plazo, aún es prematura valorarlos, sin embargo, sí que ha habido un “reciclaje” en lo que a formación se

refiere del profesorado, para dar respuesta a una demanda desconocida pero acuciante de nuestro alumnado. Por suerte o por desgracia, el covid-19 ha supuesto un detonante para los procesos de innovación pedagógica didáctica en las escuelas que ha supuesto un antes y un después.

No iba a ser menos en la escuela donde hemos realizado nuestra investigación, porque un centro bilingüe, como el nuestro también ha sufrido los temidos “recortes”, no sólo en asignación de personal, sino también en cuanto a las dotaciones económicas. Por supuesto, hay voces que reclaman mayores recursos humanos, porque como algunos afirman se puede atender mejor al alumnado si la ratio en un aula es más baja. Sin embargo, otros piden que los recursos tecnológicos sean más generosos y además se actualicen, ya que las dotaciones de ordenadores, ultraportátiles y tabletas que en su tiempo fueron entregados a los colegios, ya están obsoletos. El debate está servido, ¿es necesario más profesorado que pueda hacer su labor con mayor dedicación y atención con su alumnado, o por el contrario la máquina, en este caso los medios tecnológicos pueden sustituir al factor humano como si la escuela fuera una fábrica?

Desde este punto de partida, el profesorado entrevistado ha ido exponiendo sus ideas y opiniones de forma espontánea y libre acerca del interrogante planteado. Al igual que el resto de las cuestiones objeto de nuestro estudio de investigación, han generado multitud de respuestas conteniendo variados matices que hacen del presente relato un crisol de opiniones, lo cual redunda en una narración rica y polisémica.

También en eso hemos sufrido un recorte sustancial, es decir, lo que estaba concebido para un programa que incluso tenía horas de formación y horas en el propio programa para poder coordinarnos, ya que ese profesorado necesita una coordinación extra, eso ha ido desapareciendo (E. M. 3, 3)

El profesorado adscrito al programa bilingüe ha disfrutado hasta hace relativamente poco tiempo de ciertos tramos horarios dentro de su horario lectivo que se dedican a la preparación de materiales, puesto que, en un principio, el bilingüismo se consideraba un proyecto de innovación, es decir, estaba todo por hacer: programar las sesiones, preparar material didáctico, seleccionar

contenidos, etc. El paso del tiempo ha hecho que la asunción de la falta de material y actividades bilingües que tenía que ser creado por el profesorado, haya desaparecido, con la consiguiente disminución de horas de dedicación a dichas tareas metodológicas. Otra cuestión, que destaca por su relevancia es la dificultad para poder llevar a cabo una necesaria coordinación entre los propios miembros del equipo bilingüe y estos con el resto del profesorado del centro no bilingüe.

Luego en las reuniones de ciclo dicen algo, en un recreo, o en un pasillo nos reunimos para decir cómo hacemos esto, porque coincidir todos en el horario lectivo es imposible (E. M. 3, 35).

Es evidente que la escasez de tiempo no beneficia a ninguno de los miembros de la comunidad educativa, menos aún a un alumnado cuya diversidad obliga al profesorado a estar en constante alerta para poder subsanar aquellos problemas que surjan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reunirse en un pasillo de forma precipitada y por qué no decirlo, con cierta improvisación merma la eficacia de cualquier proceso, ya sea educativo o no. El profesorado entrevistado manifiesta en repetidas ocasiones esta cuestión y no se sienten satisfechos con esta realidad, se han recogido testimonios que reivindican una mayor dotación de recursos humanos para los centros, y en concreto para nuestro colegio bilingüe donde la situación no es mejor.

11.1 Muchas manos pronto tocan a rebato.

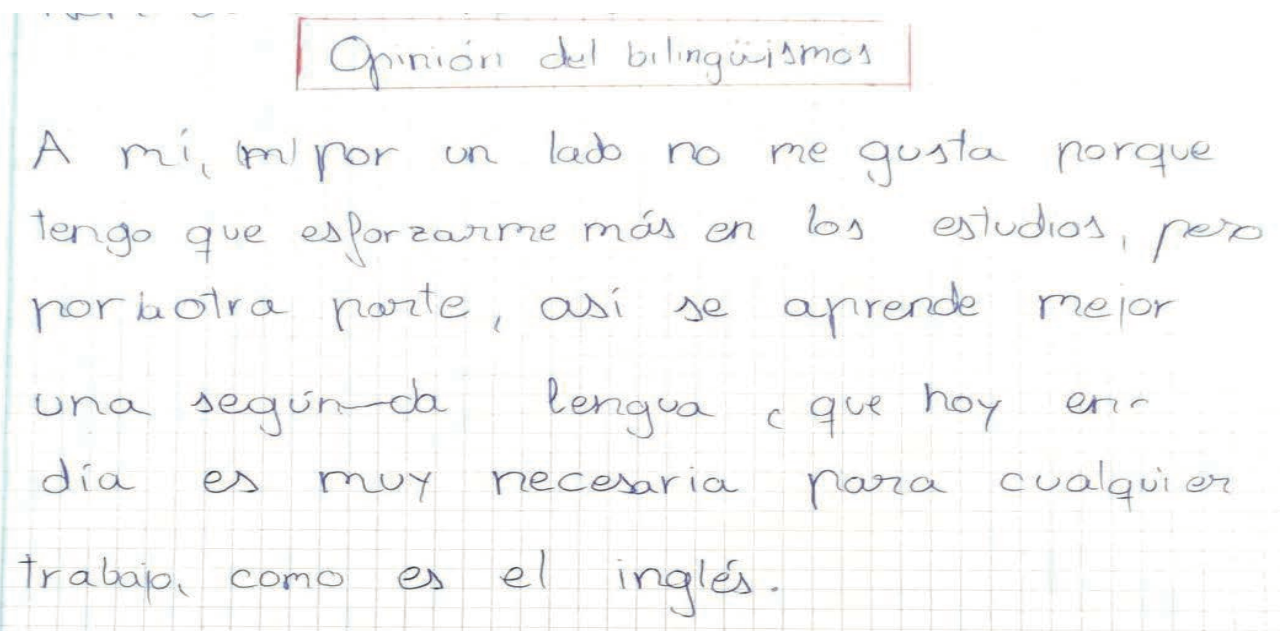
La falta de coordinación también se une con la sensación, por parte de los entrevistados de que el bilingüismo requiere de un mayor esfuerzo, no sólo del profesorado, sino también del alumnado y de las familias. La dificultad es el leitmotiv con respecto a las opiniones de los Entrevistados acerca del bilingüismo. Pero también la dificultad tiene distintos matices con respecto al miembro de la comunidad educativa al que afecte; así el alumnado hace un mayor esfuerzo por comprender contenidos de una asignatura en concreto en una lengua distinta a la propia materna, que en la mayoría de los casos no tiene un referente en castellano, es decir, aprenden conceptos que no tiene un antecedente en el conocimiento del alumnado en castellano. Por su parte, el

profesorado tiene que recurrir a la búsqueda incesante de materiales didácticos que enriquezcan y haga más comprensible su labor a la hora de enseñar. Pero las familias tampoco lo tienen más fácil, expresan su falta de conocimiento del idioma extranjero y la posibilidad de ayudar a sus hijos en las tareas escolares, la solución es buscada en refuerzos externos al colegio que puede ser costeadado por algunas familias y no por otras. Sin embargo, esta dificultad lleva al profesorado a tener que adaptar todos sus esfuerzos didácticos y pedagógicos a aquel alumnado con necesidad específicas de apoyo educativo (N.E.A.E.), de esta forma la dificultad u obstáculo genera una adaptación del proceso enseñanza-aprendizaje a cada uno de los niños y niñas que asisten a un grupo clase, con lo que se consigue una educación individualizada.

El bilingüismo no es un obstáculo pero es mucho más difícil y requiere mucho más trabajo por parte del docente en una clase donde se sabe que hay una persona que no puede trabajar nada en áreas lingüísticas. De esta forma adapto mi forma de llevar la clase y para este alumnado hablo en español para evitar que no comprendan el contenido en cuestión y por ejemplo los exámenes se los pongo en español (E. M. 8, 87).

Figura 25.

Texto alumno 6



Opinión del bilingüismo

A mí, por un lado no me gusta porque tengo que esforzarme más en los estudios, pero por otra parte, así se aprende mejor una segunda lengua, que hoy en día es muy necesaria para cualquier trabajo, como es el inglés.

La necesidad de obtener resultado de forma rápida y con el menor esfuerzo posible caracteriza la sociedad de nuestro siglo. El alumnado de la figura 25 cree necesario aprender inglés, sin embargo, no está tan de acuerdo con tener que esforzarse más; cuestión que como ha quedado clara a lo largo de estas páginas es cierta. El programa bilingüe exige un esfuerzo extra tanto al profesorado como al alumnado, no obstante, está aceptado por parte de ambos que es por un bien académico y para la futura vida profesional.

Otra vez, la necesidad de dar respuesta a situaciones que pueden generar un punto de tensión para la escuela, parece ser el punto común entre los proyectos de innovación, que hace que el profesorado y la escuela en general promuevan un proceso de cambio que adapte su cultura a las de aquellos que atiende, es decir el alumnado y las familias. El cambio metodológico es fundamental a la hora de afrontar retos y en esto la escuela tiene un gran déficit, por eso a través de la formación y del compromiso del profesorado ya se aprecia un atisbo que llevará a la escuela al siglo XXI.

El programa bilingüe junto al TIC, se plantearon como la punta de lanza de la innovación en épocas anteriores. Todos conocemos que al principio la Administración educativa hizo un gran esfuerzo para dotar a los centros de aulas con ordenadores, después fueron sustituidas por la entrega de forma individualizada al alumnado de ordenadores o tabletas y actualmente toda inversión en tecnología ha sufrido una merma sustancial con respecto a lo presupuestado para las escuelas. Es decir, pareciera que toda la comunidad educativa hubiera progresado de forma tan satisfactoria en el conocimiento de las nuevas tecnologías que ya no es necesaria ningún tipo de inversión. La realidad es otra bien distinta, escuelas repletas de material informático en desuso que ocupa armarios y estanterías en espera de un destino final. Pues bien, hemos de advertir que el destino del programa bilingüe puede llevar el mismo destino que su compañero inicial de viaje el programa TIC, la dotación humana se ha reducido drásticamente al igual que la tecnológica, ¿será que toda la comunidad educativa, es decir, profesorado, alumnado y familia son bilingüe ya no necesitan de mayor apoyo?, ¿podiera decirse que el bilingüismo es una moda que está perdiendo vigencia?

Hoy día el debate sobre la gran modificación que debe sufrir la escuela para atender a las necesidades que se plantea en la sociedad de la información y del conocimiento, está abierto y constantemente se quieren plantear soluciones que afectan a todos los elementos que rodean la escuela. Se habla mucho sobre que es el propio profesorado el que tiene que abanderar ese cambio necesario para que la escuela de un giro importante. En muchas de las evidencias que hemos podido recoger de nuestro Entrevistados, se aportan soluciones o alternativas que podrían suponer mejoras en el proceso enseñanza aprendizaje. Si se quiere atender a nuestro alumnado de forma individualizada e integral, parece lógico que la solución sería el aumento de la plantilla docente, en cualquier caso, nunca podrá la máquina suplantar la acción de un ser humano

Yo creo que si se quisiera llevar bien en cada clase bilingüe, tendría que haber un tutor bilingüe, luego un especialista por cada materia que se dé. Pero creo que faltaría algo de personal. En cuanto a materiales, todo lo que venga es siempre bien venido. De recursos materiales estamos mejor servidos que de recursos humanos (E. M. 4, 42).

Dentro de nuestras indagaciones o temas de interés hacia los que hemos enfocado la presente investigación, es saber cómo se atiende las necesidades educativas específicas dentro de un aula bilingüe. Cada vez existe mayor preocupación por parte de las autoridades educativas y de la sociedad en general en dar una respuesta adecuada a aquellos niños y niñas que presentan alguna necesidad de atención específica en sus aprendizajes. Una de las primeras medidas a adoptar para paliar dicha situación sería la incorporación de mayor número de profesorado, está es quizás la opinión más extendida entre los entrevistados de nuestro trabajo.

No, yo con 15 haría el doble que con 27 alumnos, no pido una pizarra digital o un radio casete, que si lo tengo mejor, ni un CD; pero cuando hay más gente implicada estás forzando a hablar que es lo que quieres. Y puedes controlar más el proceso porque hay niños que se te pueden descolgar. Para los niños que tienen dificultades es un gran obstáculo que no pueden salvar y se desaniman, entonces, a ellos los intentas enganchar con trabajos, con pequeñas tareas, pero al final va mal en lengua porque tiene esa dificultad, sale con el PT o el AL, es un círculo vicioso (E. M. 6, 62-63).

Sin duda la incorporación de maestros y maestras especialistas en audición y lenguaje o pedagogía terapéutica, ha mejorado la atención al alumnado de manera relevante, sin embargo, estos especialistas tienen la sensación de remar a solas frente a las dificultades, ya que entienden que su función no es comprendida ni aceptada por aquel profesorado tutor o especialistas en cualquiera de las áreas del currículum. El horario lectivo escolar es limitado y el trabajo del profesorado de apoyo a la integración, que se hace fuera del aula supone separar al alumnado de su grupo-clase para recibir dicho apoyo. Esta cuestión es peliaguda, ya que enfrenta a los partidarios y detractores de que este alumnado sea atendido por tantos profesionales distintos, con la consiguiente pérdida de atención del alumnado y la falta de continuidad en las tareas escolares.

Sí, pero tendría que haber otras condiciones como por ejemplo más personal. Por ejemplo mi tutoría tiene dos apoyos a la semana pero el resto de la semana los alumnos con necesidades, están conmigo. Durante el apoyo los niños no salen fuera del aula, se hace lo mismo que con el resto. Además nuestra clase está sobre ratio, y esas son las condiciones (E. M. 6, 66).

Cuando se habla de apoyos a las tareas escolares de determinado alumnado dentro del aula, es decir, inclusivo, las opiniones del profesorado cambia sustancialmente a cuando hablamos de apoyos fuera del aula; los primeros son mejor considerados y aceptados por el profesorado en general. Hoy día la crisis económica y la falta de inversión en materia de educación, afecta gravemente a la existencia de personal en los centros escolares, es por ello que el profesorado que ejerce estos apoyos escolares, que lo hacen dentro de un horario en el que su especialidad no le permite impartir otras materias, la mayoría de las veces son utilizados como profesorado para sustituir las ausencias del personal docente que no acude a su puesto de trabajo por causas diversas, con la consiguiente pérdida de atención personalizada al alumnado que lo requiera. Nótese como el entrevistado apunta otra cuestión que va en detrimento de la atención al alumnado y es la masificación o aumento de ratios en las aulas. Porque aunque las administraciones públicas nieguen que en las aulas de Andalucía estén por encima del número de alumnos por unidad escolar, la

práctica es otra bien distinta. Con relativa facilidad esta situación está presente en multitud de escuelas andaluzas.

Como ya se ha comentado en alguna ocasión, la opinión del profesorado es generalizada y los entrevistados manifiestan y reivindican la incorporación de más personal docente a las aulas para así poder atender mejor al alumnado. De la misma manera, también se manifiesta el profesorado a favor de estabilizar las plantillas docentes de los centros escolares; numerosos cambios legislativos y de forma de proveer profesorado a los centros genera situaciones de incertidumbre y desconcierto, lo que afecta negativamente a la atención al alumnado en cualquier centro educativo, por supuesto en el bilingüe que ha sido objeto de nuestra atención.

Si el que promueve el programa y tiene que llevarlo a cabo en todos los centros no es capaz de fijar unas líneas claras, precisas y cerradas, es muy difícil implementarlo. Porque nos encontramos con continuas improvisaciones y con nuevas instrucciones de cómo se tiene que llevar a cabo un aspecto u otro de cualquier programa educativo, en este caso del bilingüe (...). Al final, cada vez que hay una alteración en lo profesional o en lo laboral que afecta al profesorado, se genera una duda y una incertidumbre que le crea indefensión (E. M. 1, 2-3).

¿Podría la Administración educativa estar confundiendo innovación con respecto al programa bilingüe, con cambio constante y errático que depende de la moda o novedad pedagógica?

A nuestro entender, la innovación supone cambios que son estables y permanecen en el tiempo, ya que así se obtiene una mejora considerable para el centro escolar y, por consiguiente, poder alcanzar los logros deseados, además de mejorar la organización de los recursos humanos y materiales. El programa bilingüe debe ser innovador a la hora de presentar su concepción metodológica, a la vez que los cambios deben perdurar en el tiempo, para alcanzando la deseada estabilidad, produzca cambios importantes educativos y organizativos.

Pero aparte de intentar conseguir que la plantilla docente sea estable en el centro escolar, otras son las interrogantes cuyas respuestas darían las claves del éxito en un centro como el estudiado. Por esta misma razón el Entrevistado se expresa de esta forma en el fragmento siguiente, a la hora de cuestionarlo sobre si el programa bilingüe está consolidado en su centro o no:

¿El profesorado ha estado estable durante ese periodo? ¿Tiene la formación necesaria? ¿Ha tenido cursos de reciclaje? Creo que hay muchas variables antes de poder afirmar eso (E. M. 2, 19).

En este sentido, la formación se apunta como otro pilar fundamental de una acción educativa eficaz y comprometida con los rendimientos escolares y el éxito educativo de todo el alumnado. Esta cuestión que aquí se apunta será abordada con mayor profundidad y detenimiento en próximas categorías y es que la formación implica un compromiso serio y responsable que en numerosas ocasiones el profesorado no está muy dispuesto a aceptar.

Como es bien sabido, el funcionario docente tiene derecho a la movilidad en el puesto de trabajo, es decir, a poder elegir puesto de trabajo según sus necesidades. Esto se materializa cada año en el llamado concurso general de traslado y la posterior a la asignación de personal docente en destinos provisionales para atender las demandas particulares del profesorado. En la práctica este derecho que como trabajadores tiene el profesorado, puede perjudicar el asentamiento de programas como el bilingüe, ya que impide su consolidación, y por supuesto y más importante, al alumnado que cada curso escolar puede que tenga que adaptarse a un maestro o maestra diferente.

También como el profesorado va cambiando, que es en definitiva quien lo imparte, tendría que haber una continuidad de ese profesorado, así que es difícil. Tanto la dirección, como el equipo educativo están implicados en hacerlo lo mejor posible y dar una enseñanza de calidad (E. M. 5, 52).

La modificación o inestabilidad de la plantilla no es siempre achacable, como se ha dicho a la Administración. Cada funcionario tiene derecho a variar su situación laboral y a mejorar el destino docente que ha obtenido por concurso de traslados.

Otro de los elementos que consideramos fundamental a la hora de que un centro tenga un buen funcionamiento y organización del centro escolar, es la generalización del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que permiten al alumnado acceder a gran cantidad de información y conocimiento de forma autónoma, y al profesorado crear bancos de recursos y actividades que pueden poner a disposición del alumno con suficiente antelación como para que estos preparen sus clases. Desde nuestro punto de vista, el foco de nuestro estudio goza de una dotación tecnológica adecuada, sin embargo, la opinión de algunos de los entrevistados no es así.

Nos gustaría decir que sí, pero evidentemente todos sabemos que faltan recursos. La queja de todo el mundo es que nos falta recurso. No faltan muchos recursos, y hoy día con el avance de las pizarras digitales y todos los recursos online, yo creo que hay suficiente. Lo que falta es el tiempo para buscar esos recursos. Pero por lo demás, pienso que todos los métodos de enseñanza incluso, aunque no dispongas de un libro, puedes decir voy a enseñar inglés sin libro hay en red montones de recursos: orales, de juegos de todo tipo (E. M. 3, 32).

En la actualidad, ya nadie pone en duda que la red está llena de recursos para las aulas, con distintos niveles que se adaptan perfectamente a las necesidades del alumnado. El rol de docente es seleccionar ese material y ser de guía para que el propio alumnado busque y localice aquello que le es útil. La inmensa mayoría de los entrevistados ponen de manifiesto la importancia de las nuevas tecnologías en sus tareas docentes y cada uno de los miembros de un claustro, como el nuestro bilingüe, es capaz de recolectar una ingente cantidad de evidencias, útiles a todos los niveles. La cuestión clave es poder y saber compartir todos esos hallazgos para poder trabajar de forma colaborativa y cooperativa, con ello el propio docente se convierte en el investigador de su propia práctica y de sus conclusiones obtiene mejoras que indiscutiblemente repercuten en su alumnado y en un mejor clima de colaboración con el resto de sus compañeros de equipo.

Materiales hay y mucho, ya que el profesorado es capaz de buscarlo en la Web o en distintas fuentes. Pero no hay un momento donde nos veamos para seguir progresando. Para poder compartir la práctica docente, que en este caso es necesario porque empapa el

programa. El que no sabe o no lo conoce, necesita del apoyo de los compañeros para poder llevarlo a cabo (E. M.1, 3).

De nuevo se pone de manifiesto la urgente necesidad de coordinación entre los miembros de un equipo, la falta de espacio temporal y la cantidad de trabajo administrativo, suponen una merma en la eficacia pedagógica de los equipos de trabajo. La propia idiosincrasia del programa bilingüe que en un principio unió a muchos docentes ante la falta de recursos didácticos, se está desvirtuando por múltiples razones una de ellas quizás, la falta de colaboración entre los propios miembros del equipo docente; otra pudiera ser la aparición de métodos educativos, es decir, los libros, que han restado frescura e imaginación a dicho profesorado. Estos recursos son muy potentes y atractivos, ya que incluyen gran variedad de materiales, tanto digitales como manuales, pero también tienen el peligro de lo estándar, es decir, un mismo libro y recursos para un amplio abanico de alumnado, cada uno con sus propias necesidades y motivaciones. Si no se tiene en cuenta la diversidad en el aula, el bilingüismo puede caer en hacer más de lo mismo con la excusa de usar una lengua extranjera como vehículo de enseñanza, con lo que se estaría perdiendo la filosofía que ha inspirado el nacimiento del bilingüismo que no es otra que hacer las cosas de forma distinta para romper con la monotonía de las tradicionales maneras de enseñar un idioma.

Afortunadamente, no todos los docentes se conforman con un libro de texto o una página web, mucho innovan e investigan a diario para que su práctica sea atractiva y atrayente y así coloquen a su alumnado en una situación inmejorable para el aprendizaje. Indudablemente, cualquier situación pedagógica tiene un margen de mejora muy importante, nada está hecho o acabado de forma perfecta, todo es adaptable a las distintas necesidades. La riqueza de los maestros y maestras bilingües entrevistados están en el entusiasmo con que afrontan su quehacer diario, no se paran en lo que materialmente no les funciona, sino que tienen estrategias variadas para subsanar cualquier carencia que se pueda presentar en su aula.

Los recursos materiales siempre son mejorables, por ejemplo yo que soy muy pro-TIC llevo dos años paralizada en mi clase porque la

pizarra digital no funciona. Entonces no puedo poner juegos, no puedo poner videos, me sirve prácticamente como un CD porque tengo los altavoces y poco más. A nivel de recursos materiales me falla. A nivel de recursos humanos este año estamos mejor porque tenemos una auxiliar lingüística y media (E. M. 2, 19-20).

La cuestión de las infraestructuras en los colegios sustentados con fondos públicos preocupa bastante tanto a equipos directivos como al propio profesorado. No es difícil encontrar gran cantidad de aparataje en las aulas, el problema está en el mantenimiento de este; PDI (pizarra digital interactiva) que no funcionan, ordenadores con sistemas operativos antiguos, falta de portátiles para cada alumno, escasa conectividad de red etc.

Las pizarras digitales nos facilitan el trabajo una barbaridad, tenemos Internet, ahora que funcionen al 100% habrá que reclamarlo (E. M. 6, 62-63).

Aunque pueden aparecer problemas que afectan tanto a los recursos humanos como a los materiales, las opiniones de las propias familias cuyos hijos e hijas acuden a este centro bilingüe no producen gran efecto en ellas, es decir, tienen en gran estima tanto al profesorado como al centro. La madre entrevistada que a continuación formula su opinión sobre los recursos materiales y humanos, se muestra bastante satisfecha con los existentes, aunque como el profesorado, expresa su sentir de que hay margen de mejora.

El profesorado está bastante bien formado, se preocupa por elaborar sus propios apuntes, portafolio, digamos elaborar temas, pero no obstante todo es susceptible de mejora. Quizás más apoyo de materiales complementarios si vendría bien. Siempre el aporte de material, sea bilingüe o no, enriquece el resultado del aprendizaje (E. Md. 7, 71-72).

La formación supone, en este caso para las familias, una cuestión de calidad y de responsabilidad por parte del profesorado, en general su opinión es buena y como no puede ser de otra manera, entiende que cada miembro del profesorado tiene sus características particulares que lo pueden hacer más o menos aceptado entre las familias. A pesar de ello, no se han recogido testimonios que menosprecien su labor educativa, su formación o la inclinación

metodológica de cada uno de ellos. Enseñar supone un ejercicio de responsabilidad y eso las familias lo captan a primera vista, ya que el propio estado de ánimo y la motivación de sus hijos e hijas lo delatan. Este colegio de primaria bilingüe objeto de nuestra investigación, tiene un alto grado de aceptación para parte de las familias del entorno donde radica.

Es de destacar, cómo en los centros docentes una práctica muy habitual por parte de las familias es etiquetar al profesorado en bueno o malo. En un centro bilingüe, este etiquetaje no es distinto. Se establece como una especie de itinerario en la que las familias prefieren que tal o cual maestro o maestra no “le caiga a su hijo o hija”, digamos que hay una serie de prejuicios con respecto al docente que puede ejercer su labor con mayor o menor diligencia, siempre a criterio de las familias. La realidad es otra bien distinta porque como dice el refrán: *excelente maestro es aquel que enseñando poco, hace nacer en el alumno el deseo de aprender*, es decir, el arte de enseñar va muy ligado a despertar en el alumnado la curiosidad, el interés por tal o cual cosa y no por la transmisión de una gran cantidad de contenidos que en nada tienen que ver con las necesidades del alumnado.

La dotación humana es bastante buena, siempre hay profesores que te gustan más que otros y hay profesores que lo hacen mejor que otros (E. Md. 7, 72).

Una de las particularidades de la educación bilingüe es que atiende a su alumnado desde Educación Infantil. La llamada anticipación lingüística consiste en introducir la lengua extranjera de forma globalizada en dicha etapa. Es fundamental la presencia simultánea del profesorado L2 y tutor o tutora del grupo para así crear un clima propicio para el aprendizaje de un idioma extranjero, además de poder atender mejor a dicho alumnado. El introducir el inglés a edades tempranas conlleva cambios en la metodología educativa, ya que los tradicionalmente basados en la gramática y ortografía son sustituidos por otros donde priman la expresión y comprensión oral. Para ello los materiales didácticos variados se convierten en un recurso muy valioso e imprescindible. De la misma forma, el profesorado que atiende a los infantiles requiere de una dosis extra de

expresividad y capacidad de adaptación a las situaciones variadas y complejas que se generan en un aula de infantil.

En cuanto a la cantidad, bien, porque siempre ha habido una persona dedicada a infantil, siempre hemos tenido apoyos lingüísticos y el centro suele colaborar bastante con personas de habla inglesa que quieran hacer sus prácticas en España, intentamos siempre fomentar (E. Md. 7, 72).

Entre los entrevistados existe la firme creencia de que el incremento del tiempo de exposición a la lengua extranjera a edades tempranas ha beneficiado y beneficia al alumnado de forma extraordinaria. Esta situación ha redundado no sólo en el alumnado, sino también en el profesorado y en el propio centro educativo que ha incrementado el número de solicitudes desde la creación del centro y que hoy día lo hace el centro público más solicitado de la provincia.

11.2 Las máquinas son cada vez más eficientes y mejores, por lo que queda claro que la imperfección es la grandeza del hombre

Las perspectivas y opiniones del profesorado van desde una necesidad imperiosa de más tecnología para su aula, hasta aquellos que se consideran suficientemente dotados con los recursos existentes en su aula. La técnica necesita de un dominio de esta, por eso el gran desafío de los docentes está en su integración dentro de su metodología docente y en su optimización. No basta con tenerla a nuestro alcance hay que utilizarla, aunque ello implique tener que dejar en desuso lo que se ha venido haciendo durante años, para así tener la posibilidad de aprender nuevas formas de hacer. Otra vez podríamos plantearnos diversas cuestiones como: ¿están preparados los docentes para incorporar las nuevas tecnologías a su praxis diaria? o ¿se está haciendo lo correcto para que la formación docente sea la apropiada?

Con pizarra digital y ordenador, considero que con esto ya tenemos todos los medios tecnológicos, no hace falta más. Los materiales están en Internet, en páginas británicas, en Linux, como quieras. Yo creo que no hace falta más para un alumno. Puedes poner un CD, música, un Pendrive, se puede usar el dispositivo físico que quieras y va a ser audiovisual que es lo que mejora este proyecto (E. M. 1, 11).

Es de destacar, que el uso de las tecnologías debe permitir que el alumnado trabaje de forma cooperativa, siendo el ordenador su fuente de información, por supuesto una que se adapte a la tarea a realizar. Es por ello, por lo que el docente debe tener habilidades para el dominio de las tecnologías, y así pueda supervisar los proyectos realizados por el alumnado. Los proyectos son un recurso metodológico muy usado en las escuelas bilingües para la enseñanza de la lengua extranjera, pero corren el peligro de que si no se profundiza en ellos, estos quedan en meras redacciones o murales de aquellos que se hacían en la escuela tradicional.

En la sociedad globalizada en la que vivimos, las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en una pieza fundamental para ayudarnos a entender el mundo y sus relaciones con respecto a la escuela. Cualquier docente está obligado a tener nociones sobre cómo funciona tal o cual aplicación y así sacarle el máximo partido para sus clases. Probablemente, el profesorado de más edad argumentará que su tiempo para los ordenadores ya pasó, sin embargo, sea cual sea la edad, no debemos dejar de aprovechar el potencial que las nuevas tecnologías nos ofrecen. Es necesario saber manejar una pizarra digital, porque nos facilita la explicación y la ejemplificación de numerosas cuestiones que surgen en la práctica docente, pero ¿Son necesarias las TICs para la implementación de una secuencia bilingüe?

La respuesta de nuestro entrevistado no deja lugar a duda, es rotunda y absoluta, un sí sin fisuras. El profesorado se convierte en investigador, en la búsqueda de material que explota en sus lecciones y que le ayuda a elaborar sus propios recursos que posteriormente puede compartir en la red.

Totalmente porque es consustancial a los materiales curriculares que hay. La facilidad de uso de las TICs, su rendimiento es exponencial mejor al que se usaba antiguamente aunque el enfoque comunicativo fuera el mismo. Compartir páginas Web, de búsqueda de materiales elaborados. A veces intentamos crear nuevos materiales y ya hay muchos creados, pero se desconocen y no los pones en práctica. Es más importante hacer una buena selección y analizar y mejorar mi práctica que quizás hacer nuevos materiales (E. M. 1, 12)

Teniendo en cuenta que el bilingüismo trata de promocionar la mejora de la competencia lingüística en inglés, pero por ende en la propia lengua materna, parece razonable y hasta de obligado uso, la utilización de internet y las nuevas tecnologías, ya que en la red se encuentran alojados una ingente cantidad de recursos gráficos y sonoros que utilizan el inglés como vehículo de comunicación. Pero no sólo de tipo hablado, sino también textos que por su gran variedad provee a un público muy variado, abarcando todo tipo de edad.

El entrevistado va más allá y su compromiso con la formación bilingüe exhorta al profesorado a utilizar los recursos web como herramienta principal en las sesiones bilingües. Ojalá esta recomendación fuera seguida por la inmensa mayoría del profesorado pero la realidad es otra, otra vez la formación en esta materia es la excusa propicia para su no utilización. Cuanto mayor sea el conocimiento en las nuevas tecnologías mejor, pero lo importante es tener la necesidad y las ganas de usarlas, la motivación y el entusiasmo por mejor, sólo así, la renovación metodológica será una realidad entre el profesorado.

El TIC, uso de páginas Web, uso de blogs y creación de materiales debería ser de obligado cumplimiento para el profesorado bilingüe porque si no hay que poner en duda que vaya a utilizar un enfoque comunicativo (E. M. 1, 12).

El profesorado bilingüe tiene tradición en la creación de materiales para su uso diario, ya se ha dicho que al principio del programa no había recursos educativos de los que hacer uso, por ello, surgió la necesidad de crearlos. Para fomentar su uso e instauración, la Administración educativa andaluza, concede ayuda para la producción de materiales con destino a crear recursos de uso en los programas bilingües.

Aportan enriquecimiento. Claro que se puede hacer una sesión didáctica sin las Tics pero cómo diseñas el material. Aparte se necesita un ordenador para incluir imágenes. Si no las utilizas el resultado va a ser bastante pobre (E. M. 2, 26).

El alumnado que se recibe en las aulas hoy día, vive en un entorno rodeado de estímulos, visuales, auditivos, olfativos o táctiles, todos ellos muy atractivos. Estos suponen un duro competidor a la hora de emplear en un aula sólo un libro, un papel y un lápiz. Hoy más que nunca, el docente tiene que ser

creativo, en constante evolución, anticipándose a las situaciones, vivencias y necesidades de su alumnado.

Tienen sus libros media, el centro les pone sus libros media en la página Web, tienen diferentes blogs, actividades. Pero el material del alumno, casi siempre suele ser el mismo: libro, libreta, boli y lápiz (E. M. 1, 12-13).

Aunque ya se ha comentado con anterioridad, los centros educativos cuentan con una dotación tecnológica importante, la falta de inversión y el deterioro de los equipos están produciendo una importante regresión en cuanto el uso de las nuevas tecnologías, al menos a nivel de centro escolar. En el centro bilingüe en el que hemos realizado nuestra investigación, la comunidad educativa echa de menos la incorporación de nuevo material tecnológico que antes se recibía con mayor frecuencia.

De todas formas, los centros buscan alternativas a la falta de recursos y vuelven a utilizar los denostados libros cuya eficacia pedagógica ha sido demostrada en generaciones posteriores. Por tanto, no nos debemos escandalizar cuando un docente hace uso de un libro de texto, todo lo contrario, en repetidas ocasiones es la columna vertebral que salva a un grupo clase cuando el docente o la docente titular sufre una incapacidad temporal que la obliga a estar fuera del colegio durante un tiempo determinado. De ahí que, cada vez más el uso del libro se esté extendiendo y tomando el protagonismo del que disfrutó en otros tiempos. Es necesario poner en práctica un enfoque ecléctico, que utilice lo bueno de cada recurso y lo explote, para así mejorar la formación de nuestro alumnado. Las bibliotecas escolares o BECREA (biblioteca escolar y centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje) son sumamente útiles como complemento a la labor del profesorado, además de enriquecer el trabajo en el aula y atender a las situaciones del alumnado que presenta una necesidad específica de apoyo.

Se ha hecho un gran esfuerzo, por parte del centro en tener muchos más libros en inglés en la biblioteca. Este año, por primera vez se ha incluido un libro en inglés, dentro del itinerario lector. Conforme utilicemos más material en esa segunda lengua, más normalizado lo tendrá el alumnado, que lo lean sin miedo y que entiendan lo que

puedan. Es otra forma de exponerlos al idioma. Cualquier padre, hoy día puede tener materiales bilingües para sus hijos, con que cambie el idioma de la TDT y le elija el inglés antes que el español, ya tiene ahí un montón de materiales en inglés (E. M. 1, 12-13).

En este punto, no se debe perder de vista que el enfoque comunicativo o potenciador del uso de la lengua, ya sea materna o extranjera es eminentemente textual, es decir, la principal fuente de recursos son los textos escritos, sin descuidar, por supuesto su uso oral. El texto ayuda a enriquecer las estructuras mentales de los idiomas, mejora la fluidez y uso de este, a la par que engrandece el vocabulario de aquellos que lo leen o escuchan.

La influencia de TIC en la práctica docente ha modificado las formas y las costumbres en las escuelas, es una herramienta que casi nos bloquea si no falta. En la clase de inglés o en las lecciones bilingües de ciencias facilita la escucha de una pronunciación nativa o de distintas variedades dialectales de la lengua extranjera, sin tener que desplazarse a un país de habla inglesa. La red es una ventana abierta al mundo, sólo falta que el profesorado se haga consciente de ello y aprovechen sus ventajas.

Muchísimo, porque es la única forma que tienes de meter un nativo en el aula. Además, uno de que no sólo tiene la pronunciación de la RP (received pronunciation), sino que puedes tener pronunciación americana en un video o uno australiano. Así los alumnos se acostumbran a escuchar varios acentos aunque luego tú tiendas a la pronunciación más correcta, más neutral, pero ellos pueden reconocer la misma palabra con varios acentos (E. M. 2, 26).

No obstante, la implantación de los programas bilingüe ha hecho que aparezcan en la escena un nuevo recurso humano, controvertido en su figura y función dentro del aula, pero que sin duda viene a enriquecer el panorama del bilingüismo, se trata de los auxiliares de conversación.

11.3 El grano no hace granero, pero ayuda al compañero.

El auxiliar de conversación tiene su función primordial en la colaboración con el profesorado de áreas no lingüísticas en los centros bilingües con el objeto de fomentar el uso oral de la lengua extranjera entre el alumnado. Desde que se

implantó el programa bilingüe en Andalucía su número ha ido creciendo progresivamente. Muchas son las opiniones que nuestros entrevistados han manifestado sobre tan controvertido y útil recurso humano en un aula bilingüe.

Sin embargo, este papel ha sido malinterpretado tanto por los docentes como por los mismos auxiliares, lo que hace que no se les saque el máximo partido. A veces realizan tareas que no son propias de ellos o no cumplen con los requisitos académicos, pedagógicos o didácticos, y a menudo los resultados tienen un efecto no deseado. De todo esto se deduce que es necesario reflexionar sobre el papel del auxiliar, la formación del profesorado y de los auxiliares y una definición más clara por parte de la administración de las funciones o atribuciones que tienen los auxiliares de conversación, todo ello con el fin de definir y optimizar su papel como recurso en el aula. Ya que son agentes dinamizadores y de gran interés para nuestro alumnado y el profesorado que enriquecen la realidad escolar con la incorporación de estos nuevos agentes.

El auxiliar de conversación suele ser una persona joven, hablante nativo de inglés, que emplea al menos un año académico en una escuela donde apoya la enseñanza del Inglés. Se entiende que su función es ofrecer un modelo nativo de la lengua inglesa, desarrollando el conocimiento de una cultura extranjera y ofreciendo un recurso auténtico de comunicación inglesa dentro del aula. Además, deben ser fuente de actividades creativas y recursos para el aula, aportando materiales reales que permitan el conocimiento profundo de la lengua y su cultura. Este planteamiento choca con la realidad, o mejor dicho con la disponibilidad de los auxiliares, ya que algunos tienen una actitud demasiado pasiva para la labor docente.

Pero también es cierto que no todas las auxiliares vienen con la misma formación, ni son un recurso de calidad, porque muchas de ellas no tienen formación pedagógica (E. M. 2, 20).

Las afirmaciones de este informante pudieran reflejar una serie de mitos entorno a la figura del auxiliar, porque se le presupone determinadas estrategias pedagógicas, en comparación con la figura de un docente, que no corresponde a la realidad de dicho personal. En numerosas ocasiones, el auxiliar de

conversación puede sentirse como un pájaro que sólo sale de la jaula para prestar un servicio determinado y breve antes de que el docente lo devuelva a la jaula para continuar con el currículum. De esta forma, el auxiliar no es integrado al aula como una herramienta poderosa, sino más bien alguien que es solicitado de vez en cuando para justificar su presencia.

Faltaría un trabajo previo con las auxiliares, no sé si antes que se incorporaran al centro, o cómo hacerlo para que pudiéramos aprovecharlas más (E. M. 2, 20).

La docente en este caso echa de menos una preparación previa del auxiliar de conversación y de una intervención de la administración en materia educativa para dar una formación explícita al auxiliar. Sin embargo, lejos de intentar reclamar toda intervención externa al centro docente, no estaría de más recibir dicha formación en el colegio de forma conjunta, ya que la tarea del auxiliar implica de forma explícita, el necesario trabajo colaborativo con el docente, ya que sólo así se puede alcanzar el máximo potencial de dicha estrategia docente.

Los que a mí me han tocado estos años, yo creo que sí. Creo que son personas formadas y que lo hacen lo mejor que pueden y están bien informados (E. M. 5, 60).

El objetivo principal del auxiliar de conversación y su presencia en el aula es ayudar al alumnado a aprender la lengua extranjera de forma más directa y personal, lo que implica aprender sobre la cultura, las tradiciones y el estilo de vida de esa persona. Entre sus obligaciones está la de hablar siempre en su idioma materno y estar en contacto permanente con el alumnado, motivando a este y fomentando el interés de conocer su propia cultura e idioma.

Vienen a darnos otra realidad del idioma, a ponerle cara a una realidad diferente e incluso ver que un mismo idioma se pronuncia de forma diferente, es la primera lengua para muchas personas. Porque al fin y al cabo, ellos saben que para su profesor es un segundo idioma y para estas personas es su primer idioma y generalmente sólo se expresan en inglés (E. M. 1, 15).

Sin embargo, como no son necesariamente docentes cualificados, no tienen la responsabilidad de supervisar a los estudiantes, ni de conocer herramientas metodológicas que beneficien al alumnado en el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto resta efectividad a su labor y la mayoría de las veces dificulta un óptimo entendimiento entre el docente y el auxiliar y la tan esperada sinergia no llega a darse.

La dificultad que tenemos más grande con ellos es a nivel curricular, saben hablar bien este idioma porque son nativos, pero sí hay que guiarlos en gran cantidad de ocasiones en qué actividad hacer, cómo hacerla y que se adapten al nivel del alumnado porque si no se desperdicia (E. M. 1, 15).

En cualquier caso, formación aparte, lo importante es la actitud de las personas ante las diversas situaciones que se dan en la vida ya sea personal o laboral. El auxiliar de conversación como cualquier otro ser humano, puede presentar una actitud positiva y de entrega ante la vivencia que le toca vivir y así su implicación es más grande, o poca, dependiendo de su grado de motivación. Si sólo considera su experiencia como un modo de conocer otras costumbres sin la más mínima intención de penetrar en la escuela y en las relaciones que se dan en ellas, es decir, pasando de una manera tangencial sin ningún tipo de implicación.

Pero hay gente que te viene sin formación o muy pasivas y tienes que estar pinchado un poco porque no sabe hacer un juego (E. M. 2, 28).

Esta afirmación en la que se recoge la opinión, la experiencia o la sugerencia de alguien que está directamente implicado en el programa bilingüe, debería implicar una profunda actitud reflexiva, en el que como cualquier otro proceso de innovación, se sea consciente que quizás la solución está en cambiar el enfoque o la perspectiva. Con ello queremos decir, que nuestras expectativas se cumplirían si dejáramos de esperar algo inexistente porque el auxiliar de conversación no es un docente, pero es que tampoco es necesario, su papel se limita a ofrecer un modelo vivo de la lengua extranjera, sin ninguna otra pretensión.

Igual que la actitud del auxiliar de conversación debería ser activa y colaborativa, no menos la del docente anfitrión de la experiencia educativa. Las expectativas y la falta de conocimiento en cuanto a la función del auxiliar de conversación, puede desvirtuar mucho la opinión que el profesorado tiene de dicho personal.

También a que hablen despacio, que reiteren una misma idea, vienen muy bien para el alumnado e incluso me atrevería a decir que vienen mejor para el claustro (E. M. 1, 15).

Lo curioso de la situación es que el docente se encuentra en el derecho u obligación de enseñar al auxiliar, como a cualquiera de sus otros pupilos, indicándole la forma de hablar, gesticular o lo que se considera apropiado o no. Por tanto, debemos tener muy presente, no como impedimento, sino como la realidad de cualquier auxiliar, que no son docentes, pero es que tampoco es necesario que lo sean.

Ya no sólo hay gente del claustro que se forma a nivel personal con ellos, e incluso se tienen conversaciones. Cuando tú entras en un programa bilingüe y entras en un centro bilingüe que mejor que ver una sala de profesores bilingüe (E. M. 1, 15).

En numerosos centros, el auxiliar de conversación es una ocasión perfecta y económica para mejorar el nivel de idioma entre los miembros del claustro y se produce una inversión de los papeles entre docentes y auxiliares. Si durante la jornada diurna el auxiliar es otro aprendiz, en la jornada vespertina, su rol varía desde un hablante nativo conocedor de una determinada lengua extranjera a un veterano y experimentado docente que enseña a otros docentes.

La valoración que hacen los estudiantes con respecto a la labor del auxiliar de conversación es generalizada y lo reconocen como una persona bastante afable, que les ayuda en su tarea de aprender y sensible a sus demandas como aprendices para llegar a dominar la lengua extranjera. Pero, sobre todo el auxiliar asiste al docente, anima a los estudiantes a practicar en idioma extranjero en la conversación y dinamiza las clases haciéndolas más interesantes y eficientes.

Para los niños es muy bueno porque se enfrentan a un inglés de verdad tan cerca como en su colegio. El programa bilingüe tiene un reto y es exportarlo a la vida diaria del alumno, a que se siga enriqueciendo fuera. Le hemos metido una materia curricular más, más horas de exposición al idioma, si esto continúa en casa esto iría como la espuma (E. M. 1, 15).

De igual manera, gran parte del profesorado reconoce que el auxiliar de conversación forma parte fundamental del programa bilingüe, porque la sola presencia de otro adulto en clase que comparte la experiencia docente ayuda a que el proceso enseñanza aprendizaje sea más compartido y empático.

A pesar de que la valoración de los auxiliares de conversación es satisfactoria, no es objeción para que algunos docentes se lamenten de la falta de experiencia o formación que aquellos tienen. Las instrucciones que anualmente dicta la Consejería de Educación sobre auxiliares de conversación, recogen someramente cuáles son las funciones de los auxiliares pero nada dice que como se deben organizar, es por ello por lo que queda a la discreción de cada centro escolar.

Los auxiliares deberían estar como apoyo en el aula. Ojalá tuvieran tiempo para coordinarse con los profesores, para que prepararan material. Hay algunos que si son apañados, hace 2 años hubo una lectora que se preocupaba de apuntar las necesidades del tutor, tenía muy buena formación. La que tuvimos el año pasado de Nueva Zelanda también tenía muy buena formación, yo le pedí que preparara 4 o 5 PowerPoint y lo hizo muy bien (E. M. 2, 28).

De los entrevistados para este estudio, un alto porcentaje reconoce que la labor fundamental del auxiliar de conversación es aportar un modelo lingüístico nativo que permite conocer al alumnado las características específicas de la entonación y pronunciación de la lengua extranjera. Quizás pasa desapercibido, pero no se debería considerar un modelo, sino muchos modelos en el sentido que el idioma lo hacen los hablantes. Limitar o circunscribir una realidad tan compleja como es la enseñanza de un idioma extranjero puede empobrecer su visión, además de dificultarla.

Lo importante de la nativa es que aporta un inglés real y que tiene un buen oído para determinados sonidos que tú no tienes. El

escuchar a los niños, corregirlos, el meter la entonación que es complicadísimo, es interactuar con ellos. Ofrecerles esa realidad, que los que no somos nativos no podemos aportarles (E. M. 2, 28).

Pero se debería plantear esta cuestión descrita en el párrafo anterior, ¿es tan importante que el aprendiz tenga una excelente pronunciación o más bien se debería potenciar la fluidez? Sin lugar a duda, el alumnado y posterior ciudadano de un mundo globalizado tiene la necesidad de conocer una herramienta como el inglés para facilitar la comunicación con personas de distintos entornos, es por ello, que no se debiera dar tanta importancia a cómo se diga, sino que se sea capaz de decirlo. Los idiomas están hechos para hablarlo y así romper las barreras de la incomunicación, tendiendo puentes entre personas de distintas culturas.

Ayudar y facilitar la oralidad, del listening y del speaking a los que damos Ciencias o inglés, porque normalmente el auxiliar entra en una hora de Ciencias semanal. Pero en un momento determinado, también puede entrar en la hora de inglés porque es conveniente. Somos nosotros los que le dirigimos el trabajo. A veces, tenemos suerte y otras no, pero esas son las funciones de auxiliar lingüístico (E. M. 3, 39).

La mayor parte de los entrevistados parece tener claro cuáles son las funciones del auxiliar de conversación, sin embargo, su opinión sobre la efectividad de su labor deja mucho que desear. ¿Podríamos achacar al docente la falta de eficacia del auxiliar de conversación? O ¿quizás sea del sistema educativo? Téngase en cuenta que, en numerosas ocasiones hemos recogido testimonios de los entrevistados en los que se culpa a la falta de coordinación como uno de los males que más afecta al programa bilingüe. Lo cierto y verdad es que ninguno de los entrevistados han argumentado por ejemplo, una preparación previa y conjunta de las sesiones, es decir, una reunión entre el auxiliar y el profesor, ni tampoco si se le ha permitido al auxiliar opinar sobre los contenidos de la unidad didáctica.

La crítica más extendida entre los docentes entrevistados con respecto a los auxiliares de conversación es su pasividad y falta de preparación, pero ¿es que acaso se les debe presuponer a este personal una motivación intrínseca hacia la educación? o ¿su labor debería alejarse del currículum tradicional para

adentrarse en situaciones de la vida real? Quizás la actitud del docente no debería ser la de expectativa, sino la de recibir aquello que el auxiliar crea conveniente como una contribución a la formación del alumnado, sin esperar nada en concreto.

Eso depende, porque hemos tenido auxiliares que desde que se te quedaban dormidos, que llegaban tarde, prácticamente participativos ninguno, porque muchos de ellos no tienen didáctica ninguna, para ellos no es un requisito ser maestro, ni tener nada que ver con psicología infantil, ni nada de didáctica o metodología. Con que sepan inglés es suficiente. En muchos casos los auxiliares han sido una carga porque le tienes que preparar el trabajo y a veces, has querido prescindir de él. Ha habido casos en los que se ha tenido que hacer un informe negativo porque ha faltado a muchas clases, no las ha justificado, pero si ha venido a cobrar, no ha rellenado la autoevaluación que tiene que hacer, prácticamente no hacía nada. Este año tenemos una chica estupenda (E. M. 3, 40).

¿Qué tipo de trabajo es el adecuado para una auxiliar de conversación?

Se nos ocurre que pudiera ayudar a mejorar la práctica docente ya que como observador podría evaluar el proceso para mejorarlo. Así podría anotar las actividades que “funcionan” con el alumnado y aquellas que necesitan ser replanteadas. De la misma forma podrían ayudar a aquellos que tienen más dificultad en la comprensión de las actividades por estar planteadas en la lengua extranjera. Creemos que en lugar de poner el énfasis en la pasividad del auxiliar de conversación, se debería invertir la tendencia y darle responsabilidades y funciones concretas que los mantuvieran atentos y prestos para ayudar y favorecer el aprendizaje del alumnado.

Depende de la persona que te toque, hay gente que lo tiene más claro y otros que no. Desde gente que es muy tímida y otra gente que se integra. Ayudan a trabajar la escucha, comparar con otro tipo de acento. Lo que ocurre es que muchas veces no están formados en temas de contenidos porque no son maestros. Yo lo utilizo como una herramienta gramatical y de pronunciación. Para dinamizar un poco, para hablar con ellos, pero en cuanto a contenidos no responden a las necesidades (E. M. 4, 50).

La realidad planteada con respecto a los auxiliares de conversación, obliga a establecer una serie de líneas maestras que ayuden a optimizar su función dentro de la escuela, no basta con poner de manifiesto su falta de

formación o interés, sino más bien aprovechar la potencialidad que este recurso humano pueda aportar al colegio. Utilizarlo sólo como modelo de habla, limita las posibles virtualidades que el auxiliar pueda tener.

Yo intento que ellos estén hablando bastante tiempo, para que los alumnos se empapen del habla bilingüe, que interactúen con él, que respondan a sus preguntas, que pregunte. Y yo aprovechar ese tiempo, apoyando lo que haga falta, dándole las directrices de lo que tienen que hacer, pero aprovechar ese tiempo para los alumnos que no tienen bilingüe (E. M. 5, 60).

De nuevo se pone sobre la mesa la necesidad del aumento de plantilla en los centros escolares, que posibilite una atención más personalizada hacia aquel alumno que lo necesita. Sin embargo, este maestro auxiliar no corresponde con la del auxiliar de conversación ya que él como el alumnado del aula están bajo la responsabilidad del docente que ejerce la función docente en la franja horario concreta con un grupo en concreto.

A la hora de utilizar un idioma es fundamental vencer la timidez, este rasgo caracterial dificulta o facilita la asimilación de una lengua, ya sea la materna o una extranjera. El inglés, como lengua desconocida, impide al alumnado comunicar sus ideas y sentimientos, esta situación puede provocar el rechazo de la lengua extranjera. En este sentido, la figura del auxiliar de conversación facilitará la tarea de hablar inglés, porque este ofrece confianza al alumnado y esto hace que utilicen el idioma de forma desinhibida. Es fundamental, que el auxiliar sea extrovertido y le guste relacionarse con niños ya que esto ayudará a su integración entre ellos.

Depende mucho de la personalidad de la gente. Yo le explico lo que hemos dado a la auxiliar y quiero que ella les pregunte cosas de lo que hemos dado. Utilizando la lengua oral y en un plano lúdico. La intención es que escuchen una entonación y una persona nueva hablando inglés y que lo haga como quiera, yo le digo lo que quiero, pero no cómo debe hacerlo. Quiero que revise con ellos estos contenidos y que interactúen contigo. Que te entiendan y que te respondan (E. M. 6, 69).

El sentir del entrevistado varía con respecto a sus opiniones y la de otros entrevistados. Sus expectativas hacia el auxiliar de conversación son mínimas, es decir, sólo le indica una pauta y le expresa su necesidad, la forma de hacerlo

depende íntegramente del auxiliar. Esta libertad de acción lo motiva y le permite desarrollar todo su potencial, aunque la función de servir de modelo lingüístico no varía de las expectativas del resto del profesorado, sin embargo, si la actitud de la maestra. Con el modelo que ha propuesto la entrevistada se potencia la competencia comunicativa, objetivo fundamental de todo programa bilingüe, es decir, la comunicación adquiere un papel protagónica, a pesar incluso de los contenidos de la asignatura. Permitir al alumnado que exprese sus ideas, supone confiar en él y hacerlo protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

La mayoría de los auxiliares de conversación son muy jóvenes y emplean esta experiencia para conocer una cultura diferente. En general los anglosajones no tienen un apego especial por la familia y la tierra, por eso tienen vocación de aventureros. Esta actitud abierta al mundo, es un muy buen punto de partida hacia la enseñanza, sin embargo, puede producir un choque muy fuerte entre su cultura y la cultura escolar española. El maestro debe saber ocupar su lugar y haciéndolo así, le dará su espacio al auxiliar. Con ello no queremos decir que la falta de implicación de un auxiliar sea culpa exclusiva del maestro, pero como con su alumnado, debe ser capaz de sacar lo mejor de estas personas, que no debemos olvidar, son totalmente ajenas al sistema educativo.

A los que yo he tenido sí, aunque se notan que no son maestros pero sí son muy receptivos. Yo les hago una propuesta y ellos la preparan, o ellos mismo la proponen (E. M. 6, 69).

La actitud de los auxiliares, como la de cualquier maestro o maestra, debe ser proclive a la actividad. Salar al encuentro de cualquier dificultad, por grande que sea, hace que la motivación y el ingenio proponga posibles soluciones pedagógicas-didácticas ante la multitud de situaciones que se plantean hoy día en el proceso enseñanza-aprendizaje. El programa bilingüe y el profesorado adscrito a él, ha tratado de buscar soluciones ante cualquier adversidad siempre de forma novedosa. Esta actitud, la de propuesta, la de escucha ante la necesidad de cualquier miembro de nuestro alumnado debe caracterizar la acción de nuestro quehacer. La voluntad, buena o mala, de nuestros auxiliares de conversación deben sufrir la acción transformadora de la escuela, para así conseguir los máximos beneficios de estos recursos humanos.

Sí, su función es dar fluidez y naturalidad a la expresión oral en otra lengua, incluso complementar la forma de pronunciación de otras personas que hablan inglés y están en contacto con el alumnado. Y también la interacción, porque con una sola persona en clase es muy difícil hablar con todos. En muchas clases, hablan por grupos paralelamente. Es un recurso más en el aula (E. Md. 7, 79).

Creemos que la cualidad más importante que debe albergar un auxiliar de conversación es precisamente su naturalidad a la hora de utilizar el idioma. Esta característica lo singulariza y le da su valor primordial sobre cualquier otro recurso utilizado en el aula. Escuchar inglés se puede hacer de muchas formas, un CD, podcasts en internet, la radio, la televisión, etc.; sin embargo, interactuar con esta forma hablada es más difícil. La proximidad generacional de los auxiliares con el alumnado facilita dicha interacción, también su carácter, generalmente afable hace que el alumnado este receptivo a la hora de utilizar su inglés. Sin embargo, no debemos pretender que este recurso nos resuelva la cuestión del aprendizaje del idioma, ayuda sí, pero dentro de sus expectativas. Desde este punto de vista, reiteramos la idea de que el auxiliar de conversación no es docente, pero no creemos que sea necesario.

Es una lotería porque depende mucho de la personalidad de la gente. Yo soy consciente que son personas que se utilizan como recursos lingüísticos en la lengua extranjera. No tienen por qué tener ninguna formación pedagógica, ni conocer la dinámica de una clase. Partiendo de esto, se le da una serie de líneas de actuación a la persona que llega coordinándose con ella para que lo que tú le has pedido lo lleve y lo plantee y lo programe para la siguiente semana con tu supervisión y suele funcionar. A pesar de ello, hay personas que son pasividad total. Yo prefiero a los auxiliares en las áreas lingüísticas por qué me sirven para potenciar la comunicación oral y los miércoles trabajamos eso (E. M. 8, 87).

Las titulaciones con las que nuestros auxiliares de conversación españoles en el extranjero, obtienen plaza, difiere bastante con las que traen aquellos que ejercen dicho puesto en España. El gobierno español pone como requisito ser estudiante universitario de titulaciones relacionadas con estudios lingüísticos, ya que en España se da gran importancia a la transmisión de una lengua extremadamente correcta. Es decir, se da primacía a la corrección en el uso del lenguaje frente a la fluidez. Este modelo no es exportable a los países de habla anglosajona en los que se da mayor importancia al uso de la lengua

como medio de comunicación. La institución que da uniformidad y calidad al español, la Real Academia de la Lengua Española (RAE), no tiene un equivalente en el Reino Unido o en Estados Unidos. La estructura universitaria tampoco presenta paralelismos entre la española o los angloparlantes. El nivel de especialización es mayor en España, mientras los americanos o británicos crean titulaciones donde se combinan ciencias sociales, políticas o económicas en una misma titulación. Si investigamos entre los auxiliares de conversación que vienen a desarrollar su labor en Andalucía, las titulaciones que ocupan sus vidas académicas difieren bastante entre unos y otros, pocos son los que en un futuro se dedicarán a la docencia, sin embargo, a nuestro entender esto no es óbice para desarrollar su función de modelo lingüístico con total efectividad.

A modo de conclusión, con respecto a esta categoría sobre los recursos humanos y materiales, nos gustaría señalar que muchos son los medios con los que cuenta la escuela en nuestra región, al menos a nivel mediático. Sin embargo, al margen de si son suficientes o no, nos podríamos cuestionar sobre su explotación por parte del profesorado o de las instituciones que los acoge. Hay mucho ordenador, en mejores o peores condiciones, pero ¿se saben utilizar? o ¿pensamos que tienen vida propia? El grado de formación que deben tener los usuarios que utilizan las tecnologías debe ser adecuado a su desarrollo, de no ser así, estas se convierten en objetos que ocupan espacio en nuestras aulas pero que no sirven de nada. Entendemos que la incorporación de las tecnologías a la educación debe ir asociada a la formación de los usuarios que van a emplearlas, de otra manera pierden eficacia.

Otro interrogante que nos ronda en el horizonte es ¿es suficiente el profesorado que atiende a nuestro alumnado en las escuelas andaluzas o nacionales? La maquinaria tiende a sustituir a los seres humanos en muchos aspectos de la vida, sin embargo, en un aula difícilmente se pueda sustituir a un maestro o a una maestra por un ordenador. La tecnocratización de la enseñanza hace que nuestras expectativas con respecto a docentes y/o auxiliares de conversación giren en torno a la eficiencia o ineficiencia del sistema escolar, este a nuestro entender supone un error, porque la escuela es cuna y semillero de sentimientos, emociones, valores y expresiones humanas que en nada se

relaciona con la exactitud y precisión de las máquinas. Tratar de medir la eficiencia de la escuela es un craso error, las manifestaciones humanas no se pueden medir y mucho menos examinar. No podemos estar de acuerdo con la expresión “menos es más”, al menos aplicada a la escuela, porque el componente humano no será suficiente mientras haya alumnado que presente características y dificultades que lo diferencie de los demás.

Hemos creído adecuado incluir en esta categoría relacionada con los recursos materiales y humanos al personal auxiliar de conversación por las razones antes esgrimidas. Son parte fundamental del programa bilingüe ya que, aportan frescura, cercanía, originalidad, multiculturalidad, integración, diversidad... y un largo etcétera de condiciones que los hacen únicos como recursos humanos. Nada importa si saben más o menos de la cultura escolar, porque su función no es esa, para eso está el profesorado que con sus estudios y experiencia complementan esa posible carencia de conocimiento del sistema escolar de los auxiliares de conversación. Si importa su disponibilidad, su sentido de servicio hacia la comunidad escolar, su empatía hacia los niños y niñas de un colegio, el respeto hacia los valores que encarna la escuela, etc.

Un adecuado y exitoso programa bilingüe pasa por la necesaria coordinación y comunicación del profesorado de áreas lingüísticas, de contenidos y los auxiliares de conversación, ya que la sinergia generada entre ellos redundará en una mayor calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

PARTE IV:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de preámbulo nos gustaría justificar la introducción en esta parte de conclusiones de autores que nos sirven para contrastar/discutir las conclusiones de este estudio con lo que actualmente se ha dicho sobre aspectos muy concretos de esta tesis. En la discusión se resumen, interpretan y extrapolan los resultados, se analizan sus implicaciones y limitaciones, y se confrontan con las hipótesis planteadas, considerando cómo ha sido la perspectiva de otros autores.

Capítulo 12: Conclusiones de la investigación

A lo largo de este trabajo hemos venido desarrollando un trabajo, que bajo el paradigma cualitativo, nos ha permitido conocer, comprender, reflexionar y profundizar en las peculiaridades del programa bilingüe, en un grupo concreto de 5º de Educación Primaria, como modelo alternativo de enseñanza de la lengua extranjera inglesa, que nos planteábamos como finalidad de la presente investigación. De forma específica, hemos podido comprender la complejidad que conlleva la implementación de proyectos de innovación educativa, como es el bilingüismo, así como las circunstancias particulares del centro concreto donde este se desarrolla. Un centro con amplia experiencia en este tipo de iniciativas, pero que encuentra su contrapunto en aquel profesorado cuyo horizonte es una metodología más tradicional.

Para poder comprender esta realidad, y teniendo en cuenta el foco de la investigación que no es otro que percibir, entender y ahondar en las concepciones pedagógica-didácticas del profesorado en torno al bilingüismo como alternativa a la enseñanza tradicional del inglés, nos hemos acercado a sus protagonistas, los auténticos artífices y responsables del desarrollo del programa bilingüe en la escuela como son el profesorado, el alumnado y las familias, que con sus testimonios nos han permitido entrar en su realidad y conocer de primera mano sus pensamientos, sus ideas y miedos, cuya influencia se manifiesta en el desarrollo del proyecto. De este modo, hemos encontrado respuestas a las cuestiones de investigación, planteadas en la segunda parte de la presente tesis y que han quedado reflejadas en la tercera parte de este trabajo, es decir, en el informe de la investigación.

En la búsqueda de esas respuestas, hemos podido analizar las posibilidades y obstáculos que acompañan a esta forma de entender la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, inglés.

El trabajo realizado durante la fase preliminar del proyecto de nuestra tesis ha permitido lograr una aproximación al concepto de bilingüismo desde las diferentes disciplinas, la descripción del bilingüismo desde dos perspectivas teóricas: la psicolingüística y la sociolingüística y la revisión de algunas de las tendencias actuales y los retos que plantea la educación bilingüe. Como resultado de este trabajo preliminar, es posible afirmar que la implementación de una propuesta educativa centrada en bilingüismo implica una reflexión no solo sobre sus generalidades, sino particularmente sobre las implicaciones de tipo social, cognitivo y pedagógico que el fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo caracterizan el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera.

Como se ha planteado, no existe un concepto único de bilingüismo, aspecto que debe tener un efecto directo sobre la formulación de procesos, procedimientos y estrategias de los planes y programas propuestos desde las instituciones educativas. En otras palabras, se debe contar con una definición o comprensión holística de bilingüismo, en la cual se tengan presente no solo la perspectiva lingüística sino aspectos psicológicos, sociales y culturales.

En consecuencia, es vital que las acciones emprendidas para la formación de ciudadanos bilingües trasciendan a discusiones meramente lingüísticas y metodológicas para adentrarse a la exploración, la descripción y el análisis de apuestas bilingües que de manera sistemática y crítica aborden dimensiones y factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, interculturales, multi y plurilingües y de formación integrada.

Así pues, es preciso realizar un análisis en profundidad de todas las implicaciones y características del bilingüismo, para abordar los retos generales o globales relacionados con la formación bilingüe de los estudiantes, como garantía para que las metas propuestas en los planes y programas de educación

bilingüe sean alcanzadas. Por ello, nuestro estudio implica un acercamiento a la comprensión que de bilingüismo y proyectos bilingües tienen los protagonistas que han participado en él. Tal comprensión puede arrojar luz sobre áreas o dimensiones que necesitan mayor o mejor atención, lo cual indudablemente contribuirá a que las políticas y los procesos bilingües se desarrollen y articulen coherentemente con la realidad y las necesidades e intereses del profesorado y estudiantes.

Hablar dos lenguas obviamente requiere más esfuerzo que hablar una sola. No es sorprendente, entonces, hallar que el uso de una segunda lengua se asocia con patrones de activación cerebral más extendidos. La selección y alternancia en las lenguas exige recursos atencionales adicionales. Sin embargo, el patrón específico de actividad cerebral de cada lengua depende del manejo que se tenga de ella, y probablemente de una diversidad de condiciones situacionales.

Tradicionalmente, la literatura ha tendido a enfatizar las consecuencias negativas del bilingüismo, tales como el retraso en la adquisición del lenguaje, la interferencia aumentada y la disminución del vocabulario en cada lengua. Durante las últimas décadas, no obstante, el énfasis ha cambiado hacia los aspectos positivos del bilingüismo, incluyendo la conciencia metalingüística, la flexibilidad cognitiva y el control cognitivo. Estas consecuencias positivas se observan no solo en las tareas verbales, sino también en las no verbales. Afortunadamente, hoy día se tienen en cuenta tanto las ventajas como los inconvenientes que la educación bilingüe puede producir en el alumnado. El alumnado bilingüe puede obtener puntuaciones más altas en una diversidad de tareas tanto verbales como no verbales, pero también puede sufrir un retraso en la adquisición del lenguaje, además de crear interferencias entre la lengua materna y la extranjera (Ardila, 2012; Romillo, 2019).

Todas las cuestiones de investigación han sido tratadas ampliamente en los capítulos precedentes, sin embargo, nos gustaría, a modo de conclusión

destacar aquellos elementos que han generado las reflexiones más significativas y que por ello son claves con respecto a la finalidad de la investigación:

- La motivación del profesorado y del alumnado es fundamental para el buen funcionamiento de este y de cualquier programa educativo, ya que su inicio e implementación puede suponer una intensificación del trabajo tanto docente como del alumnado. Es imprescindible que tengan el deseo de hacerlo, la inquietud. Podemos concluir que el porcentaje del grado de satisfacción tanto del alumnado como del profesorado entrevistado es alto, sin menospreciar aquellas dificultades que el Programa Bilingüe presenta para un cierto número de alumnado.
- La formación recibida por el profesorado se considera insuficiente. El profesorado reclama una formación más práctica y aplicable a sus clases y menos teórica, ya que necesitan justificar y explicar tanto a su alumnado como a las familias la forma de trabajar que implica esta innovación educativa en la enseñanza de una segunda lengua no a la manera tradicional, si no utilizando una lengua extranjera como vehículo de comunicación.
- Otro aspecto importante, señalado por los docentes entrevistados es la coordinación. Reclaman una mayor coordinación entre los maestros de áreas no lingüísticas (ANL) o bilingües y aquellos que no desarrollan dicho perfil (AL) o especialistas en lenguas extranjeras, todo en aras de una mayor eficacia en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación del proceso de aprendizaje requiere de nuevos métodos, que tengan el examen o control como un instrumento más de evaluación, pero que no suponga el único, ya que esto empobrece sustancialmente el proceso de la evaluación. La evaluación debe ser formativa y no solo informativa. Se deben crear

espacios para la autoevaluación y la coevaluación, de esta manera el alumnado tomará las riendas de su propio proceso de aprendizaje, produciéndose la necesaria traslación desde el centralismo en el profesorado hacia el del alumnado.

- El grado de satisfacción de los participantes (profesorado, alumnado y familias) en general va en aumento. Nuestros entrevistados reconocen abiertamente que la metodología AICLE/CLIL el bilingüismo aporta un extra de motivación y ganas de aprender, por parte del alumnado y una capacidad de reinención por parte del profesorado. La familia reconoce tener una muy buena sintonía y predisposición hacia el inglés, estudiado por medio de un programa bilingüe.
- El hecho de conocer una lengua extranjera y su cultura fomentan el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia y la aceptación de los demás. Además, se favorece la creencia de que todos tienen algo que aportar y todos necesitan apoyos, pues cada cual tenemos diferentes capacidades y diferentes limitaciones. Es decir, en el bilingüismo se produce un proceso integrador de aspectos sociales y culturales para generar en el alumnado un crecimiento personal que lo proyecta en su futuro, no solo escolar, sino también laboral y personal.
- Una cuestión que se pone de manifiesto por parte del profesorado en lo expresado en sus entrevistas es el reconocimiento social de la escuela bilingüe, frente a otras que no lo son. Las familias en su afán de ofrecer lo mejor a sus hijos e hijas, entiende que “salir hablando dos idiomas de la escuela” es un factor positivo a tener en cuenta. Sin embargo, como ya se ha puesto de manifiesto en el presente estudio, la escuela bilingüe pretende reforzar el conocimiento de la lengua extranjera, en este caso el inglés, aportando más elementos o contenidos del currículum en dicha

lengua y no pretende que el alumnado hable dos idiomas con el mismo conocimiento en ambos, al finalizar la etapa primaria. Este es un aspecto que al parecer las familias no tienen muy claro o que a pesar de saberlo, confían en que el bilingüismo es un factor que aporta calidad a la enseñanza.

- Un factor importantísimo con respecto al buen desarrollo del programa bilingüe es el nivel sociocultural de las familias, que en este caso se perfila como medio alto, es decir, el bagaje sociocultural que disfrutan estas familias tiene un importante factor de influencia en los resultados académicos obtenidos por el alumnado. La mayoría del alumnado acude a clases particulares por la tarde en academias de la zona, cuyo corte o estilo de enseñanza está muy en consonancia con el seguido en el colegio, es decir, podríamos decir que se da una buena coordinación entre la escuela y un elemento externo a esta. Rascón y Bretones (2018) publican un estudio muy significativo que versa sobre esta cuestión y que pone de manifiesto que el nivel sociocultural influye en los resultados académicos. Así, el alumnado, cuyos padres tienen nivel universitario, destaca en las destrezas receptivas (use of English, vocabulary, listening and reading) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, esta situación varía cuando se utiliza la metodología AICLE/CLIL en que el aprendizaje de las destrezas receptivas y productivas no tienen un contraste significativo. Si nos situamos en nuestro campo de trabajo, debemos recordar que la metodología AICLE/CLIL es desconocida por la mayoría de la comunidad educativa, es decir, el alumnado de este centro tiene mejores resultados en el conocimiento del idioma inglés coincidiendo el nivel sociocultural medio-alto de las familias y la metodología tradicional empleada, algo que se aparta del modelo bilingüe propuesto por la administración educativa.
- Otra particularidad que presenta los programas bilingües tiene relación con la atención a la diversidad del alumnado y de los

recursos que se ofrecen (Pérez, 2018). Aunque desde el inicio del programa bilingüe se recoge la necesidad de atender a la diversidad del alumnado, por ser el mecanismo de ajuste, por excelencia, de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades de los niños y niñas que lo requieren y por actuar como elemento corrector de desigualdades en las condiciones de acceso al aprendizaje de las lenguas. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad se contempla como un imperativo, con objeto de hacer el bilingüismo asequible a todo el alumnado durante su proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, se contempla la elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en centros bilingües.

- El empobrecimiento de los contenidos. Esta cuestión suscitaba a priori cuestiones a las que se podría dar respuesta en la presente investigación. Sin embargo, la propia evolución de la misma, concluye que no se ha apreciado un efecto negativo claro sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés. Aunque si hemos recogido voces de los entrevistados que afirman que el bilingüismo como está planteado en el actual sistema educativo resulta destructivo para los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés, ya que se sacrifican los contenidos en aras del aprendizaje de la lengua extranjera, con la consiguiente dificultad para el alumnado a la hora de comprender conceptos específicos.

A continuación, ampliaremos aquellas cuestiones que han generado más reflexiones más significativas y que por ello consideramos requieren una mención especial en este capítulo de conclusiones.

12.1 El reto de la educación bilingüe.

El programa de bilingüismo en la provincia de Málaga sigue sumando centros docentes públicos. La Consejería de Educación y Deporte ha autorizado para el próximo curso 2021-22 la incorporación de otros cinco centros educativos. En todos los casos el idioma elegido es el inglés (Diario Sur digital, 5 de abril de 2021).

Con más de 15 años de experiencia el proyecto bilingüe inglés sigue creciendo, aunque su ritmo se ha desacelerado, consecuencia lógica de su nivel de implantación. Son muchas las voces que piden la necesidad de una rigurosa evaluación sobre la evolución y coordinación de este plan novedoso, desde su implantación con el plan de fomento del plurilingüismo en el curso 2005-06. En el acuerdo de 22 de marzo de 2005, donde se aprobaba por parte del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía dicho programa, se recogen una serie de medidas para la evaluación del programa que incluían distintos actores e instancias institucionales:

- Se informa a los equipos directivos sobre la puesta en marcha del Programa; se asesora en los proyectos pedagógicos con la ayuda de los especialistas de los Centros de Profesorado; y se supervisan las programaciones y memorias.
- Se presenta el Programa a las familias interesadas en las Secciones Bilingües y, al culminar el ciclo en la Educación Primaria, se evalúa el Programa Bilingüe mediante unos cuestionarios elaborados por la Consejería de Educación.
- En las Delegaciones Provinciales se nombra a un inspector o una inspectora de referencia para resolver in situ las dudas que se planteen y se incluye esta actuación en su plan de inspección.

- En los Centros de Profesorado los asesores y las asesoras de formación llevan a cabo la detección de necesidades formativas del profesorado de los centros bilingües y hacen sus propuestas. Los asesores y las asesoras coordinan los diferentes grupos de trabajo que elaboran materiales y aportan las sugerencias en las reuniones provinciales de seguimiento. Igualmente, canalizan los proyectos europeos que los centros autorizados a impartir secciones bilingües solicitan.

Los principales agentes implicados en este proceso de innovación son el profesorado y el alumnado. Cada uno de ellos lo afronta de distinta forma y con sus recursos particulares. Estudios recientes concluyen que la mayor dificultad que implica la lengua de instrucción o vehicular, puede influir negativamente en la adquisición de los contenidos por parte del alumnado, de esta forma se concluye que el alumnado con un nivel más bajo de competencia lingüística en inglés, pueden no alcanzar los beneficios que el programa bilingüe posee en el aprendizaje del inglés, a través de los contenidos. Es decir, que los problemas que el alumnado puede tener con el idioma, está directamente relacionado con la adquisición de los contenidos. Sin embargo, el alumnado con una actitud positiva hacia el profesor y la asignatura, cuyo nivel de dificultad ya ha sido mencionado, puede alcanzar unas metas conseguibles a través de la enseñanza con la metodología AICLE/CLIL (Otwinowska and Forys, 2017).

La motivación por parte del profesorado, en un programa como el bilingüe, supone un cambio en la filosofía educativa del proceso enseñanza-aprendizaje, por ello es muy importante que el equipo que va a participar en él esté muy motivado, ya que es un hecho que aquellos centros en los que el Programa Bilingüe es asumido por la mayor parte del equipo educativo mejoran otras prácticas, pues se fomenta el trabajo en equipo, redundando de forma positiva en la coordinación entre el profesorado y, por ende, en la práctica docente.

La cuestión es que es complejo que todo el equipo docente este alineado en el mismo pensamiento con respecto al bilingüismo. Sin embargo, la acción lideradora del equipo directivo puede obtener sus frutos y motivar, influir y

organizar acciones que involucren al profesorado para que el profesorado esté implicado en este proyecto de innovación.

Por otra parte, no se debe obviar otra realidad y considerar que el programa bilingüe ya está teniendo sus detractores que obligan a cerrar casi 90 centros de primaria y secundaria en Castilla-La Mancha, Castilla-León y Navarra (El País, julio 2021). De esta manera, algunos profesores piensan que el léxico y la gramática de los libros de texto de ciencias van más avanzados que los de la asignatura de inglés en cada uno de los cursos, por lo que los alumnos no tienen el suficiente nivel para interiorizar lo que leen. Eso les conduce a tener que memorizar sin poder comprender los contenidos. Para Cabrales (2017), el exceso de contenidos del currículum español se suma a que las asignaturas se den en inglés con docentes que no son nativos. Para Marsh (2018) el problema radica en las falsas expectativas que genera un centro bilingüe. Partiendo de la base de que el alumno no dominará el nuevo idioma como su lengua materna, el error está en que la metodología que se aplica en los centros se basa en la memorización de la teoría y en la repetición; otorgándole un papel secundario al pensamiento crítico (Torres, 2018).

Al margen de toda controversia, la formación se perfila como un elemento importantísimo para que el entendido y necesario cambio en la metodología puede darse con éxito de la implementación del Programa Bilingüe.

12.2 La mejora de la formación del profesorado en la escuela bilingüe.

La formación del profesorado constituye, uno de los pilares sobre los que se sustenta el Programa Bilingüe. No sólo nos referimos a la mejora de sus competencias lingüísticas, sino que también incidimos en la necesidad de introducir nuevas prácticas metodológicas en el aula que permitan alcanzar una educación bilingüe integral. Analizar la formación de los participantes en nuestra investigación, nos ha permitido conocer las concepciones teóricas que sobre el bilingüismo tienen. En este sentido es destacable, que la mayoría de los entrevistados tienen titulación de diplomado en Maestro en Lengua Extranjera y que sólo dos son licenciadas en Filología inglesa. Las acreditaciones lingüísticas

también varían desde el B1 hasta el C1, es decir, el abanico es amplio, aunque no suponga necesariamente un mayor conocimiento de la lengua extranjera, al menos en su competencia comunicativa. Con respecto a la formación específica sobre AICLE/CLIL, todo el profesorado participante ha mostrado la necesidad de una formación más práctica, admitiendo que la formación recibida ha sido inadecuada y muy insuficiente. En general, todos la consideran como una asignatura pendiente y algunos ya han comenzado a poner remedio a tal carencia.

Las opiniones recogidas de las entrevistas ponen de manifiesto que el profesorado tiene la sensación de que las actuaciones formativas están más encaminadas a cumplir los objetivos del plan de formación del profesorado, que a dar respuesta a las necesidades concretas en el aula. Con esto se pone de manifiesto que una formación adecuada incluye tanto la teoría como la práctica, además de un proceso de reflexión exhaustivo por parte del profesorado, a la hora de implementar dicha práctica docente.

Pero no sólo el profesorado debe tener experiencia y conocimiento sobre la metodología AICLE/CLIL, ya que el alumnado como parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, también debería saber por qué se emplea dicha metodología y que se pretende alcanzar a través de su utilización. Dicha formación no debe considerarse un entrenamiento en determinadas habilidades, sino que deben conectarse con la realidad del alumnado para producir un aprendizaje significativo y relevante.

Al mismo tiempo, las familias también necesitan de una adecuada información y formación sobre el Programa Bilingüe para aliviar o eliminar el estrés, el miedo y las dudas que pueden producirles que sus hijos o hijas reciban clases en inglés y que su nivel de esta lengua extranjera no sea el adecuado para poderles ayudar. Por ello, se hace necesario una información más compleja para la familia, que les permita entender la filosofía de la escuela bilingüe y que esta forma disipe cualquier duda o temor.

Sobre la formación del profesorado, en el curso 2020/21 se han trabajado tres itinerarios por parte de la administración educativa: el plurilingüismo, los programas europeos y los cursos de nueva creación para el Aula Virtual del Profesorado. En total, 180 actividades con un presupuesto de casi 100.000 euros (Europa Press, 29 de junio de 2021).

12.3 El bilingüismo como factor de calidad para la escuela inclusiva.

La adscripción o no del centro al programa de bilingüismo ha alterado radicalmente los criterios de elección de centro por parte de las familias. Así, son dos los parámetros de preferencia que hacen que se elija un centro u otro: la cercanía del centro al y la percepción social de la calidad del centro. En nuestro caso, la pertenencia del colegio al programa bilingüe supone un elemento que atrae a las familias en su decisión para escolarizar a sus hijos e hijas (Murillo et al, 2021). La ubicación de la escuela donde se incardina la comunidad educativa objeto de nuestro estudio de investigación, pertenece a un barrio de nueva construcción, cuya vecindad tiene un nivel cultural y económico medio alto. El sistema educativo andaluz otorga 14 puntos a la unidad familiar por el domicilio familiar o laboral, sin embargo, no existe la elección libre del centro escolar o school choice. El hecho de que cada año se presenten un número superior de solicitudes a las plazas ofertadas, entre 70 u 80 solicitudes no obtienen plaza, es decir, la demanda sea mayor que la oferta, dota al centro de un prestigio social añadido. Es precisamente la familia la que hace esta observación, por lo que nos lleva a concluir que la buena imagen del centro está casi generalizada.

La calidad en nuestro caso tiene que ver con la localización de la escuela, el reconocimiento del equipo directivo y el prestigio del profesorado, conocimiento del centro por personas cercanas, la propia opinión del alumnado y el buen trato que el profesorado pueda proporcionar al alumnado. Todos estos hallazgos son constatables en la expresión de las opiniones y percepciones que de la escuela bilingüe tiene nuestro grupo de entrevistados. A pesar de todos estos argumentos dados, a veces las familias eligen un centro bilingüe casi por inercia, por una “fama” que toma el inglés como criterio fundamental y a veces único, de calidad educativa.

Para aquellos que rechazan la escolarización en el marco del programa bilingüe, ven que este programa de innovación educativa, no supone un avance o mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es más, estos cambios han supuesto un déficit a la hora de asimilar los conocimientos. La dificultad de la lengua extranjera para el alumnado hace que los contenidos se aprendan de forma memorística, quitándole el componente de un aprendizaje significativo.

Por otra parte, los entrevistados son muy conscientes de que seguir un programa bilingüe conlleva reforzar de alguna manera los conocimientos que se adquieren en el aula con clases de refuerzo en casa o en academias especializadas en inglés. Lo que implica contar con recursos económicos suficientes para poder apoyar económicamente al alumnado por parte de sus familias.

El prestigio social que tiene el centro y el grupo objeto de nuestro estudio no obedece sólo y exclusivamente a estar adscrito al programa bilingüe, sino que además, las familias se sienten vinculadas estrechamente con la comunidad educativa, forman parte de ella y se les tienen en cuenta. Esto hace que su visión sea muy positiva.

En el presente estudio no se ha podido constatar de forma fehaciente la tan traída y llevada segregación explícita que produce el bilingüismo, ya que la escuela objeto de nuestro estudio tenía todas sus líneas integradas en dicho Programa. Con ello, se limita el segregar al alumnado de la sección bilingüe por niveles de desarrollo académico o el dominio del idioma, de los que no pertenecen a dicha sección.

12.4 Nuevas perspectivas acerca del desarrollo práctico del bilingüismo en la escuela.

Como se ha recogido en las opiniones de los entrevistados, el Programa Bilingüe requiere de la incorporación de más recursos, tanto materiales como humanos para el desarrollo práctico del bilingüismo, a través de su metodología ampliamente recomendada, AICLE/CLIL. Reducir la percepción de la dificultad

de estudiar unos contenidos curriculares a través de una lengua extranjera pasa por la reducción de alumnado en las aulas, de manera que el profesorado pueda atender a la diversidad de ritmos de aprendizaje de su alumnado, la incorporación generalizada de auxiliares de conversación y proveer a la población en general de un apoyo lingüístico en inglés que contribuya a facilitar su aprendizaje, no solo en la escuela sino también fuera de ella, podríamos poner el ejemplo de las serie dobladas al castellano por parte de la televisiones públicas y privadas, evitando así recibir la lengua originaria de las producciones televisivas.

Lo que está pasando en España y en otros países europeos es que se usa el método monolingüe, es decir, se intenta enseñar inglés con la misma fórmula que se emplea en la clase de lengua española. Esto se ha demostrado que no funciona. AICLE/CLIL es una metodología que se basa en el trabajo en grupo, en la conversación constante. En aprender un idioma a través de otras materias. En nuestras observaciones se ha podido constatar cómo el profesorado hacía preguntas al alumnado y estos respondían de una forma mecánica usando un inglés correctísimo. Se corrobora esta afirmación de que se enseña inglés de la misma forma que se enseña español, la metodología es la misma. En AICLE/CLIL todas las lecciones incluyen la autoevaluación y la evaluación de pares para que el alumnado se dé cuenta de su evolución, además de poder detectar a tiempo, cualquier problema en la adquisición de los conocimientos. No se hace al final del curso.

Muchos de los docentes entran en clase, cierran la puerta y hablan y aunque dicen que su clase es muy interactiva, suele ser un monólogo del profesorado. Piensan que hacer grupos de trabajo es una pérdida de tiempo, que se necesitan 10 minutos solo para organizarlos. El problema radica en su formación, no tienen las herramientas para conseguir que un grupo funcione. Luego están las familias que creen que este tipo de prácticas son juegos con los que el alumnado no va a aprender nada. Trabajar en pequeños grupos de forma intensiva y estructurada es fundamental. El profesorado tiene que controlar muy bien los tiempos y planear minuciosamente cada actividad o tarea que se va a implementar en el aula.

Para concluir, podemos indicar que el aprendizaje efectivo de nuevos idiomas está relacionado con la innovación educativa y la renovación de los métodos. Un sistema educativo necesita de 20 o 30 años para evolucionar (Torres, 2018). Nuestro mundo cambia tan rápido que no podemos esperar a que la escuela se adapte. Según Marsh (2018) en una entrevista dada a Torres (2018), los factores principales que influyen a la hora de aprender: el nivel de satisfacción del profesorado, la educación en emociones que es un factor determinante a la hora de que el alumnado “conecte o desconecte” y la adaptación de las pedagogías a los medios digitales, ya no vale solo el papel. El bilingüismo como cualquier otra forma de enseñar y aprender se enfrenta a este reto de conseguir un aprendizaje más práctico que le sirva al alumnado para toda su vida y que le permita seguir aprendiendo.

Capítulo 13: Aportaciones y propuestas para el debate y la práctica pedagógica.

La presente investigación está tocando a su fin y desde esta perspectiva, son muchas las dudas y cuestiones que nos rodean, es por ello, que en este apartado vamos a reflexionar sobre las aportaciones se derivan de la misma.

Como una investigación viva que es, desde el principio hemos tenido que ir tomando una serie de decisiones que dejaban atrás otros caminos que explorar. Sin embargo, esto es lo que ha hecho que nuestra investigación haya seguido un rumbo y el progreso del estudio en una dirección u otra.

La primera decisión que se tuvo que tomar, teniendo siempre como referencia el criterio de mis directores de tesis era, si realizar una investigación cualitativa o cuantitativa, o si usar, de alguna manera forma de una y otra. Finalmente me decidí por el primer paradigma, el cualitativo, gracias al empuje de los directores en esta tesis, lo cual me ha hecho comprender y profundizar en el proceso y desarrollo de la implantación de un plan innovador, como es el bilingüismo, que en definitiva era el foco de estudio del presente trabajo.

Otra decisión muy importante fue desechar la idea original de realizar la investigación en dos centros distintos: uno público que goza de gran prestigio social y un bagaje importante en la implantación del Programa Bilingüe y otro concertado que atendía una población menos privilegiada en cuanto a lo económico y que recién se estrenaba en tareas previas para llegar a ser una escuela bilingüe. Los argumentos para desecharlos pasaban por la ingente cantidad de información que este trabajo produciría y la dificultad para reducirlos a categorías que fueran abarcables.

Para abarcar en profundidad y reflexionar sobre el foco de nuestra investigación se decidió hacer una revisión exhaustiva de lo publicado en materia de bilingüismo, así como la puesta en contraste de teoría y práctica, que nos ha permitido dar respuesta a las diferentes cuestiones de investigación planteadas en el diseño metodológico del presente estudio.

Capítulo 14: Líneas futuras de investigación

En este apartado exponemos algunas líneas futuras de investigación, que podrían ser planteadas a partir del trabajo realizado, y que podrían completarlo.

Sin lugar a duda, entender la enseñanza y aprendizaje de otro modo, implica que tanto el profesorado como el alumnado, y las familias, actúen de otro modo. En este sentido, la investigación realizada ha puesto de manifiesto que los papeles de ambos deben cambiar. El alumnado debe tomar las riendas de su propio aprendizaje, desempeñando un papel más activo en la construcción de su conocimiento y el profesorado debe servir de guía en ese proceso. Sin embargo, el enfoque tradicional a la hora de enseñar la lengua extranjera sigue pesando, y la gramática y las traducciones tienen un excesivo peso a la hora de evaluar el aprendizaje de nuestro alumnado.

Para que nuestro alumnado asuma ese papel, la función del docente debe girar de forma radical. En este aspecto, podemos decir que el educador debe convertirse en un profesional reflexivo, investigador en su propia aula para así poder ayudar y guiar a su alumnado, que medie en los conflictos que puedan

surgir en la convivencia diaria, en definitiva, la antítesis de un maestro tradicional. Sería muy interesante crear espacios donde el profesorado ponga en común cuestiones que seguro les preocupa a todos, para desde la reflexión tratar de encontrar una solución. Sin embargo, la pandemia a causa de la COVID-19 y la excesiva burocratización de la administración educativa, hace muy difícil propiciar estos espacios cooperativos y enriquecedores para el profesorado.

Dejar atrás planteamientos que en la escuela han funcionado desde siglos pasados es un reto que debería asumir el profesorado. En este punto nos referimos la evaluación no sólo del aprendizaje del alumnado, sino y quizás más importante sobre nuestra actuación como docentes en el día a día. La evaluación es el momento propio para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta nos da muchos indicios de hacia donde debemos dirigirnos en nuestra guía para con nuestro alumnado; si queremos que la evaluación sea formativa y deje de ser meramente informativa, debemos realizar un cambio radical en nuestros planteamientos.

Otro aspecto destacado ha sido la formación. Todo el profesorado entrevistado no tiene, o tiene escasa formación en cuanto a la metodología AICLE, que es la que la Administración obliga a utilizar a todo centro docente que imparte el programa de bilingüismo. Sin embargo, sí que comentan la necesidad de recibir una formación más práctica y aplicable a su día a día, admitiendo que la formación recibida ha sido inadecuada y muy insuficiente. La sensación que se recoge es que las actuaciones formativas han estado más dirigidas a dar respuesta a lo que debería ser un centro bilingüe, y no a las demandas concretas del profesorado. Todo esto ha puesto de manifiesto la necesidad de diseñar un plan de formación de centro, basado en la reflexión sobre la propia práctica docente, y que vaya en consonancia con el modelo educativo que se pretende implantar en el centro. Una formación que debe ir más allá de un entrenamiento de determinadas habilidades y que debe estar en consonancia con la realidad del alumnado, para que así pueda producir un aprendizaje significativo y más relevante para sí.

Varias líneas de investigación podrían ir vinculadas con el desarrollo de la inteligencia emocional y la creatividad, por un lado, y la vinculación con la práctica de la interculturalidad en las escuelas que deben seguir construyendo inclusión educativa.

Además, sería interesante poder contar con muestras de información de otros centros educativos, bien de la misma zona geográfica o de otras donde el programa bilingüe tiene una cierta experiencia en cuanto a su implantación. Además de realizar un estudio pormenorizado de la importancia o influencia de la renta o el nivel sociocultural en el desarrollo y el éxito del Programa Bilingüe.

Capítulo 15: Límites de la investigación

En este apartado de conclusiones me parece justo y necesario señalar y reconocer los límites de la investigación y/o dificultades en el proceso de investigación.

Es importante mencionar algunos aspectos vinculados con este estudio de caso como que, aunque sea un caso único, es cierto que el número de informantes y/o instrumentos ha sido limitado lo que ha complejizado el proceso de triangulación de la información. Otro hándicap o cuestión que debemos mencionar se relaciona con que los datos no son del todo actualizados, la recogida de estos se hizo ya hace algún tiempo, si bien es cierto que las opiniones vertidas no tienen necesariamente que cambiar con respecto a la fecha en que se pronunciaron.

Es importante hacer un ejercicio de humildad y de reconocimiento de algunas carencias presentes en la investigación. Una de las limitaciones encontradas es precisamente propio de los estudios de carácter cualitativos, por ejemplo, contar con un número limitado de entrevistados o presentar los resultados de un solo centro, ya que el estudio ha sido llevado a cabo en un contexto particular, comprendiendo una sola localización geográfica en donde se implementa el Programa Bilingüe, para así poder corroborar nuestros hallazgos.

El proceso de reflexión nos lleva a hacer una serie de propuestas de mejora para el presente estudio:

- Hubiera sido interesante aumentar las sesiones de observación de la práctica docente de nuestro grupo de 5º de primaria, que fueron limitadas debido a la actividad laboral del investigador. Desde aquí debo agradecer la generosidad con que los entrevistados y el grupo de niños y niñas siempre mostraron hacía mí y la facilidad que me dieron para realizar las observaciones sin sentirme en ningún momento un elemento extraño en el grupo clase.
- Con respecto a las entrevistas, hubiera sido interesante realizar más entrevistas a las familias del alumnado y también, porque no decirlo, al propio alumnado sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua vehicular de una asignatura curricular. Las referencias familiares siempre han salido a la luz a través de los docentes entrevistados, pero ha sido difícil contrastarlas con las propias familias debido al escaso número de entrevistas a familias.
- Enfocar o concretar el foco de investigación también fue un elemento que dificultó para el investigador el inicio de la misma. Al principio los interrogantes y elementos emergentes eran tantos que dificultaba la elección de los más interesantes, ya que ello suponía desechar otros que quizás hubieran dando un giro distinto a la presente tesis. Además, cada uno de esos elementos desechados podrían, perfectamente dar lugar a ser objeto de estudio de una nueva tesis.

Ahora que estamos a punto de finalizar la presente investigación, nos asaltan muchas dudas acerca del desarrollo de la misma. Como todo proceso, en paralelo a la propia vida del investigador, esta investigación ha tenido sus altibajos, no en vano, ha durado 7 años. Durante este largo periodo ha tenido sus momentos de gran ebullición para pasar a otros en los que el proceso ha

languidecido, pero siempre con la gran ilusión de alcanzar la meta y poder presentar el resultado final de esta tesis.

Desde aquí me gustaría pedir disculpas al ávido lector o lectora si se han incurrido en errores involuntarios o imprecisiones propias de un investigador en ciernes pero que ha hecho suya la máxima: “*un investigador no nace, se hace*”. Espero que nuestro periodo de reflexión haya dado su fruto en un trabajo que interese a la comunidad científica y con transferencia a los centros educativos que siguen comprometidos con la educación bilingüe y la educación de calidad.

REFERENCIAS

- Abdulrahman, N. & Abu-Ayyash, E. (2019). Linguistic competence, communicative competence and interactional competence. *International Journal of Computers & Technology*, 10(1), 1600-1616.
https://www.researchgate.net/publication/337306343_Linguistic_competence_Communicative_Competence_and_Interactional_Competence
- Abreus A., & Haro, R. (2019). El empleo de materiales auténticos audiovisuales para el desarrollo de la expresión oral en inglés: estudio de caso en Ecuador. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 23-35.
<https://doi.org/10.21071/edmetec.v8i1.10695>
- Acosta-Manzano, I., & Barrios, E. (2020). Primary students' satisfaction with CLIL and perceived CLIL linguistic difficulty. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1759610>
- Aguilar, S. y Barroso, L. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Universidad de Sevilla.
- Alaghbary, G. (2021). Integrating Technology with Bloom's Revised Taxonomy: Web 2.0-enabled Learning Designs for Online Learning. *Asian EFL Journal Research Articles*, 2.

https://www.researchgate.net/profile/Gibreel-Alaghbary/publication/352778326_Integrating_Technology_with_Bloom's_Revised_Taxonomy_Web_20-enabled_Learning_Designs_for_Online_Learning/links/60d8581e92851ca9448da7a8/Integrating-Technology-with-Blooms-Revised-Taxonomy-Web-20-enabled-Learning-Designs-for-Online-Learning.pdf

Alarcón, E. (2015). *Evaluación de la gestión cooperativa del aprendizaje en educación secundaria obligatoria: estudio de caso* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga).

Alarcón, Y. L. (2019). *Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos de Educación Primaria de la institución educativa privada Prescott, PUNO*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional del Altiplano).
http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/16339/Alarc%c3%b3n_Huanca_Yenny_Luz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alemán, P. F., & García, A. (2018). La conceptualización de la sociedad actual: aportaciones y limitaciones. *Barataria*, 24.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3221/322158667001/html/index.html>

Alonso, L. & Blanco, J.M. (2014). El método silencioso como herramienta de comprensión gramatical. *Monográficos Sinoele*, 10, 235-240.

Alshahrani, A. (2017). Effect of Bilingualism on the Development of Cognitive Processes among Children – AWEJ. *Arab World English Journal*, 8(4), 451–466.

<https://doi.org/10.24093/awej/vol8no4.31>

Alton - Lee, A. (2002) *Quality teaching: Impact of teachers and schools on outcomes*. Ministry of Education.

Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.

Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Angulo, B & Noriega, G. (2014). El estudio de caso: alternativa de investigación de las Ciencias Sociales y Humanidades. *Perspectivas docentes*, 54, 13-22.

Antón, L. (2016). *Desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de e-twinning: el caso de un aula de 3º de Educación Secundaria Obligatoria*. (Trabajo fin de Máster, Universidad de Valladolid).

<https://core.ac.uk/download/pdf/211102727.pdf>

Antropova, S., Poveda, B., & Carrasco, R. (2021). Teachers' Efficiency of CLIL implementation to Reach Bilingualism in Primary Education. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27).

<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2822>

Apraiz, M.V., Pérez, M. & Ruiz, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 119-137.

Ardila, A. (2012) Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Revista Forma y Función*, 25(2), 99-114.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39833/43254>

Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en enfermería*, 1, 13-26

Arrieta, L. (2014). Perspectiva discursiva de la comprensión textual. La comprensión de textos desde la perspectiva discursiva: implicaciones en el ámbito educativo. *Revista Visitas al patio*, 8, 23-32.

Aritio, R., Berges, L., Cámara, T., & Cárcamo, M. E. (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades. En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca, & B. Lucas (Eds.), *Iniciación al Aprendizaje*

Basado en Proyectos Claves para su implementación, 9–19. Universidad de la Rioja.

Asher, J (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.

Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bacheman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 105-127. Edelsa.

Baetens Beardsmore, H. (1993). *European Models of Bilingual Education*. Multilingual Matters.

Baïdak, N, Balcon, M. & Montieujunaite, A. (2017). *Resumen de Eurydice: cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.

https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

Barrios, M.E. (Ed.) (2014). *La Educación Bilingüe En Andalucía. Análisis, Experiencias Y Propuestas*. Grupo Editorial Universitario.

Barrios, E., & Milla, M. D. (2018). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia. *The Language Learning Journal*, 48, 60–80.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>

Bajtin, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Barreto, M. R., Aguirre, E., & Serra, M. Á. (2021). Beneficios del método AICLE/CLIL para el aprendizaje de una lengua extranjera a través del aula invertida. *Revista panamericana de pedagogía*, 32, 197–215.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2271/1869>

Belando-Montoro, R (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.

Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Basic Books.

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91–98.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>

Berliner, D. (1987). *Expert and novice interpretations of classroom data*.

Ponencia presentada al Congreso Anual de la American Educational Research Association.

Bialystok, E., Craik, F. & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.

Bolarín, M. J., Porto, M., & Lova, M. (2021a). ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–16.

<https://doi.org/10.15359/ree.25-2.26>

Bolarín, M. J., Porto, M., & Lova, M. (2021b). El rol del auxiliar de conversación en el desarrollo de las competencias lingüística y cultural en los programas bilingües en Educación Primaria. *Revista Estudios*, 42, 1-27.

<https://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/47178/4667>

[7](#)

Brand, C. & Götz, S. (2011). Fluency versus accuracy in advanced spoken learner language: A multi-method approach. *International Journal of Corpus Linguistics*, 16, 255-275.

Brown, H. (2010). *English language teaching in the “Post-Method” Era: toward better diagnosis, treatment and assessment*. En J.C. Richards & W.A.

Renandya, (Eds.), *Methodology in language teaching*, 9-18. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.003>

Burgos, J. G., Pico, L. J., & Vélez, G. V. (2019). El maestro y la educación sostenible 2030. *Cienciamatria*, 6 (10), 609–624.

<https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.241>

Burgueño, J. (2013). Hablan los estudiantes: el bilingüismo en la educación. *Padres y maestros*, 350, 37-40.

Caballeros, G. (2006). *Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad andaluza. Teoría y realidad. La cultura del otro: Español en Francia, Francés en España*. Universidad de Sevilla.

Cabual, R. A. (2021). Estilos de aprendizaje y modalidades de aprendizaje preferidas en la nueva normalidad. *Revista de biblioteca de acceso abierto*, 8, 1–14.

<https://doi.org/10.4236/oalib.1107305>

Caeiro, M. (2018). Ser persona en la sociedad del conocimiento y el espectáculo. *Arte y políticas de identidad*, 18, 159–176.

<http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/1532627899336061-1144791-1-SM.pdf>

Calleja, T., Collado, S., Macías, G., & San José, C. (2012). *Educación en España: motivos para la esperanza*. McKinsey & Company.
[https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Spain/Our%20Insights/Educacion en Espana Motivos para la esperanza.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Spain/Our%20Insights/Educacion%20en%20Espana%20Motivos%20para%20la%20esperanza.ashx)

Campos, I. O. (2021). Actitudes de los maestros en formación hacia las lenguas extranjeras y la educación multilingüe. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 67–80.
<https://doi.org/10.6018/reifop.428651>

Canale, M. y Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1) 1-47.

Cañaveral, L. J., Nieto, A. S., & Vaca, J. H. (2020). *El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: Lectura desde la pedagogía*. (Trabajo de tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).
[http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12251/El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel lectura desde la pedagogia.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12251/El%20aprendizaje%20significativo%20en%20las%20principales%20obras%20de%20David%20Ausubel%20lectura%20desde%20la%20pedagogia.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Carranza, P. (2019). Teaching Strategies Based on Learning Styles: Promoting Communicative Competence in Speaking Skills. *Innovaciones Educativas*, XXI, 31, 36–48.

<https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2692>

Castro, R. (2002). *Bilingual Education: a Reference Handbook*. CA: ABC-CLIO, Inc.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. IIT Press.

Churches, A. (2009). Bloom's Digital Taxonomy.
<https://www.yumpu.com/en/document/read/31996905/blooms-digital-taxonomy-educational-origami-wikispaces>

Colliander, H., & Fejes, A. (2020). The re-emergence of Suggestopedia: teaching a second language to adult migrants in Sweden. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 51–64.

<https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1767643>

Comisión Europea (2003). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, un plan de acción 2004/2006*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11068>

Consejería de Educación (2005). *Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 5 de abril de 2005, 65, 8-39.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/65/d5.pdf>

Consejería de Educación (2011). *Secuencias didácticas AICLE*.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/recursos-y-materiales/secuencias-aicle-elaboradas-por-el-profesorado-en-los-ceps>

Consejería de Educación (2011). Orden de 28 de junio por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 135, 6-19

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/135/1>

Consejería de Educación (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*, 2ª edición.

https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf

Consejería de Educación (2015). Diez años de plurilingüismo en datos. Una década de Plurilingüismo en Andalucía, 2005-15. *Revista Digital de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte*, actú85.

<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/auxiliaresconversacionsevilla/2015/06/05/una-decada-de-plurilinguismo-en-andalucia-2005-2015/>

Consejería de Educación (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 50, 11-22.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>

Consejería de Educación (2017). *Plan estratégico de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020.*

https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_estrategico.pdf

Consejería de Educación y Deporte (2019). *La educación en Andalucía. Datos y cifras: curso 2019–20.*

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/630d5087-3b19-4807-aa53->

[5941931bd115/Datos%20y%20cifras%20inicio%20curso%202019_2020](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/630d5087-3b19-4807-aa53-5941931bd115/Datos%20y%20cifras%20inicio%20curso%202019_2020)

Consejería de Educación y Deporte (2021a). *Acuerdo de 13 de julio de 2021, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan Estratégico de Internacionalización de la Educación no Universitaria.* Junta de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 137, 104-107.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/137/5>

Consejería de Educación y Deporte. (2021b). *Instrucción 12/2021, de 15 de julio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe en los centros andaluces para el curso 2021/22.* Junta de Andalucía.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/plurilinguismo/centros-bilingues/normativa/-/normativas/detalle/instruccion-12->

[2021-de-15-de-julio-de-la-direccion-general-de-ordenacion-y-evaluacion-educativa-sobre-la-organizacion-y](#)

Consejo Asesor para la Segunda Modernización de Andalucía (2003). *Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de la Presidencia. Unidad de Coordinación y Estudios.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Consejo de Europa. (2017). *Conclusiones del Consejo de Europa*.
<https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>

Consejo de Europa (2019). *Recomendación del Consejo de Europa relativa a un enfoque global de la enseñanza y aprendizaje de idiomas*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)

Coonan, C.M. (2007). *Insider views of the CLIL class through teacher self-observation introspection*. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 625-646.

- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela abierta*, 19, 33–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815704>
- Coyle, D (2005). *Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts*. En J. Masih (Ed): *Learning Through a Foreign Language*. CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).
- Coyle, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers*. Scottish Languages Review 13. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HDYbRel-WzoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Coyle,+D.+\(2006\).+Content+and+Language+Integrated+Learning.+Motivating+Learners+and+Teachers.+Scottish+Languages+Review+13.&ots=QghBrpSMIS&sig=guo8VworfmEvLk2Vy9DnQLIVTbA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HDYbRel-WzoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Coyle,+D.+(2006).+Content+and+Language+Integrated+Learning.+Motivating+Learners+and+Teachers.+Scottish+Languages+Review+13.&ots=QghBrpSMIS&sig=guo8VworfmEvLk2Vy9DnQLIVTbA#v=onepage&q&f=false)
- Coyle, D. (2007). *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Holmes, B. & King, L. (2009). *Towards an Integrated Curriculum (CLIL). National Statements and Guidelines*. The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Crawford, J., & Krashen, S. (2007). *English learners in American classrooms: 101 questions, 101 answers*. Scholastic.

Cuerva, J. (2019). 9 Ideas clave para transformar la formación permanente del profesorado. Asociación Educación Abierta.
<https://educacionabierta.org/9-ideas-clave-para-transformar-la-formacion-permanente-del-profesorado/>

Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. En Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129.

Custodio, M. (2018). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense).
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/55485/1/T41128.pdf>

Custodio, M. (2019). Los retos del docente AICLE. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 378, 24–30.
<https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.004>

Dalton-Puffer, C. (2013). Cognitive Discourse functions in CLIL classroom talk. Ponencia plenaria en el congreso Applied Linguistics Perspectives on

Content and Language Integrated Learning. Actas del congreso del 5-8 de junio. Universidad Autónoma de Madrid.

Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (Eds.) (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Jossey-Bass.

Darn, E. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Díez, E. J., García, R., & Moreno, A. (2019). *Bilingüismo: ni se aprende inglés ni science*. Cuartopoder.

<https://www.cuartopoder.es/ideas/2017/02/04/bilinguismo-ni-se-aprende-ingles-ni-science-2/>

Dobson, A., Pérez, M.D. & Jonhstone, R. (2010). *Bilingual Education Project Spain: Evaluation Report*. Gobierno de España. Ministerio de Educación y British Council.

Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador*. Narcea

Dunn, R. (2000). *Learning styles: Theory, research, and practice*. National Forum of Allied Educational Research Journal, 13(1), 3-22.

Enrique, A. M., & Barrio, E. (2018). Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación. En *Propuestas de investigación en áreas de vanguardia* (pp. 159–168). Tecnos.

Escudero, J.M. & González, M.T. (2006). La coyuntura y el futuro incierto de la LOE. *Organización y gestión educativa*, 3, 8-12.

Esparza, C. M., & Belmonte, M. L. (2020). Percepción docente sobre el bilingüismo en centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 251–260.
<https://doi.org/10.5209/rced.63130>

Europa Press. (2021, 29 junio). Más de 472.800 alumnos han estudiado este curso en centros bilingües de Andalucía. *Europapress.es*.
<https://www.europapress.es/andalucia/educacion-00651/noticia-mas-472800-alumnos-estudiado-curso-centros-bilingues-andalucia-20210629160748.html>

Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. European Commission.
https://www.indire.it/lucabas/lkmw/file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Eurydice. (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. *EU Publications*. Published.

<https://doi.org/10.2797/839825>

Eurydice. (2021). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. Eurydice - European Commission.

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

Fernández, E. (2008). *Descripción del modelo bilingüe one way dual language* de Gómez y Gómez aplicado en el distrito escolar de Dallas y su comparación con algunos aspectos del bilingüismo en Andalucía. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 6, 1-11.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Figueredo, M. (2017). *Qué sabes de las lenguas francas*. Universal de idiomas.

<http://universaldeidiomas.com/que-sabes-de-las-lenguas-francas/>

Fishman, J.A. (1976). *Bilingual Education*. Newbury House.

Fleming, N.D. (1995). *I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*. En A. Zelmer, (Ed.), *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia*. HERDSA, 18, 308-313.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Frigols, M.J. & Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa*. Programa CLIL de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias. Gobierno de Canarias.

Fullan, M. (2017). *Indelible Leadership*. SAGE Publications.

Galbán, S. (2016). *Hacia una enseñanza reflexiva*. Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo, 23, 133-136.

Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.

Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada* (2ª ed.). Fondo Editorial FCSH.

García, E. (2018). *Elaboración de actividades CLIL para Educación Primaria: Hábitats naturales*. (Trabajo fin de grado maestro en Educación Primaria, Universidad de Salamanca).

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/137925/2018_TFG_Elaboraci%C3%B3n%20de%20actividades%20CLIL%20para%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, M. P. (2009). *El uso de las tareas y la atención a la forma del lenguaje en el aula AICLE*. En V. Pavón & J. Ávila, (Eds.), *Aplicaciones Didácticas*

para la Enseñanza Integrada de Lengua y Contenidos (AICLE/CLIL/EMILE), 55-74. Junta de Andalucía.

García, S. (1999). *El Desarrollo Profesional: análisis de un concepto complejo*. Revista de Educación, 318, 175-187.

García, R. (2015). *CLIL Teacher training Europe*, Revista educación y futuro, 32, 65-82.

García, F. F., & Coelho, A. (2020). La formación del profesorado. En L. A. Rodríguez, N. Palacios, & X. M. Souto (Eds.), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*, 77–86. Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes, S.A.).

García, E., & Rodrigo, P. (2018). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en el entorno escolar de Soria. Análisis de la realidad actual*. Ceasga Publishing.

Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*. Educational Solutions Worldwide Inc.

Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Giraldo, S., & Serrano, M. (2020). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1–18.

<https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130>

Gooding, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Orbis Cognita*, 4(1).

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/213/213972002/html/index.html>

Gómez, M. (2020). *Un camino compartido hacia la inclusión: La formación del profesorado para sintonizar significados*. (Trabajo fin de grado, Universidad de Cantabria).

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19892/GomezBediaMarta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez-Hernández, J.A. (2004). *La recopilación documental. Para qué y cómo documentarse en ciencias de la documentación*. Universidad de Murcia.

<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/47175/1/recopilaciondocumentalgomez.pdf>

Gómez, C. & Grau, S. (Coords.) (2009). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*. Universidad de Alicante.

<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CA P.%201.pdf>

González Cabanach, R. et al. (1996). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas, 9-26.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1991). *Investigación naturalista y racionalista*. En T. Husen & T.N. Postlethwaite (Dirs.) (1989-1993), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 3337-3343. Vicens-Vives/MEC.

Guimarães, P. (2020). El aprendizaje a lo largo de la vida. *Cuadernos de Educación continua*, 43, 14-26.

<https://ojs.uv.es/index.php/QEC/article/view/17196/pdf>

Gutiérrez, F. (2021, 5 abril). Cinco centros docentes de Málaga se incorporan el próximo curso al programa de bilingüismo. *Diario Sur*. <https://www.diario-sur.es/malaga/nuevos-centros-docentes-malaga-programa-bilinguismo-20210405113001-nt.html>

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar: Su relación con el desarrollo emocional y «aprender a aprender». *Dialnet*, 31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383448>

Harmsworth, S., Turpin, S., Rees, A., & Pell, G. (2001). *Creating an Effective Dissemination Strategy: An Expanded Interactive Workbook for Educational Development Projects*. Bridging the Gap – Innovations Project.

Hasria, R., Fathu, R., & Andjarwati, S. (2018). View of Improving the Students' Speaking Ability through Silent Way Method at Smu Negeri 12 Makassar.

JURNAL ILMU BUDAYA, 6(2).

<https://journal.unhas.ac.id/index.php/jib/article/view/4289/3079>

Hearn, I. & Garcés, A. (Coords.) (2003). *Didáctica del Inglés para Primaria*. Pearson Educación.

Hernández, P. (2017). La integración de la dimensión intercultural en los planteamientos de enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso del cine como recurso didáctico. (Trabajo fin de Máster, Universidad de Valladolid).

https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/33486/TFM_F_2018_114.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, M. A., & Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182–195.

<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/346/396>

Hernández, M. A., Galián, B., & Abellán, C. (2021). La didáctica del inglés. Revisión de programas sobre bilingüismo. *Revista Estudios*, 42, 1–30.

<https://doi.org/10.15517/re.v0i42>

- Hontañón, A. (2021). Los principios del diseño universal de aprendizaje del artículo 4.3 de la LOE, tras las modificaciones de la Ley Orgánica 3/2020. *Revista de educación e inspección*, 60, 1–64.
<https://doi.org/10.52149/sp21>
- Hughes, S. P., Ortega-Martín, J. L., & Madrid, D. (2018). Proyecto de investigación para la evaluación de los programas AICLE. En S. P. Hughes, J. L. Ortega-Martín, S. Hughes, & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, 31–39. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269-293. Penguin.
- Iglesias, I., & Ramos, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89–98.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado*. Laia

Jaén, F. (2021). Desafíos lingüísticos en la comunicación oral desde contextos globales de significados. *Revista Saberes APUDEP*, 4(1), 104–119.

<https://doi.org/10.48204/j.saberes.v4n1a7>

Jiménez, V. E., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).

Jiménez, V. E., & García, M. (2021). Triangulación metodológica en las investigaciones. *Revista UNIDA Científica*, 5(2), 70–73.

<http://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/65>

Junta de Andalucía. (2021). *Andalucía completa el reparto de casi 100.000 portátiles en más de 3.800 centros educativos*.

<https://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/163745/educacionydeporte/ordenadoresportatiles/centroseducativos/curso20212022/gobiernodeandalucia>

Junta de Andalucía. (2021b). *Aula Virtual de Formación del Profesorado*.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/eaprendizaje/aula-virtual-de-formacion-del-profesorado/>

Kagan, S. (2021). *The Structural Approach and Kagan Structures*. En N. Davidson (Ed.), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning*, 77–127. Routledge.

Kurniawati, N. (2021). Understanding Krashen Hypothesis of Second Language Acquisition: A Case Study of a Polyglot. *International Journal of Language Education and Culture Review*, 7(1). <http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/ijlecr/article/view/12741>

Krashen, S. (1985). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice Hall.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language awareness*, 25 (1–2), 110–126.

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain. Implementations, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga).

Levy, M. (2018). Prologo. En J. L. Ortega-Martín, S. Hughes, & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, 17. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252 de 26 de diciembre de 2007, 5-36.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106 de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre 2013, 97858-97921.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Lenneberg, E. H. & Lennebert, E. (eds.) (1982): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Alianza Editorial.

López, M. (2003). *La investigación en educación como fundamento de nuestra práctica*. Policopiado.

Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistics of CLIL: language planning and language change in 21th Century Europe. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 27–38.

Lorenzo, F. (Ed.). (2019). Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de Gestión, Competencias y Organización. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE). Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. & Alfonso, M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.

Lorenzo, F., Trujillo, F. & Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Síntesis.

Lova, M., Bolarín, M.J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.

Madrid, D., & Pérez, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory into Practice*, 57(3), 241–249.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492237>

Mallorquín, M. S. (2018). The Flexibility of a CLIL Teacher. *Anglisticum. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*, 7(5), 10–20.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1272645>

Marcelo, C. (2010). La formación permanente del profesorado en Europa y América Latina. En M. T. Colén, B. Jarauta & J. Domènech (eds.), *Tendencias de la formación permanente del profesorado*, 81-111. Horsori.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
<https://www.researchgate.net/publication/256194929>

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.

Marina, J.A., Pellicer C. & Manso J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar*.
<http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-resumen-ejecutivo.pdf>

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne.

Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. University of Jyväskylä.

Marsh, D. (2002). *CLIL / EMILE- The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.

Marsh, D. (2012). *Content and language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba).
<http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>

Marsh, D. (2013). The CLIL Trajectory: Education and Innovation for the XXI Century Generation. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba*.
<http://www.enclavedocente.es/?p=182>

Martín, M. A. (2014). *Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües* (Tesis doctoral, Universidad Complutense).
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/31165/1/T36028.pdf>

Martín, A. M., Campos, B., & Pérez, L. (2021). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. UNED.

Martínez, M., & Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Octaedro – ICE.

Mason, J (2002). *Qualitative researching*. Sage

Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Morata.

McKinsey & Company (2007). *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?*

http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx

Medina, A., & Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cíncel.

Mejías, A. (2016). *El uso de la lengua materna en la clase de inglés de educación secundaria obligatoria* (Trabajo fin de master, Universidad internacional de la Rioja).

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3965/MEJIAS%20HIGUERA%2C%20ANGELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mendoza, C. & Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Menéndez, S. (2019). Aliens on the moon: Una experiencia de alfabetización audiovisual en educación infantil. En J. D. Martínez, M. G. Maya, & R. Alejo (Eds.), *Bilingual Education under Debate: Practice, Research and Teacher Education*, 76–86. Universidad de Extremadura.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7119139>

Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Sage.

Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, 5(4).

Morton, T. (2019). La evaluación en AICLE: dificultades y oportunidades. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 378, 11–18.
<https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.002>

Moscoso, C. (2020). *¿Por qué es necesario el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera en la etapa de Educación Primaria?* (Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna).
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/23466/%c2%bfPor%20que%20es%20necesario%20el%20proceso%20de%20ensenanza-aprendizaje%20del%20ingles%20como%20Lengua%20Extranjera%20en%20la%20etapa%20de%20Educacion%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Murillo, F. J., Almazán, A., & Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1).
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68068>

Navés, T. & Muñoz, C. (2000) *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. University of Jyväskylä, 1-15.

Nicoletti, J. A., Perissé, M. C., Romero, M., Barletta, G., & Ramos, R. (2020). Sobre la importancia de la formación del profesorado. En G. García, J. A. Nicoletti, F. Vieira, & K. Barbosa (Eds.), *Educación e inclusión Reflexiones de Brasil y Argentina* (pp. 70–80). CyTA.

Nieto, E., & Ruiz, M. B. (2018). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. En J. L. Ortega-Martín, S. Hughes, & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 93–103). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Niño, V. M. (2021). *Metodología de la investigación. Diseño, ejecución e informe* (2.ª ed.). Ediciones de la U.

Olofsson, I. (2015). Aprender para la vida o para la clase. Un estudio del aprendizaje de vocabulario en la clase de español. Universidad de Umea.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:821808/FULLTEXT01.pdf>

Onieva, J. E. (2021). Educando desde el corazón. Primer premio bilingüismo. *Revista Andalucía Educativa*.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/novedades/detalle/8dKQZE7Sn2zC/primer-premio-bilinguismo-educando-desde-el-corazon>

Ortega, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 61–68.

Ortega, J. L., & Trujillo, F. (2018). Legislación y normativa para el funcionamiento de los programas AICLE en España. En J. L. Ortega-Martín, S. Hughes, & D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 21–30). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Oteiza, R. (2000). Investigación curricular y desarrollo profesional. *Revista de psicodidáctica*, 9, 91-100.

Otwinowska, A., & Forys, M. (2017). They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 457–480.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051944>

Pavón, V. (2014). Perfil y competencia metodológica del profesorado para el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjeras (AICLE). *Revista Enclave Docente*, 5, 8-13.

Pavón, V. (2018). Innovaciones y desafíos en la investigación CLIL: exploración del desarrollo de alfabetizaciones específicas por asignaturas. *Taylor & Francis*, 57(3).

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2018.1484035>

Pennycook A. (2016) Critical Applied Linguistics and Education. In: T. McCarty, S. May (eds) Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_14-1

Pérez, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9–31.

<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>

Pérez, M. L. (2018). The Evolution of Bilingual Education in Monolingual Contexts: An Andalusian Case Study. En P. Romanowski & M. Jedynak (Eds.), *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education*, 26, 207–241. Springer Publishing.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-92396-3_12

Pérez, M. M. (2021). *Modelos teóricos que han configurado el concepto de competencia comunicativa*. Repositorio Institucional Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

<http://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12833/2236/Maria>

[paula%20Perez%20Bustamante%20-%20TI.pdf?sequence=2&isAllowed=y](#)

Pérez, A (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.

Pérez, A. (2013). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.

Pérez, M. A. (2013). *Evaluación de programas bilingües: Análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Universidad de Córdoba.

Pérez, G. (2014). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.

Pérez, I. (2009). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. En V. Pavón y J. Ávila (Eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos (AICLE/CLICL/EMILE)*, 171-180. Junta de Andalucía.

Pérez, M. L., & Castellano, I. O. (2020). Percepciones de los maestros de la provincia de Badajoz ante AICLE. *Campo abierto*, 39(1), 1–9.
<https://doi.org/10.17398/0213-9529.39.1.01>

Petitto, L. & Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains and the educated mind. En K. Fischer &

T. Katzir, (EDS.), *Building usable knowledge in mind, brain and education*.
Cambridge University Press.

Ponce, N., & Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (37), 113–128.

<https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>

Portolés, J. (2021). El hablar y los participantes en la interacción comunicativa. En Ó. Loureda & A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar*, 161–176. De Gruyter.

<https://doi.org/10.1515/9783110335224-009>

Prieto, A. (2014). *El papel del maestro en la enseñanza integrada de lengua inglesa y contenidos. Pautas concretas de metodología y actividades para diseñar sesiones CLIL*. (Trabajo fin de máster, Universidad de Oviedo).

[https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28433»](https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28433)

Prieto, M. (2017). *El enfoque por tareas y la construcción del significado en la enseñanza bilingüe-AICLE: un estudio sobre las competencias y las necesidades formativas del profesorado*. (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba).

<http://hdl.handle.net/10396/15108>

Prince, A. (2021). Total Physical Response: Método para el aprendizaje del inglés en tiempos de pandemia. *Aula Virtual*, 2(5), 224–232.

<https://orcid.org/0000-0002-0059-7797>

Pujadas, J.J. (coord.); Comas, D & Roca, J (2010). *Etnografía*. UOC publishing.

Ramos, F. (2007). Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-15.

Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146.

Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 102-119. Routledge.

Ricketts, K. F. (2018). *Aprendizaje de una segunda lengua mediante la metodología de inmersión lingüística*. (Trabajo de investigación para optar al grado de bachiller en educación, Universidad Pontificia del Perú).
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1799>

[5/FIORETTO RICKETTS KIRA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rodríguez, A., Miqueli, B., & Dávila, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–32.
<https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44073>

Romero, M., & Santana, E. V. (2021). La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista panamericana de pedagogía*, 32, 168–180.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2269/1868>

Romillo, C. (2019). *La ventaja bilingüe y el bilingüismo en Educación Infantil*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/34899/TFG-L2292.pdf;jsessionid=6C5F60E9B6DCDDC53772AE47B1C74A82?sequence=1>

Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Open University.

Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Octaedro.

Ruiz, D. (2021). Integrando STEAM en el aula bilingüe de Educación Primaria.

DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 39.

<https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/388772>

Ruiz, I., Gutiérrez, D., & García, F. J. (2021). Project-Based Learning as a tool to foster entrepreneurial competences (El Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para potenciar la competencia emprendedora). *Culture and Education*, 33(2), 316–344.

<https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904657>

Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sabán, M. C., & Sánchez, P. (2021). La práctica reflexiva: conceptos y desarrollos. En J. Gairín & G. Ion (Eds.), *Prácticas educativas basadas en evidencias*, 209–224. Narcea.

Sáez, M. C. (2020). *Si me involucras, aprendo*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE.

Sánchez-Verdejo, F. J. (2021). Evolución de la enseñanza bilingüe en etapas previas a la universidad en Castilla- La Mancha. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 14 (27), 20–32.

Sánchez, M. D. M., & Salaberri, M. S. (2019). Planning CLIL Units in Primary Education from a Cognitive Perspective. *Odisea*, 19, 7.
<https://doi.org/10.25115/odisea.v0i19.1892>

Sánchez, I. M., González, L. A., & Esmeral, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.

Sánchez, P. C., & Torres, M. P. (2021). *El aprendizaje del inglés como lengua extranjera durante la adquisición del español como lengua materna y su incidencia en los procesos de lectoescritura. Un estudio de caso desde una experiencia de bilingüismo*. (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Lenguas Modernas, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá D.C.).
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/54220/TDG%20PCSC%20y%20MPTP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanders, L., & Rivers, C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student's academic achievement*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill, Interamericana.

Santos, M.A. & de la Rosa. L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 295-316.

Schettini, P. & Cortazzo, I. Coord. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP).

Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP).

Seikkula-leino, J. (2007). CLIL learning: achievement levels and effective factor. *Language and Education*, 21(4), 328-341.

Sharan, Y., & Sharan, S. (2021). Design for Change A Teacher Education Project for Cooperative Learning and Group Investigation in Israel. En N. Davidson (Ed.), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning*, 164–182. Routledge.

Siguán, M. & Mackey W. (1986). *Educación y Bilingüismo*. UNESCO.

Simons, H (2013). *El estudio de casos: teoría y práctica*. Morata.

Smith, A. (2018). *Project Based Learning Made Simple*. Ulysses Press.

Soto, E. R., & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola (Ed.), *Procesos formativos*

en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias (pp. 203–221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.

Stake, R.E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Steiman, J. (2020). *Las prácticas de enseñanza*. Miño y Dávila.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tessier, P. (2018). *Bilingüismo en educación primaria*. Punto rojo.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. La Muralla.

Tomás, P. M. (2021). *Análisis de la evaluación educativa y su relación con la planificación docente*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata).
<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122281/Te-sis.%20Paula%20Mariela%20Tomas2b.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Tormo, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458620/etg1de1.pdf?sequence=1>

Torres, A. (2018, 20 octubre). El problema de los colegios bilingües es que generan falsas expectativas. *EL PAÍS*.

https://elpais.com/sociedad/2018/09/24/actualidad/1537811034_517768.html#?rel=mas

Torres, A. (2021, 3 julio). Colegios públicos que abandonan el bilingüismo: Es un engaño, los niños ni aprenden inglés ni las materias. *EL PAÍS*.

<https://elpais.com/educacion/2021-07-03/colegios-publicos-que-abandonan-el-bilinguismo-es-un-engano-los-ninos-ni-aprenden-ingles-ni-las-materias.html>

Torres, P. (2014). La acreditación lingüística y metodológica del profesorado en la modalidad de enseñanza bilingüe. *Revista Enclave Docente* 5, 14-17.

Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361,1-14.

http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_149.pdf.

Van Kampen, E., Admiraal, W., & Berry, A. (2016). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222–236.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1154004>

- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.
- Wiggin, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for supervision and curriculum development. Columbia University.
- Wilson, J. M. (2003). Gantt charts: A centenary appreciation. *European Journal of Operational Research*, 149(2), 430–437.
[https://doi.org/10.1016/s0377-2217\(02\)00769-5](https://doi.org/10.1016/s0377-2217(02)00769-5)
- Wolcott, H. (2006). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquía.
- Wright, P., Horn, S. & Sanders, W. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57–67.

PARTE V

ANEXOS

Anexo I: Carta de acceso al centro educativo

Málaga, 3 de marzo de 2015

Estimados/as profesores/as:

Mi nombre es Germán Palomo Fraga y soy Doctorando en la Universidad de Málaga. Estamos realizando un estudio sobre *“Concepciones y Prácticas Pedagógicas del Profesorado de Educación Primaria sobre la Educación Bilingüe”* con el objetivo de conocer las percepciones y experiencias de profesionales, alumnos y familias que forman parte de su centro educativo.

En este momento queremos solicitar su participación como docentes, haciéndoles una entrevista personal. Dichas entrevistas se realizarán de manera individual, tendrán una duración de unos 30 minutos, serán grabadas en audio y se plantearán preguntas sobre los siguientes temas: actitudes con respecto al plan bilingüe, cómo se está llevando a cabo la formación en contenidos (AICLE), habilidades e intereses personales y profesionales, expectativas laborales, opinión sobre la situación actual del plan bilingüe, opinión sobre la oferta formativa existente, y otras cuestiones relacionadas. La fecha y hora de las entrevistas serán concertadas a través de la dirección del centro.

Garantizamos en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información obtenida, siendo también un compromiso ético de nuestra forma de trabajar el devolver la información e informar sobre los resultados de este estudio.

Muchas gracias por su colaboración.

Un cordial saludo.

Fdo.: Germán Palomo Fraga

Anexo II: Documento de negociación.

Málaga, 6 de abril de 2015

El documento de negociación será presentado tanto al equipo directivo, como al coordinador de Bilingüismo y a los profesores/as que participen en la investigación de un estudio de caso dirigido al equipo bilingüe del centro escolar.

CARÁCTER DE LA INVESTIGACIÓN

El término en que se plantea la investigación viene definido por un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio es estudiar y analizar críticamente cómo se viene desarrollando la implantación del bilingüismo en la provincia de Málaga, lógicamente en el marco general de la Comunidad Autónoma de Andalucía y el Estado Español.

Dicho esto, me gustaría indagar de manera reflexiva sobre las actitudes que tiene el profesorado sobre cómo se está realizando la formación sobre bilingüismo, las metodologías didácticas empleadas así como las orientaciones generales que desde las administraciones educativas se generan para la plena implementación de programas de bilingüismo en su centro educativo.

Se plantea llevar a cabo la investigación desde un punto de vista cualitativo, empleando métodos cualitativos, puesto que lo que se pretende es analizar situaciones educativas tal y como ocurren y son planteadas por los implicados, a fin de lograr una adecuada profundización en el conocimiento y explicación de los diversas formas de pensar de los docentes y las metodologías puestas en práctica.

En este convenio que se propone, por tanto, establecer, de común acuerdo, las condiciones en que la investigación se va a llevar a cabo en aquellos aspectos que afectan al centro, en general y al profesorado en particular y a su relación con el investigador, lo cual debe suponer un compromiso por ambas partes:

- El objetivo de la investigación es conocer las opiniones y prácticas pedagógicas del profesorado implicado en el programa de bilingüismo del centro escolar, comprometiéndose el investigador a limitar la recogida de información a estos aspectos o en aquellos otros colaterales que puedan favorecer la comprensión del mismo.
- El profesorado, o cualquier otro miembro de la comunidad educativa, objeto de estudio se compromete a ofrecer la información requerida en los términos anteriores, de acuerdo a los principios de veracidad y profundidad, siempre dentro de los límites en que pueda ver comprometida su intimidad, la cual se le garantiza en todo momento.
- Para la recogida de información del profesorado participante se tiene previsto un número de entrevistas mínimo de 6, en el que ambas partes se comprometen como acuerdo inicial. No obstante, este número podrá ser superado, de común acuerdo, bien a propuesta del investigador, bien del propio profesor, si ello se considerase necesario.
- Toda la información estará exenta de traducciones posteriores por parte del investigador. La elaboración posterior de una interpretación de la información recogida de los textos de los profesores participantes es competencia del investigador, que se compromete a garantizar la **confidencialidad y el anonimato** de los profesores participantes, o cualquier otro miembro de la comunidad educativa, y de la información que proporcionen, siendo los textos las únicas fuentes para esta interpretación.
- La información proporcionada es propiedad de los profesores participantes, si bien estos ceden el derecho de uso al investigador en los términos establecidos con anterioridad. Este uso incluye poder hacer una interpretación de los datos recogidos por parte del investigador, así como su posible publicación, bien dentro del informe general o par-

cialmente en elaboraciones posteriores. En este último caso el profesor/a participante podrá aparecer como coautor de dicho texto, o bien mantener el anonimato en los términos expresados.

- El investigador se compromete a que el profesorado entrevistado sea participe del avance de la investigación y los primeros depositarios del mencionado informe final, al cual podrán añadir las aportaciones, comentarios o valoraciones que consideren pertinentes, garantizándoles su inclusión, sin ningún tipo de manipulación del mismo.
- Se aceptará el uso de la grabadora y la observación como principales técnicas de recogida de información y se negociará el uso de otras técnicas que enriquezcan la investigación (por ejemplo, grabaciones en vídeo, fotos, dibujos...).
- Los datos que se ofrecen relativos a otras personas o instituciones distintas al propio profesor participante serán oportunamente camufladas para evitar su identificación.

La negociación inicial no ha de entenderse como documento cerrado, rígido y definitivo, sino como algo abierto y flexible, comprometiéndonos (ambas partes) a dirimir las posibles diferencias mediante el diálogo, a fin de que la investigación llegue a buen término.

Muchas gracias por su colaboración.

Un cordial saludo.

Fdo.: Germán Palomo Fraga

Anexo III: Guion de preguntas dirigido a la realización de entrevistas en profundidad al profesorado.

Buenos días. Mi nombre es Germán Palomo Fraga y estamos realizando un estudio sobre las concepciones y prácticas pedagógicas del profesorado en escuelas bilingües.

La idea es poder conocer distintas opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para contrastarlas y hacernos una idea clara de hacia donde va la escuela bilingüe, cuáles son sus posibles luces y cuáles sus posibles sombras. En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información recabada es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la obtención de información, resulta de gran utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano precisa de mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo con fines de análisis.

¡Muchas gracias por su tiempo!

1. El bilingüismo: concepto y características

- a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?
- b. ¿Cuánto tiempo hace que se implantó el programa bilingüe en su centro?
- c. ¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?
- d. Teniendo en cuenta la afirmación de Gierlinger (2007) de que un programa bilingüe de calidad requiere de entre 5 a 15 años, ¿Considera que su centro ha alcanzado dicha madurez?

- e. ¿Qué opina de la viabilidad, de la eficiencia, de los efectos sobre el aprendizaje del alumnado en cuanto a lengua extranjera y a contenidos?
- f. ¿Son los recursos materiales y humanos suficientes para implementar el programa bilingüe en el centro?
- g. ¿Existen grupos de trabajo para la mejora del programa bilingüe?
- h. ¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?
- i. ¿Considera que el equipo bilingüe tiene un enfoque metodológico similar?
- j. ¿De qué manera prepara sus sesiones bilingües?
- k. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza a la hora de implementar una sesión bilingüe? Con respecto a: tratamiento del error, importancia de la correcta pronunciación vs. fluidez, conocimiento de las estructuras gramaticales, estudio del vocabulario, trabajo individual o colaborativo, activación del conocimiento previo, el desafío cognitivo...etc.
- l. ¿Su práctica docente a la hora de enseñar inglés, varía en qué manera, de la de enseñar castellano?
- m. ¿Cuál es el origen de los materiales que se emplean en su práctica docente?
- n. ¿Utiliza el portafolio en su práctica habitual? Si no es así, ¿Por qué? O ¿Qué piensa de él?
- o. ¿Existe una adecuada estructuración horaria para implementar el programa bilingüe tanto para el alumnado como para el profesorado?

- p. ¿Hay predisposición entre el equipo docente bilingüe para la efectiva coordinación que genere una comunidad de profesores que trabajen en una misma dirección, con el fin de potenciar la calidad educativa?
- q. ¿En qué medidas y actuaciones se concreta esa coordinación?

2. Actitudes hacia el bilingüismo.

- a. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?
- b. ¿Cree que el bilingüismo es un factor de calidad en la enseñanza?
- c. ¿Tienen las familias una mejor o peor imagen social del centro por ser bilingüe?
- d. ¿Qué opinión cree que tiene el alumnado sobre el programa bilingüe?
- e. ¿Ha notado un cambio de actitud con respecto al aprendizaje del inglés del alumnado?
- f. ¿Hay mayor motivación del alumnado con respecto a la lengua extranjera?
- g. ¿Ha identificado algún problema derivado del estudio en una lengua no materna?
- h. ¿Piensa que puede existir algún elemento negativo o menos positivo hacia el bilingüismo? Ventajas y desventajas que el programa pueda suponerles.
- i. ¿Considera que hay un ambiente o clima docente positivo o negativo hacia el programa bilingüe?
- j. ¿El profesorado no bilingüe está motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?
- k. ¿Considera que el bilingüismo conlleva una necesidad más exhaustiva de planificar? ¿Qué exactamente ha de planificar con mayor grado de detalle?

3. Formación del profesorado que imparte sus clases en el programa bilingüe.

- a. ¿Dista su práctica docente de la que utilizaban sus formadores durante el bachillerato y la formación inicial universitaria? Es decir, ¿Considera que sus creencias con respecto a la lengua extranjera, ha evolucionado o por el contrario sigue inmutable?
- b. ¿Qué formación lingüística tiene para impartir docencia en este centro bilingüe?
- c. ¿Qué formación en contenidos en el idioma extranjero posee?
- d. ¿Ha realizado alguna formación específica en metodología para implementar el programa bilingüe?
- e. ¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?
- f. ¿Qué iniciativa / medida en materia de formación debería acometer la administración educativa para mejorar la calidad de la enseñanza bilingüe?

4. Las TIC y el bilingüismo.

- a. ¿Con qué medios tecnológicos cuenta en su aula?
- b. ¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?
- c. ¿Cómo influyen las nuevas tecnologías en su práctica docente?
- d. ¿Son necesarias las TIC para la implementación de una secuencia bilingüe?

5. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEE).

- a. ¿Cuántos alumnos y de que índole son las necesidades educativas que tienen?
- b. ¿Cree que el bilingüismo favorece la integración del alumnado con NEE?

6. Atención a la diversidad lingüística y cultural (Interculturalidad)

- a. ¿Tiene entre sus alumnos diversas nacionalidades?
- b. ¿De qué forma se atienden sus necesidades lingüísticas?

7. Convivencia escolar.

- a. ¿Es necesario, en su grupo clase, establecer medidas para mantener un correcto ambiente para el aprendizaje?
- b. ¿Qué estrategias metodológicas emplea para mantener la disciplina en el aula?

8. Actividades complementarias.

- a. ¿Tienen relación con el programa bilingüe?
- b. ¿En qué número se programan para cada trimestre/curso?

9. Auxiliares de conversación.

- a. ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?
- b. ¿Están suficientemente formados, informados y comprometidos con su labor docente?

10. ¿Cuál es la valoración general que haría del programa bilingüe?

Anexo IV: Guion de preguntas dirigido a la realización de entrevistas en profundidad a las familias.

Buenos días. Mi nombre es Germán Palomo Fraga y estamos realizando un estudio sobre las concepciones y prácticas pedagógicas del profesorado en escuelas bilingües. La idea es poder conocer distintas opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para contrastarlas y hacernos una idea clara de hacia donde va la escuela bilingüe, cuáles son sus posibles luces y cuáles sus posibles sombras.

En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera.

Cabe aclarar que la información recabada es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la obtención de información, resulta de gran utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano precisa de mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo con fines de análisis.

¡Muchas gracias por su tiempo!

1. El bilingüismo: concepto y características

- a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?
- b. ¿Cuánto tiempo hace que se implantó el programa bilingüe en su centro?
- c. ¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?
- d. Teniendo en cuenta la afirmación de Gierlinger (2007) de que un programa bilingüe de calidad requiere de entre 5 a 15 años, ¿Considera que su centro ha alcanzado dicha madurez?
- e. ¿Qué opina de la viabilidad, de la eficiencia, de los efectos sobre el aprendizaje del alumnado en cuanto a lengua extranjera y a contenidos?

- f. ¿Son los recursos materiales y humanos suficientes para implementar el programa bilingüe en el centro?
- g. ¿Existen grupos de trabajo para la mejora del programa bilingüe?
- h. ¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?
- i. ¿Considera que el equipo bilingüe tiene un enfoque metodológico similar?
- j. ¿De qué manera prepara sus sesiones bilingües?
- k. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza a la hora de implementar una sesión bilingüe? Con respecto a: tratamiento del error, importancia de la correcta pronunciación vs. fluidez, conocimiento de las estructuras gramaticales, estudio del vocabulario, trabajo individual o colaborativo, activación del conocimiento previo, el desafío cognitivo...etc.
- l. ¿Su práctica docente a la hora de enseñar inglés, varía en qué manera, de la de enseñar castellano?
- m. ¿Cuál es el origen de los materiales que se emplean en su práctica docente?
- n. ¿Utiliza el portafolio en su práctica habitual? Si no es así, ¿Por qué? O ¿Qué piensa de él?
- o. ¿Existe una adecuada estructuración horaria para implementar el programa bilingüe tanto para el alumnado como para el profesorado?
- p. ¿Hay predisposición entre el equipo docente bilingüe para la efectiva coordinación que genere una comunidad de profesores que trabajen en una misma dirección, con el fin de potenciar la calidad educativa?
- q. ¿En qué medidas y actuaciones se concreta esa coordinación?

2. Actitudes hacia el bilingüismo.

- a. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?
- b. ¿Cree que el bilingüismo es un factor de calidad en la enseñanza?
- c. ¿Tienen las familias una mejor o peor imagen social del centro por ser bilingüe?
- d. ¿Qué opinión cree que tiene el alumnado sobre el programa bilingüe?
- e. ¿Ha notado un cambio de actitud con respecto al aprendizaje del inglés del alumnado?
- f. ¿Hay mayor motivación del alumnado con respecto a la lengua extranjera?
- g. ¿Ha identificado algún problema derivado del estudio en una lengua no materna?
- h. ¿Piensa que puede existir algún elemento negativo o menos positivo hacia el bilingüismo? Ventajas y desventajas que el programa pueda suponerles.
- i. ¿Considera que hay un ambiente o clima docente positivo o negativo hacia el programa bilingüe?
- j. ¿El profesorado no bilingüe está motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?
- k. ¿Considera que el bilingüismo conlleva una necesidad más exhaustiva de planificar? ¿Qué exactamente ha de planificar con mayor grado de detalle?

3. Formación del profesorado que imparte sus clases en el programa bilingüe.

- a. ¿Dista su práctica docente de la que utilizaban sus formadores durante el bachillerato y la formación inicial universitaria? Es decir, ¿Considera que sus creencias con respecto a la lengua extranjera, ha evolucionado o por el contrario sigue inmutable?

- b. ¿Qué formación lingüística tiene para impartir docencia en este centro bilingüe?
- c. ¿Qué formación en contenidos en el idioma extranjero posee?
- d. ¿Ha realizado alguna formación específica en metodología para implementar el programa bilingüe?
- e. ¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?
- f. ¿Qué iniciativa / medida en materia de formación debería acometer la administración educativa para mejorar la calidad de la enseñanza bilingüe?

4. Las TIC y el bilingüismo.

- a. ¿Con qué medios tecnológicos cuenta en su aula?
- b. ¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?
- c. ¿Cómo influyen las nuevas tecnologías en su práctica docente?
- d. ¿Son necesarias las TIC para la implementación de una secuencia bilingüe?

5. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEE).

- a. ¿Cuántos alumnos y de que índole son las necesidades educativas que tienen?
- b. ¿Cree que el bilingüismo favorece la integración del alumnado con NEE?

6. Atención a la diversidad lingüística y cultural (Interculturalidad)

- a. ¿Tiene entre sus alumnos diversas nacionalidades?
- b. ¿De qué forma se atienden sus necesidades lingüísticas?

7. Convivencia escolar.

- a. ¿Es necesario, en su grupo clase, establecer medidas para mantener un correcto ambiente para el aprendizaje?
- b. ¿Qué estrategias metodológicas emplea para mantener la disciplina en el aula?

8. Actividades complementarias.

- a. ¿Tienen relación con el programa bilingüe?
- b. ¿En qué número se programan para cada trimestre/curso?

9. Auxiliares de conversación.

- a. ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?
- b. ¿Están suficientemente formados, informados y comprometidos con su labor docente?

10. ¿Cuál es la valoración general que haría del programa bilingüe?

Anexo V: Transcripciones de las entrevistas en profundidad

ENTREVISTA 1: DIRECTOR DEL CENTRO. Maestro de ciencias (01:03:58).

La entrevista que se transcribe a continuación tuvo lugar el martes 12 de mayo de 2015 en horario matutino, comenzando a las 13:15h y concluyendo 1h, 3 min. y 58 seg. más tarde. Se realiza en el despacho del director del centro en cuyas aulas estoy haciendo las prácticas de observación de la investigación de mi tesis doctoral.

Tras los saludos pertinentes y mi petición para grabar el siguiente documento paso a la transcripción, que para evitar redundancias y coletillas o interjecciones que no tienen valor alguno, omitiré. Es decir, podríamos decir que dicha transcripción es elaborada, eso sí, si añadir o restar ni un ápice de su interés como documento testimonial, tratando de eliminar todas aquellas vacilaciones que el lenguaje oral origina.

1. El bilingüismo: concepto y características

a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?

Para mí el programa bilingüe es la puesta en práctica del aprendizaje de una segunda lengua con un método natural sobre todo reforzándolo con asignaturas y con exposición al idioma. El concepto de programa bilingüe supone exponer más al alumno a una segunda lengua para que su aprendizaje sea de manera natural. Creo y entiendo que es un programa que se lleva a la escuela con el fin de adquirir de mejor manera y con una metodología determinada la lengua extranjera (01:08).

b. ¿Cuánto tiempo hace que se implantó el programa bilingüe en su centro?

La Consejería ha ido cambiando mucho su concepción sobre el propio Programa. A todos los centros nuevos durante dos años, le daban los Planes de Apertura junto al Programa Bilingüe. Así los 10 años que lleva este centro abierto, son los 10 años que lleva el programa bilingüe implantado. Desde su comienzo, no ha habido que ajustar nada sino que se fue pensando, para que se fuera implantando poco a poco. Primero se implementó en toda la infantil y en el primer y tercero ciclo de las dos líneas que

teníamos, porque había suficiente personal cualificado para ello, y luego se ha ido ampliando con el tiempo a las tres líneas (02:13).

c. *¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?*

Lo bueno que ha tenido, por destacar un aspecto positivo, es que el claustro en general y el equipo bilingüe, profesores que son tanto de inglés como de otras áreas no lingüísticas, se han podido hacer una idea de qué es lo que queríamos, o sea, marcarnos nuestros propios objetivos como centro: niveles de competencia curricular, niveles de conocimiento y adquisición del idioma, qué conceptos en ciencia eran necesarios saber... Al ser todos nuevos y empezar en un mismo programa sí nos ha podido dar tiempo a tener esa reflexión. Eso quizás haya sido lo más importante para el programa en el cole (02:15), que estaba todo por hacer. Ha habido etapas: al principio desconcierto, después la elección de materiales, primero la lengua materna y damos algunos apuntes en lengua extranjera, no, vamos a hacerlo al revés, es decir, ha ido variando, pero hemos podido ir hablando todos y sobre todo incrementando el nivel, poco a poco cuando nosotros nos sentíamos seguros y que funcionaba (03:48).

d. *Teniendo en cuenta la afirmación de Gierlinger (2007) de que un programa bilingüe de calidad requiere de entre 5 a 15 años, ¿Considera que su centro ha alcanzado dicha madurez?*

Yo considero que a nivel competencial o curricular, los mejores frutos estamos por verlos. Estoy de acuerdo en eso, teniendo en cuenta que ya han salido 10 promociones y el nivel que tiene el alumnado en esa segunda lengua, tanto a nivel de comprensión y de expresión es superior; aunque el nivel de contenido pueda subir o bajar, o aprendan más o menos conocimiento. El nivel del idioma sí (04:52). Quizás el curso que viene con estos niños que este año acaban 5º, que fueron los primeros que empezaron en tres años a recibir esta educación en inglés y los primeros que empezaron con todos los materiales en esa lengua extranjera, creo que se completará el ciclo, es decir, 11 o 12 años (05:12).

e. *¿Qué opina de su viabilidad, de su eficiencia, de los efectos en el aprendizaje del alumnado en cuanto a lengua extranjera y a contenidos?*

La viabilidad es complicada si no se le da una estabilidad al sistema. Si el que promueve el programa y tiene que llevarlo a todos los centros no es capaz de fijar unas líneas claras, precisas y cerradas, es muy difícil llevarlo a cabo. Porque nos encontramos con continuas improvisaciones y con nuevas instrucciones de cómo se tiene que llevar a cabo un aspecto u otro de cualquier programa educativo, en este caso del Bilingüe. En ese mismo sentido conviene tener presente que la innovación constante no es una continua experimentación errática, dependiente de la moda, o a la novedad pedagógica más reciente, sino que, como señalaba el manual de Oslo de la OCDE, supone cambios que permanecen en el tiempo, y que implican una mejora considerable para el centro, bien a nivel de organización, bien en los modos de lograr sus objetivos. Incluso con circunstancias que afectan a la docencia, al claustro y a los propios profesiones que se han estado formando. Al final, cada vez que hay una alternación en lo profesional o en lo laboral que afecta al profesorado, se genera una duda y una incertidumbre que le crea indefensión (06:13).

f. *¿Son los recursos materiales y humanos suficientes para llevar a cabo el programa bilingüe en el centro?*

También en eso hemos sufrido un recorte sustancial, es decir, lo que estaba concebido para un programa que incluso tenía horas de formación y horas en el propio programa para poder coordinarnos, ya que ese profesorado necesita una coordinación extra, eso ha ido desapareciendo. Es verdad, que ahora el coordinador tiene horas pero simplemente son de gestión administrativa o incluso de aprendizaje o información para poder luego transmitirlo al resto del equipo bilingüe. Todo ese primer boom de creación de materiales curriculares (07:00), de puesta en práctica, de efectiva coordinación y organización, por ejemplo, este nivel comienza y termina aquí, se ha visto muy afectado. La coordinación efectiva y real que se hacía entre los compañeros, ha desaparecido. Por tanto, creo que es insuficiente la apuesta por parte de las administraciones. Esto por lo que respecta al capital humano, porque materiales hay y mucho, ya que el pro-

fesorado es capaz de buscarlo en la Web o en distintas fuentes. Pero no hay un momento donde nos veamos para seguir progresando. Para poder compartir la práctica docente, que en este caso es necesario porque empapa el programa. El que no sabe o no lo conoce, necesita del apoyo de los compañeros para poder llevarlo a cabo (07:56).

¿Se han creado grupos de trabajo para la implantación y mejora del programa bilingüe?

Los grupos de trabajo se crearon y aún en día siguen pero mucho más mermados. Lo que pasa es que esa progresión y ese ímpetu del principio, el tiempo que se dedicaba y esa coordinación, se ha venido abajo. Porque no se puede mantener el nivel de trabajo. Se sigue manteniendo un cierto nivel de coordinación, de sentirnos grupo, de que pertenecemos a un Proyecto, de que todos tenemos que estar más o menos coordinados, pero se ha devaluado mucho, porque tenemos menos horas. No hay otra razón (08:55).

g. ¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?

Esto no es nada nuevo, cada uno trae su enfoque metodológico y desde luego todos tenemos que ponernos en uno común. En el año 95 me decían que el enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma era un enfoque comunicativo y ese es el que seguimos. Ese es el que las nuevas generaciones de profesores saben usar. Es un enfoque de comprensión oral y escrita, de expresión oral y escrita y de interacción entre los actores de la comunicación. Así se lleva a cabo metodológicamente desde los niveles de infantil hasta 6º curso. No le puedes pedir a un niño de primero que desarrolle una expresión escrita, sí le pides que sepan palabras. La forma en que se aprende la segunda lengua se apoya en la adquisición de la primera lengua o materna: (10:06) a nivel de palabra, a nivel de frase, a nivel de párrafo; para finalizar con la expresión escrita más compleja. Pero sólo en grupos, en edades, en niveles más avanzados: tercero, cuarto, quinto y sexto. La oralidad desde infantil al primer ciclo de primaria es prioritaria (10:26).

h. ¿Considera que el claustro tiene un enfoque metodológico similar?

No, hoy en día no. Cuesta mucho desterrar los aspectos gramaticales de la lengua, incluso materna. Es verdad que, en infantil, todo lo que es el tema de asamblea, de la oralidad, de la expresión oral, se trabaja mucho. Pero se produce un hachazo tremendo cuando se llega a primaria, esa expresión oral parece que desaparece, tomando mucho poder la lectura, se lee bien, se entona bien. Se da mucha importancia a la lectura en primero, segundo y tercero, pero a partir de aquí se pone más el acento en la escritura. No hay una coherencia interna que haga ver al profesorado que esos procesos no se pueden dejar atrás. Porque son procesos que hay que seguir mejorándolos y desarrollándolos. Parece que cuando uno termina ya se está preparado para empezar el otro. El idioma nunca es así, no sé si por la dificultad, no somos conscientes de que tenemos que seguir trabajando lo oral ya es la base de todo (11:52).

i. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza a la hora de implementar una sesión bilingüe? (tratamiento del error, importancia de la correcta pronunciación vs. fluidez, conocimiento de las estructuras gramáticas, estudio del vocabulario, trabajo individual o colaborativo, activación del conocimiento previo, el desafío cognitivo...etc.).

Es verdad que, todavía no está integrado después de 10 años el tema del inglés con respecto al Programa Bilingüe. Es decir, debería ser una llave y a veces no lo es, debería aportar más y a veces no lo hace, se trabajan como asignaturas totalmente desmembradas, como si estuviéramos en secundaria, cada una tiene sus objetivos, su finalidad... y sin embargo, cuesta mucho trabajar de manera coordinada. Sí es verdad que pueden coincidir en el listening, hay mucho trabajo a nivel de la escucha, de comprender lo que escuchan y reproducir lo que escuchan. Esas serían las dos partes que tienen más en común. Lamentablemente ese inglés surge como parte gramatical cuando llega a 5º y 6º que ni siquiera se comprende cuando aporta a las ciencias naturales y sociales cuando están en primero y en segundo, que también se podrían trabajar a nivel de frases verbos como el to be. Ahí hay una diferencia bastante grande. Por otra parte, todo es mucho más visual, todo es mucho más Project, se trabaja de otra manera en el bilingüismo para intentar que afloren las lenguas, incluso el mismo

uso del portafolio, el uso de los trabajos, el uso del pequeño experimento al final de la unidad. Esta competencia la vamos a trabajar que se olvidan en otras áreas (14:34).

j. ¿Cuál es el origen de los materiales que se emplean en su práctica docente?

El contenido pivota desde el mismo libro, la forma de exponerlo y lo que para mí es importante desde la propia metodología. El material que yo utilizo tiene mucho audio, mucho de visual y no sólo de flashcards, sino que también es visual el libro, porque es un libro media. Hay actividades interactivas donde ellos entienden, comprenden y ejecutan la orden. La coherencia al libro y al material se la tienes que dar tú, me atrevo a decir que el libro no es coherente, porque no lo es, de hecho comienza siempre con una lectura y preguntas de comprensión escrita cuando eso va al final. A mi parecer ningún material es bueno o malo per se, el libro es un material que ofrece muchas posibilidades pero que no tiene un orden lógico para el aprendizaje de la lengua (16:01).

Existe la posibilidad de utilizar otro tipo de material, incluso elaborar nuestro propio material, pudiendo reinventar lo que no sirve del libro para hacer otro tipo de actividades. Poco a poco estoy empezando a ello. Pero si estamos hablando que hemos tardado casi 10 años en sentirnos seguros, no me extrañaría que tardemos otros 10 años en sentirnos seguros en esta práctica docente de elaborar nuestro propio material. Porque es la práctica docente la que tiene que hacerte sentir que no te estás equivocando. Lo que se trata de conseguir es que el niño sea capaz de aprender las competencias que ahora mismo está aprendiendo pero de otra forma, mucho más libre y sin el libro, sin dejar los contenidos al margen (17:29), que es el peligro. Yo creo que nos aferramos todos a ese material que a lo mejor marca demasiado nuestra práctica docente.

k. ¿Qué piensas sobre el empuje que la Consejería está dando al enfoque AICLE?

Pienso que está bien, igual que el que ejerce con respecto a las competencias, pero se ponen demasiados ejemplos y luego poca práctica. Es decir, creo que tiene que

haber una propuesta más decidida y definida para este tipo de materiales para que lo utilice todo el mundo y no sólo se dé a conocer, es decir, que se utilice de manera efectiva. Creo que todavía se trabaja con el voluntarismo de la gente (18:28) y no con la profesionalización de la gente. Hay mucha gente que trabajan en hacer materiales AICLE pero eso hay que trasladarlo y si funciona ejecutarlo, no sólo ponerlo como modelo, sino ponerlo como base para que los equipos bilingües trabajen de esa forma. Creo que partimos del error de que se ha coartado muchas veces la coordinación y la elaboración de materiales, el que lo lleva a cabo es un auténtico héroe (19:12).

1. ¿Hay predisposición entre el equipo docente para la efectiva coordinación que genere una comunidad de profesores que trabajen en una misma dirección, con el fin de potenciar la calidad educativa?

El equipo directivo sí da ese espacio. Tenemos un espacio dentro de nuestras planificaciones mensuales donde se recoge una reunión mensual mínima para el equipo bilingüe en horario de permanencia en el centro (de 17-19h). También, se evalúa el proyecto, tanto en junio, como en septiembre, que nos reunimos antes y después de finalizar. A parte sé que se está haciendo y con buena disposición, reuniones de coordinadores bilingües de los centros de la zona, al menos una al mes, que comenzó y ya está dando sus frutos. Hemos celebrado Easter y ahora vamos a tener otra actividad que ya han generado. Estableciendo una línea común para ver como llevamos en la zona este tipo de material AICLE o contenidos socioculturales del propio idioma y dejarnos todos los centros empapar por él, para que sea de forma coordinada (20:48)

2. Actitudes hacia el bilingüismo

a. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?

En primer lugar de élite, si se sigue un programa bilingüe mi niño va a ser mejor. En segundo lugar de desconocimiento y de falta de información, aunque informamos, pero lo que informamos no se comprende. Es un proyecto muy ambicioso, pero en educación intentamos enseñar a nuestros hijos como se nos ha enseñado (21:35). Entonces, muchas veces las familias son estorbos en su propio concepto del bilingüismo con

respecto al del propio centro o el propio profesorado. Porque es la traducción, porque si no sabe esta palabra hay que meterlo en una academia. Empezamos a buscar todas las soluciones de cualquier otra asignatura y de lo que a mí me servía y se convierte en una carga de trabajo. Otra consideración que tienen las familias, es que se trabaja mucho, a veces le complicamos las cosas al alumno en vez de facilitárselas. Igualmente, pienso que el centro en sus comienzos sí pudiera haberlo impulsado y haber dado esa imagen por la propia inseguridad. Cuando se ha mostrado lo que se enseña y sabemos que no hace falta lo anterior, los padres no son capaces de echar esa concepción propia atrás. Es traducir, es gramática, el niño estudia, es decir, no leen, los niños tienen que leer aquí y no los puedes obligar a leer en casa porque dicen que ellos no entienden lo que dicen los niños. Bueno, usted póngase y que el niño le lea, no le corrija pero que el niño le lea, que se lo lea dos veces. No entienden que eso puede ser productivo, entonces lo ponen a escribir, o a copiar el vocabulario. Esto dificulta al propio bilingüismo. Se identifica colegio bilingüe con buen nivel de enseñanza (23:20).

b. ¿Qué opinión cree que tiene el alumnado sobre el programa bilingüe?

El aprendizaje de un idioma siempre corresponde con una actitud positiva, les gusta. Lógicamente sufren cuando se les están imponiendo tanto por parte de los padres, como de los maestros. Hay que tener mucho cuidado con los niveles de exigencia porque a veces pueden coartar la motivación de muchos de estos alumnos pero en principio en lo oral, en los juegos, en lo lúdico (Guessing Game, Tongue Twister) son actividades motivantes para los niños, les plantea un reto. Y lo que si hay que animar tanto desde casa, como desde el profesorado es que ellos saben más que nadie (24:29). Es que lo que tú ya sabes, aunque sepas menos que tu compañero de al lado ya es mucho. Se nos olvida mucho decírselo a nuestros alumnos y que los padres lo reconozcan (24:40).

c. ¿Considera que hay un ambiente o clima docente positivo o negativo hacia el programa bilingüe?

Aquí hay dos versiones: hay un equipo bilingüe, que en este caso corresponde a 11 de los 42 miembros del claustro que el ambiente es positivo, con alguna excepción (un compañero que le cuesta entrar en el proyecto) que tiene muy claro y muy definido por dónde tiene que ir el proyecto, que materiales usar, el nivel de aprendizaje del alumno y de la lengua; e incluso a nivel de formación que no tiene ningún problema. Lo debatíamos en la última reunión del equipo bilingüe, no sabemos por qué eso no cala en la mayoría de los otros 30 compañeros. No me equivoco al afirmar que hay un 25% del Claustro (10 o 12 personas) que piensan que perdemos el tiempo y nos lo dicen así (25:50). Pero es más, incluso que se lo hacemos perder al alumno y que no están aprendiendo lo que tienen que aprender que son: Lengua y Mates, que es su propio idioma y que estamos dificultando totalmente su labor e incluso se quejan de que esos niños no son capaces de estudiar Lengua o Mates porque ya estudian mucho Cono o Inglés (26:15), cuando les hemos demostrado que ni siquiera el nivel de exigencia, ni la carga de actividades que se les manda para casa es superior a cualquier otra asignatura, muchas veces es hasta inferior. La tipología de trabajo o actividad que se desarrolla en un área lingüística tiene que estar mucho más guiadas desde clase, porque si no sabemos que los niños no son capaces de hacerlo. Es decir, de los 42 contamos con 10 personas que son antiproyecto (26:45).

3. Formación del profesorado en Bilingüismo

- a. ¿Dista su práctica docente de la que utilizaban sus formadores durante el bachillerato y la formación inicial universitaria? Es decir, ¿Considera que sus creencias con respecto a la lengua extranjera, ha evolucionado o por el contrario sigue inmutable?***

Sí, estamos a años luz. Yo terminé con el laboratorio de idiomas, donde una vez a la semana teníamos que ponernos los cascos y hacer listening que era de poner cruce-citas aquí o allí, sin ninguna interacción con el idioma, ahora que es diaria, pues entonces sí que dista mucho. Creo que la formación inicial que se les está dando a los nuevos maestros, no enseña cómo o qué metodología utilizar. Se habla mucho de la teoría y del enfoque comunicativo, seguimos hablando de los grandes pensadores

como Chomsky, Goleman, seguimos hablando de muchas cosas que en la práctica real, nada tiene que ver con lo que tú vas a tener como herramienta para enseñar a los alumnos. No sé si quizás los claustros tenemos que ser los que pensemos estas nuevas teorías que vienen y sin embargo, al alumnado que va a acceder a la docencia enseñarle lo que sí son las buenas prácticas docentes. Es decir, yo creo que lo estamos haciendo al revés, nos forman en la teoría y cuando llegas aquí buenas prácticas docentes a nivel de bilingüismo, a nivel de competencias... Cuando la práctica docente tiene que estar enseñada antes, porque desde el día 1 que te metes en una clase estás realizando una práctica docente. Cuando alcanzas una madurez en esa práctica sí eres capaz de saber la filosofía y hacia donde lleva cada camino (29:14).

b. ¿Qué formación lingüística tiene para impartir docencia en este centro bilingüe?

Yo tengo mi magisterio de lengua extranjera y pude compaginarlo con una beca Erasmus. Estar cuatro meses en Inglaterra me dio mucha más fluidez y mucho más contacto con el idioma para aplicar gran parte de los contenidos. También estuve dos años en el Romeral y allí sí que me dieron caña para que todas las cosas las hiciera a nivel oral, de eso hace ya 20 años. O sea, que no hemos avanzado en lingüística mucho. Con respecto a los niveles del Marco Común de Referencia no hay una evaluación (30:25) real de los niveles del profesorado. El profesor bilingüe de ciencias tiene que saber dos cosas: de contenidos y de enseñar un idioma. No sirve alguien que enseñe el idioma sin el contenido, ni nadie que sepa el contenido pero no sepa impartirlo en ese idioma. Hay mucha gente que ha venido con C1 a este centro que no tienen una fluidez oral porque provienen de Escuelas de Idiomas (31:07) y no han tenido ocasión de practicar el idioma en su vida normal lo que les está dificultando mucho ponerse al día con el programa. Sin embargo, hay personas con niveles B1 que han estado apoyados, incluso por la Consejería yéndose dos y tres meses al extranjero en verano o asistiendo a CAL, que tienen una fluidez oral incluso mayor que la de aquellos con nivel C1, que saben enseñar y entienden mucho de esa metodología (AICLE) y sin embargo se les ha cortado (31:46). No hay una selección real de este profesorado, donde se le evalúe por sus propias destrezas comunicativas. Además los estándares

que se exigen ahora, son los mismos que hace 10 o 12 años para el aprendizaje del idioma. El C1 en la actualidad podía estar equiparado al B2 antiguamente. Hemos hecho más niveles pero seguimos sin saber si en ese nivel estamos evaluando todas las destrezas. Me consta que los exámenes de Trinity son orales, los exámenes de Cambridge son escritos, aquí está la dualidad, “si no sabes decir ni papa” no te presentes por Trinity y todos están equiparados en el mismo nivel B2. (32:50).

c. ¿Qué formación en contenidos en el idioma extranjero posee?

Es escasa en ese sentido (32:56). La formación en contenidos científicos es escasa, además la doble forma para entrar a formar parte de un centro bilingüe es: o profesor de inglés de primaria que se adapta a esos contenidos de ciencias (33:26), o profesor de ciencias que tiene el B2. Quizás ahí si hay mucha diferencia, lo que no sabemos es si el que sabe mucha ciencia, sabe también mucho inglés. No hay una forma intermedia, y creo que este profesorado debería tener, ya que lo han hecho con acceso diferenciado a este puesto de trabajo, una formación diferenciada a otros puestos. Es una especialidad diferente, es una mezcla de dos especialidades, es más, hasta en contenidos musicales los profesores que saben mucho de música y saben mucho inglés, tienen dificultad para adaptar ese contenido musical a la enseñanza del idioma, porque sólo se puede limitar a frases, palabras, entonces queda muy limitado. Los compañeros de música ven mucha limitación a la hora de enseñar su asignatura en un idioma e incluso los de educación física porque todo es muy repetido. Pueden hacer juegos, dar pequeñas instrucciones pero claro, la forma de explicar, la forma de abordar el contenido o posibilidades que te facilita el contenido o una interacción es muy escasa. Eso debería valorarse (35:10).

d. La administración lleva potenciando desde hace tiempo una metodología muy específica para el bilingüismo ¿Ha realizado alguna formación específica en metodología AICLE para implementar el programa bilingüe?

Cuantas más asignaturas ejerzan su apoyo una a otras, más interconexión habrá en el currículum. Yo creo que se puede abordar más desde un Proyecto Lingüístico de Centro coherente, que desde AICLE. Además creo que eso implicaría a un número

mayor de profesorado. Esto nos haría avanzar más en competencia que al final es lo que propone el AICLE, son competencias lingüísticas. Es que estamos dejando una lengua materna con muy pocas conexiones con el bilingüismo, aunque se dé un buen AICLE cuesta mucho compaginar esas materias, o la percepción que tenemos desde el centro, es que es mucho más fácil coordinar Arts, Science y English que Lengua o Matemáticas. Creo que tener un proyecto lingüístico, donde esta lengua viniera a apoyar enfoques comunicativos sería más positivo que incluso lo otro (36:52). Vertebrarlo tiene que ser desde el proyecto lingüístico, no desde unidades y materiales curriculares en AICLE (37:03).

En el PLC estamos dando los primeros pasos, cuando quizás debería ser al revés, vamos un poco en desorden (37:17).

e. ¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?

Es amplia pero muy dispersa porque se encuentran en diferentes sitios, de diferente forma. Por lo que cuentan algunos compañeros que hacen los cursos CAL no está adaptada metodológicamente a lo que es un centro bilingüe. Estamos rellenando expediente, en lugar de aprovechar esa formación para mejorar la práctica, por lo tanto estamos cubriendo el expediente (38:02), sólo lo que nos exige la ley y no el avance real que nos exige el programa bilingüe. Es más hemos pasado de un montón de puestos específicos a casi ningún puesto específico. En un primer momento, hace 10 o 12 años sí había una evaluación de las aptitudes de profesorado porque tenían que pasar pruebas orales para entrar dentro de esos puestos específicos, eso se ha dejado de hacer. Ahora parece que todo lo que se hacía era malo, esto no puede ser. Hemos pasado a sólo considerar el que tenga el título de B2, independientemente de cómo sea su formación, sin analizar esa otra vertiente. Eso creo que es ineficiente para la práctica del proyecto bilingüe (38:58).

4. Las TICs y el bilingüismo.

a. ¿Con qué medios tecnológicos cuenta en su aula?

Con pizarra digital y ordenador, considero que con esto ya tenemos todos los medios tecnológicos, no hace falta más. Los materiales están en Internet, en páginas británicas, en Linux, como quieras. Yo creo que no hace falta más para un alumno. Puedes poner un CD, música, un Pendrive, se puede usar el dispositivo físico que quieras y va a ser audiovisual que es lo que mejora este proyecto (39:40).

b. ¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?

Ahora sí, porque ha habido cursillos de TICs, porque también nos hemos ido poniendo. A mí por ejemplo una cosa que les costaba a los compañeros al principio era poner el CD y se equivocaban con las pistas del CD. Traer las cosas en un pen, tenemos radiocasete con pen. Quien me asusta ahora, realmente el que lleva un radiocasete, aunque sea portátil a un aula y deberíamos evaluar cuantos profesores lo hacen (40:21) o utiliza una flashcard. Son métodos propios de la metodología pero que lo tienes en la pizarra digital, en una imagen en Internet, simplemente en Google imágenes y descargarlas en un pendrive, las tienes más bonitas, más grandes, más visual. Esta es la parte de búsqueda y selección de material. No hay excusa para que no se lleve a cabo una nueva práctica y para mejorar la que ya tenemos. Antes la práctica de un profesorado bilingüe se dificultaba porque llevaba como un mercadillo andante y con carrito, ahora me asusta cuando veo a alguien con ese mismo carrito, porque no se ha actualizado, no está llevando a cabo esta práctica docente en las TICs.

c. ¿Son necesarias las TICs para la implementación de una secuencia bilingüe?

Totalmente (41:19) porque es consustancial a los materiales curriculares que hay. La facilidad de uso de las TICs, su rendimiento es exponencial mejor al que se usaba antiguamente aunque el enfoque comunicativo fuera el mismo. Compartir páginas Web, de búsqueda de materiales elaborados. A veces intentamos crear nuevos materiales y ya hay muchos creados, pero se desconocen y no los pones en práctica. Es más importante hacer una buena selección y analizar y mejorar mi práctica (42:06) que quizás hacer nuevos materiales. El TIC, uso de páginas Web, uso de blogs y creación

de materiales debería ser de obligado cumplimiento para el profesorado bilingüe porque si no hay que poner en duda que vaya a utilizar un enfoque comunicativo (42:36).

d. ¿El alumnado de que medios dispone?

Tienen sus libros media, el centro les pone sus libros media en la página Web, tienen diferentes blogs, actividades. Pero el material del alumno, casi siempre suele ser el mismo (42:57): libro, libreta, boli y lápiz. Se ha hecho un gran esfuerzo, por parte del centro en tener muchos más libros en inglés en la biblioteca. Este año, por primera vez se ha incluido un libro en inglés, dentro del itinerario lector. Conforme utilicemos más material en esa segunda lengua, más normalizado lo tendrá el alumnado, que lo lean sin miedo y que entiendan lo que puedan. Es otra forma de exponerlos al idioma. Cualquier padre, hoy día puede tener materiales bilingües para sus hijos, con que cambie el idioma de la TDT y le elija el inglés antes que el español, ya tiene ahí un montón de materiales en inglés (44:08).

5. Atención a la diversidad (ACNEAE).

a. ¿Cómo se llevan el bilingüismo y la atención a la diversidad?

(44:18) Nosotros estamos en ese debate, todavía nos cuesta mucho. Conceptualmente por el propio profesorado porque ve que un alumno con necesidades educativas, al exponerlo al bilingüismo está coartando el aprendizaje más necesario en su idioma y en cálculo numérico. Tendemos mucho a pensar que un niño con necesidades lo primero que necesita simplemente es saber leer, a ver lo que puede llegar a escribir y cálculo numérico. Cuesta mucho hacerle comprender al profesorado que la exposición que tenga al otro idioma se les queda. Somos muy utilitaristas a nivel de conocimiento y del contenido que aprende el niño. Incluso con el propio EOE hemos tenido discusiones, hemos hecho adaptaciones curriculares en las que el equipo bilingüe le ha puesto la facilidad al niño del libro en español para que haga el examen. Simplemente para que haga el examen y pueda alcanzar los contenidos y el nivel curricular, pero nos hemos negado en darles las clases en español porque está en un colegio bilingüe. Pero es que hemos tenido problema también con la inspección porque no sabe si eso

es una adaptación curricular significativa o no significativa (45:56), lógicamente le decíamos que era no significativa porque nosotros utilizamos la metodología del idioma para aprender un contenido. No eliminamos el contenido, le modificamos el acceso al contenido (46:21) sólo a nivel escrito, porque a nivel oral, los niños comprenden y son capaces de traducir, de llegar a entender que concepto le estás transmitiendo, quizás no tan claramente y a lo mejor eso es lo que le facilita al niño de necesidades educativas e incluso niños que está muy afectados, se les ha elaborado desde el propio centro sus materiales, fichas adaptadas que sean de unir que sean actividades fáciles bilingües. Incluso a niños autistas que tenemos algunos en cuarto pero nos hemos negado, *porque no se puede enseñar con dos idiomas a la vez* (47:08). Esa enseñanza individualizada tiene que partir del acceso al contenido que llegue el niño, pero no de la forma. Si es bilingüe, es bilingüe, lo que no podemos hacer es perder de vista que el idioma es simplemente una llave, una exposición que le va a venir bien al niño (47:25). Al final, son capaces y competencialmente de hacer las mismas actividades mecánicas, en un idioma que en otro, en una asignatura que en otra. No se trata del contenido, se trata de la adquisición del mismo que cada uno por sus capacidades puede llegar a tener. Pero no del contenido (48:00).

6. Atención a la diversidad lingüística y cultural (Interculturalidad)

a. ¿Tiene entre sus alumnos diversas nacionalidades?

El colegio cuenta con escasa diversidad lingüística y cultural. No tenemos población extranjera, al ser un barrio periférico, residencial de nueva creación, la tipología de familia que ha venido es de clase media-alta. No hay inmigración significativa. En 770 niños, tener 10 o 12 ni siquiera hace imbuir al centro en una interculturalidad. Está más bien creada por las celebraciones que se puedan ir organizando.

7. Convivencia escolar.

a. ¿Es necesario, en su grupo clase, establecer medidas para mantener un correcto ambiente para el aprendizaje?

Hay una buena convivencia escolar, no es un centro con problemas aunque ahora debido al número de alumnos y al nuevo tipo de alumnado sí se está empezando a

notar un empeoramiento en el clima de convivencia que había en el centro. Esto nos está haciendo tomar más medidas de tipo preventivas que anteriormente no hacía falta. Por ejemplo, el otro día fue un punto casi monográfico del consejo escolar. Ya no sólo de normas, ni de aplicar sanciones, sino como prevenir esa falta de buena convivencia. No obstante, creo que desde lo curricular y el proyecto bilingüe es un reto afrontar trabajos en grupo donde los niños puedan mejorar esa convivencia (50:08). Un aprendizaje mucho más grupal donde al alumno se le pueda ayudar, se pueda ver beneficiado. Nos olvidamos de un aspecto muy importante en el programa bilingüe y es que no sólo enseña el profesor; es que el niño que sabe inglés, enseña al que no sabe. Cuando se hace una pregunta, sea la más simple, la pregunta y la respuesta son bilingües. El modelo pasa de ser el profesor el centro de atención, para ser el alumno, y si un compañero mío (los iguales) es capaz de hacerlo yo también soy capaz de saberlo y de llegar ahí. Los inputs provienen de varios sitios, pero aparte los objetivos los está viendo realizado ya, no es una cosa que le cuente el maestro, sino que ve que su compañero lo puede hacer (51:09).

8. Actividades complementarias.

¿Potencian el clima o cultura de bilingüismo?

Siempre hay actividades complementarias que se realizan en inglés, aquí tenemos tanto los teatros como, una actividad estrella, que es la visita al aeropuerto en inglés. Es una mañana, durante dos o tres horas que tiene mucha calidad y que de ahí derivan otras actividades (52:01) luego para el propio centro. A nivel de extraescolar, tenemos un convenio con una escuela de idiomas que facilita el aprendizaje aquí en el centro, de los niveles del marco común de referencia de las lenguas e incluso, ya desde el año pasado con exámenes. O sea que vienen a examinar al alumnado.

9. Auxiliares de conversación.

(53:13) Vienen a darnos otra realidad del idioma, a ponerle cara a una realidad diferente e incluso ver que un mismo idioma se pronuncia de forma diferente, es la primera lengua para muchas personas. Porque al fin y al cabo, ellos saben que para su profesor es un segundo idioma y para estas personas es su primer idioma y generalmente sólo

se expresan en inglés. La dificultad que tenemos más grande con ellos es a nivel curricular, saben hablar bien este idioma porque son nativos, pero sí hay que guiarlos en gran cantidad de ocasiones (54:04) en qué actividad hacer, cómo hacerla y que se adapten al nivel del alumnado porque si no se desperdicia. También a que hablen despacio, que reiteren una misma idea, vienen muy bien para el alumnado e incluso me atrevería a decir que vienen mejor para el claustro (54:28). Ya no sólo hay gente del claustro que se forma a nivel personal con ellos, e incluso se tienen conversaciones. Cuando tú entras en un programa bilingüe y entras en un centro bilingüe que mejor que ver una sala de profesores bilingüe. Para los niños es muy bueno porque se enfrentan a un inglés de verdad tan cerca como en su colegio. El programa bilingüe tiene un reto y es exportarlo a la vida diaria del alumno (55:41), a que se siga enriqueciendo fuera. Le hemos metido una materia curricular más, más horas de exposición al idioma, si esto continúa en casa esto iría como la espuma.

10. ¿Cuál es la valoración general que haría del proyecto bilingüe?

La valoración general que hago es que está en continuo movimiento, no es un tema bien cerrado. A nivel institucional produce grandes controversias, no hay estabilidad y no es sólo con la ley e incluso hasta con los coordinadores provinciales que han pasado, en 12 años 7 u 8 personas. No se puede seguir vendiendo un proyecto bilingüe como una innovación educativa, sino que si no empezamos a venderlo como una realidad educativa no le vamos a hacer ningún favor (57:06). Tiene que haber más rendición de cuentas del programa bilingüe, es necesario volver a ese enfoque comunicativo desde las diferentes aproximaciones metodológicas o nuevos contenidos o currículos o decretos curriculares, siempre teniendo en cuenta que debe ser una realidad, sino todo se va a poner por delante de lo que es la realidad del programa. Si se interponen muchas cosas, este programa se convertirá en un programa más residual. Hay que vertebrar un buen programa y no sumar, hay muchos programas sumados (57:57): Programa TIC, Lectura y Biblioteca, bilingüe; y no hay una interrelación. Hasta que no vertebreemos todo esto para darle al alumnado una exposición al programa, un proyecto de centro coherente, se le pondrá trabas para el aprendizaje de ese programa. Hay

muchas cosas por hacer, pero más bien a nivel horizontal del programa, coordinación del programa con la escuela en sí, no a nivel vertical, esto es necesario.

El programa bilingüe es imparable, es lo que van a demandar los padres (58:57). No le auguro larga vida a un maestro que no sepa de las TICs y que no sepa idioma en un futuro. Hace cuatro años el reto era que un maestro supiera utilizar pizarra digital, ahora es que sepan utilizar tabletas, que es lo que no tenemos para el profesorado, pero si saben utilizar micro portátiles. El profesor de bilingüismo es el acceso al conocimiento (01:00:59) y el poner en práctica la L2 para ese niño. Eso no necesita dinero, en ese sentido a nivel social, porque los padres ven mucho el utilitarismo. El niño que llegue a secundaria con un nivel B1 a ese colegio se le hará “la ola” porque ya se ha superado el nivel de idioma universitario.

¿Ha sido exportable la experiencia de estos centros pilotos a la generalización de Andalucía y a un bilingüismo real?, no, y ese es el problema que tiene el bilingüe, que después de más de 12 años de puesta en práctica no se ha generalizado. Por esto se crea incertidumbre y duda y crea centro de primera, segunda... La administración debería generalizar el proyecto bilingüe a todo el mundo. Queremos avanzar sin haber puesto bien los cimientos. Ahora con la segunda lengua extranjera (01:02:19) que va a restar horas de inglés, incluso en los primeros ciclos, ¿es positivo o no? Se ha perdido un profesor de inglés para que entre el profesor de francés. Lo que sí sabemos es que los idiomas se ayudan unos a otros, el profesorado que no es lingüista lo pone en duda. Los padres aún más y la forma en que lo integremos crearán más dificultades sobre el propio proyecto, aun siendo algo beneficioso. Porque no va a llevar esa horizontalidad de que hablábamos. Hay muchas incertidumbres con un paso hacia delante y otro hacia atrás, estamos ahí a medio camino.

Saludos finales. (01:03:58)

ENTREVISTA 2: TUTORA DE 4º. Maestra de competencia digital (00:32:20).

La entrevista que se transcribe a continuación tuvo lugar el lunes 18 de mayo de 2015 en horario matutino, comenzando a las 12:40 y concluyendo 32 min. y 20 seg. más tarde. Se realiza en la biblioteca del centro en cuyas aulas estoy haciendo las prácticas de observación de la investigación de mi tesis doctoral.

Tras los saludos pertinentes y mi petición para grabar el siguiente documento paso a la transcripción, que para evitar redundancias y coletillas o interjecciones que no tienen valor alguno, omitiré. Es decir, podríamos decir que dicha transcripción es elaborada, eso sí, sin añadir o restar ni un ápice de su interés como documento testimonial, tratando de eliminar todas aquellas vacilaciones que el lenguaje oral origina.

1. El bilingüismo: concepto y características

a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?

Para mí el programa bilingüe es un programa novedoso que tiene ya unos cuantos años, todo viene a partir de normativa europea y la base es enseñar a través del enfoque CLIL, los contenidos de ciencias en lengua extranjera, lo que pasa es que si es bilingüe también tiene que tener cabido la lengua castellana no podemos privar a los alumnos del vocabulario básico del área. A partir de un mínimo de un 50% se puede distribuir la cantidad de inglés y de español (00:47).

b. ¿Cuánto tiempo hace que se implantó el programa bilingüe en su centro?

El Programa existe desde que se inauguró el centro. Fue centro de nueva creación y automáticamente fue centro bilingüe.

c. ¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?

No ha sido una opción que haya tomado el profesorado sino que ha venido impuesto. El que viene aquí sabe a lo que viene, a trabajar con el tema del bilingüismo. Lo que si es cierto es que hay temas que se deberían mejorar, bastantes cosas que se deberían mejorar a nivel de coordinación. Ahora tenemos una oportunidad con el cambio legislativo de ponernos de acuerdo en muchas cosas (01:24). Porque hay profesionales con muchos años de experiencia, y si no tiene mucha formación; entonces creo que todo el mundo puede aportar y enriquecer mucho, me gustaría que entre todos volviéramos a establecer las bases del bilingüismo en el centro.

d. Teniendo en cuenta la afirmación de Gierlinger (2007) de que un programa bilingüe de calidad requiere de entre 5 a 15 años, ¿Considera que su centro ha alcanzado dicha madurez?

Yo considero que para afirmar eso habría que tener muchos otros factores en cuenta. ¿El profesorado ha estado estable durante ese periodo? ¿Tiene la formación necesaria? ¿Ha tenido cursos de reciclaje? Creo que hay muchas variables antes de poder afirmar eso (02:15).

e. ¿Qué opina de su viabilidad, de su eficiencia, de los efectos en el aprendizaje del alumnado en cuanto a lengua extranjera y a contenidos?

Creo que los niños avanzan mucho. Tienen un nivel que ya habría querido tener yo a su edad, un nivel que yo no tuve hasta la secundaria porque son capaces de leer correctamente, entonan, son capaces de deducir por el contexto, no se bloquean cuando ven una palabra o frase que no entienden. Es decir, el nivel que tienen de inglés es muy superior que si sólo recibieran clase en lengua extranjera. Los contenidos también los captan, a veces hay cosas que te la saben decir, pero a lo mejor se bloquean y no saben en el idioma, si en inglés o en español pero el concepto lo entienden (03:05).

f. ¿Son los recursos materiales y humanos suficientes para llevar a cabo el programa bilingüe en el centro?

Los recursos materiales siempre son mejorables, por ejemplo yo que soy muy pro-TIC, llevo dos años paralizada en mi clase porque la pizarra digital no funciona. Entonces no puedo poner juegos, no puedo poner videos, me sirve prácticamente como un CD porque tengo los altavoces y poco más. A nivel de recursos materiales me falla. A nivel de recursos humanos este año estamos mejor porque tenemos una auxiliar lingüística y media. Pero también es cierto que no todas las auxiliares vienen con la misma formación, ni son un recurso de calidad, porque muchas de ellas no tienen formación pedagógica. Faltaría un trabajo previo con las auxiliares, no sé si antes que se incorporaran al centro, o cómo hacerlo para que pudiéramos aprovecharlas más (04:03).

g. ¿Existen grupos de trabajo para la mejora del programa bilingüe?

Ahora mismo tenemos un grupo de trabajo relacionado con el Proyecto Lingüístico de Centro que lo coordino yo, que está relacionado con el fomento de la lecto-escritura. Para el año que viene nos gustaría hacer la segunda parte que sería centrarnos en la lengua extranjera, porque sí que es verdad que lo hemos hablado muchas veces de coger los contenidos y secuenciarlos, estructurarlos de tal manera que de igual el profesor que tenga el niño que sabemos que determinadas estructuras van a estar asentadas. Todo eso es trabajo por hacer, sí que se han hecho unidades integradas, se modificó el diseño de las programaciones; pero a la hora de la verdad te ves arrastrada por la práctica diaria y falta un poquito de centrarnos (04:58).

h. ¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?

Soy un poquito ecléctica, a ver yo hice unos cursos, porque cuando me incorporé aquí tenía un poquito de idea, el primer año hice muchos cursos del CEP, uno de ellos era Plurilingüismo online de 100h y ahí empecé a trabajar el tema de las Tics. Yo hago mi programación y hago una programación paralela en el blog donde voy metiendo videos en inglés, cuando es necesario también en español, juegos que los selecciono o los diseño yo, los trabajos de los niños. Hay una parte que, cuando puedo en un aula sí que lo utilizo para impartir mi clase con él, y en mi aula no puedo, lo tienen como recurso para usar en casa. Utilizo también, desde actividades diseñadas por mí, la

libreta, utilizo una técnica que se llama notebook esto viene del homeschooling americano. Ellos van organizando la libreta, ellos van tomando sus apuntes, sus “fichitas” que las voy pillando de un lado y de otro que las voy diseñando porque con el libro de texto directamente no se puede trabajar. Tenemos que sintetizar y facilitar la información y las estructuras para que ellos puedan directamente trabajar con su libreta. También utilizo muchos proyectos (06:22), como el que hicimos el año pasado con la lectora que era de Nueva Zelanda sobre animales vertebrados/invertebrados de Nueva Zelanda. Cada alumno trabajó un aspecto y posteriormente hicimos una exposición porque a los niños les encanta ver los resultados: hemos estado haciendo este trabajo de investigación en Internet en inglés y así tienen que buscar 4 o 5 datos concretos, pero así van dominando las técnicas del skinning y scanning (06:54). También he hecho una Webquest en español porque en inglés es muy complicado todavía, quizás para 5º y 6º sí. Lo que he hecho es pedir que buscaran datos concretos en un texto largo y luego después hacemos una pequeña redacción en inglés con los datos que hemos encontrado y luego exponemos trabajos (07:25).

i. ¿De qué manera prepara sus sesiones bilingües?

Lo primero que hago es distinguir objetivos didácticos y objetivo lingüísticos y a partir de ahí hacer una secuencia AICLE/CLIC que no la hago exactamente como la de la Consejería porque no me da tiempo, pero vamos seleccionando, tienen hecho una especie de activitybook con material y todas las fichas que vamos sacando y lo voy secuenciando con el blog. Voy marcando las pautas del tema a través del blog. Hacemos una parte de introducción, un brainstorming con el vocabulario previo, hacer esquemas del tema y poco a poco vamos avanzando. Lo que hago siempre es repasar, preguntar y después avanzar. Es un aprendizaje cíclico porque si no se pierden.

j. ¿Tiene el Claustro un enfoque metodológico similar?

Aquí hay gente que lleva en el bilingüismo desde que comenzó. Es lo que veo que nos falla, yo sé cómo trabajo yo, pero no sé cómo trabaja el resto. Sé que hay compañeros que hacen proyectos y otras cosas, pero claro, claro no lo tengo. Como falta documen-

tación que desarrollar, que deberíamos hacerlo ya con la ley nueva, pues falta sentarnos para saber que enfoque común tenemos porque aquí se tiende a la inmersión (09:16), es decir, inglés, inglés, inglés, sí pero ... (09:22).

k. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza a la hora de implementar una sesión bilingüe? (tratamiento del error, importancia de la correcta pronunciación vs. fluidez, conocimiento de las estructuras gramáticas, estudio del vocabulario, trabajo individual o colaborativo, activación del conocimiento previo, el desafío cognitivo...etc.).

Veo muy importante el tema de la pronunciación, porque yo he empezado a trabajar con ellos desde los 6 años, el oído y los puntos de articulación o los trabajas desde pequeño o ya no se coge de mayor. De mayor puedes perfeccionar las estructuras, ampliar vocabulario, pero el oído no se puede hacer. Desde pequeños, sin conocer el jollyphonics, he trabajado con ellos los puntos de articulación, tanto en español como en inglés, diferenciando los sonidos, por ejemplo, como suena la t en español, o en inglés. Haciendo juegos con ellos del tipo rap. La verdad es que a nivel fonético, todos tienen muy buena pronunciación, incluso hay niños que no pronuncian la “s” en español y en inglés sí. La entonación de frases es más complicado coger, yo tampoco soy nativa, lo intentas y con la ayuda de la lectora lo imitan. De pequeños es más importante la pronunciación que la fluidez (10:57) y errores van a cometer, porque de hecho los cometen los mismo nativos, son errores evolutivos normales. Creo que no debo dejar que el error se asiente y se fosilice porque tampoco estás haciendo nada bueno, es decir, tienes que ir corrigiendo pero aceptando que es algo normal y que nos sirve para ir aprendiendo (11:24) sin darle más dramatismo. En cuanto al aprendizaje colaborativo, siempre intento meter un proyecto mínimo por trimestre. Hablar es la parte que peor se lleva, yo tengo 28 alumnos en clase, sí leen y contestan en inglés los ejercicios, pero me cuesta trabajo encontrar un momento para la producción automática. Hay juegos con la lectora, ella va trabajando con grupos pequeñitos para tener un poco más de interacción oral con ellos de forma más lúdica, porque a mí me cuesta más llevar el peso de 28 alumnos (12:12).

l. ¿Utiliza el portafolio?

No, pero me gustaría, pero con la cantidad de material que llevo hecho desde primero, todo el material que tengo que diseñar a la semana, el portafolios se me queda para una segunda vuelta (12:38). De hecho, ellos hacen un registro de todas las actividades que realizan, pero no está programado como un portafolios, que yo haya elegido con tales objetivos se relacionan con tales producciones de forma secuenciada. En una segunda tanda, cuando coja un nuevo primero en la que ya tengo los materiales elaborados, quiero implementar el portafolio, además creo que puede ser muy enriquecedor tener los materiales de cuatro años de los niños. Para que ellos se vayan dando cuenta de la evolución y la trayectoria.

m. ¿Existe una adecuada estructuración horaria para llevar a cabo el programa bilingüe

A mí me preocupa mucho el año que viene porque este año tenemos seis sesiones, he podido unificar en mi horario particular las sesiones de conocimiento, aunque está al final de la mañana, entro a mi tutoría a partir de las 10:30 perdiendo las primeras horas, eso se nota en que los niños y yo estamos más cansados y el bilingüe requiere más concentración. El año que viene me preocupa muchísimo porque hay que meterles el campo semántico, no sólo de naturales sino también de sociales, no sé bien eso cómo va a ir estructurado, lo veo complicado. También hay que añadir la segunda lengua que se implanta (14:08).

2. Actitudes hacia el bilingüismo

a. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?

La mayoría de las familias están bastante implicadas, la verdad es que por lo general la mayoría de las familias son de un nivel sociocultural, medio-alto. Tienen muy claro que el bilingüismo es importante, han colaborado conmigo muchísimo en buscar determinada información, imprimir algún dibujo, se preocupan porque los niños vayan bien en inglés y en Conocimiento del Medio bilingüe, la verdad es que sí. Y algunos de ellos además, lo apuntan a academias. Yo no lo fomento, no es necesario, yo voy a

evaluar lo que se da en la clase, el nivel que tenga el niño según la clase. También tengo alumnos que no van a academias y tienen un nivel igualmente bueno (15:07). La rutina diaria, el estudio diario, repasar, los niños que entran en el blog se nota muchísimo porque tienen un extra de inglés ahí (15:16).

b. ¿Es un factor de calidad el bilingüismo?

Yo creo que sí. No es que no se pueda tener una enseñanza de calidad sin el bilingüismo, lo que si es cierto que el bilingüismo implica mucha autoformación, mucha implicación, mucho diseño de materiales y mucha coordinación. También mucho contar con las familias y todos a una (15:39).

c. ¿Qué opinión cree que tiene el alumnado sobre el programa bilingüe?

Se tiene una imagen social del centro positiva porque piensan que van a ir mejor preparados de cara al instituto. Lo que es verdad, que los centros de primaria, el que es centro bilingüe todas las líneas son bilingües, no ocurre lo mismo en el instituto (16:07).

d. ¿Hay mayor motivación del alumnado hacia la lengua inglesa?

Yo creo que sí que están muy motivados. A ellos les gusta mucho, además cuando son más pequeños siempre empiezan con canciones, juegos, proyectos, buscar en Internet; entonces para ellos es un juego. Luego se dan cuenta que lo que aprenden lo pueden aplicar a un juego de ordenador que han visto, se han enterado de una película, de un título, es decir, lo van aplicando al mundo que los rodea (16:37). Esos niños que los llevan de viaje y reconocen en el aeropuerto un cartel que les recordaba cierta cosa en inglés o fui a tal sitio y pude pedir en inglés y me entendieron. El nivel de motivación es alto.

e. ¿Ha identificado algún problema derivado del estudio en una lengua no materna?

Si es cierto que los niños que tienen dificultades de aprendizaje en español, también las tienen en inglés. La dificultad no viene derivada de estar en un centro bilingüe,

viene de que tienen una dificultad de aprendizaje, da igual el idioma porque la tienen cognitiva (17:22).

f. ¿El profesorado está más motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?

Yo creo que sí. Aquí hay muchos compañeros que no son de bilingüe y se han apuntado a cursos de inglés, están yendo a la escuela de idiomas, aprovechan para hablar con la nativa. Si se ve motivación (17:40).

g. ¿El bilingüismo conlleva una necesidad más exhaustiva de planificar?

Todo tiene una necesidad de planificar, no se puede venir a la clase para improvisar sobre la marcha, pero sí que es cierto que requiere una planificación extra, porque por mucho dominio que te creas que tienes del inglés, el vocabulario que muchas veces viene en los libros es muy técnico. Entonces hay determinadas expresiones, como determinado vocabulario que tienes que buscarte la transcripción en el diccionario para no hacer que toda la clase lo diga mal porque tú no sabes. Sí que requiere una planificación previa (18:18).

3. Formación del profesorado en Bilingüismo

a. ¿Dista su práctica docente de la que utilizaban sus formadores durante el bachillerato y la formación inicial universitaria? Es decir, ¿Considera que sus creencias con respecto a la lengua extranjera, ha evolucionado o por el contrario sigue inmutable?

La formación inicial exige hasta un nivel B1 y eso no es suficiente para dar una clase bilingüe con fluidez y con seguridad (18:47). Son muchas horas al día hablando en inglés. Prácticamente hoy en día se pide el C1, para dar clases bilingües hace falta más.

b. ¿Qué formación lingüística tiene para impartir docencia en este centro bilingüe?

Yo tengo la licenciatura en Filología Inglesa que ya me da el C1, el B2 por la escuela de idiomas, cursos de perfeccionamiento que hice, uno en Gales y otro en Irlanda. Luego también he hecho cursos en el extranjero, ya no relacionado con el tema de bilingüismo pero que el inglés era el medio de comunicación (19:23).

c. *¿Qué formación en contenidos en el idioma extranjero posee?*

En cuanto entré en el centro hice el curso de bilingüismo online de 100h, luego hice otro de secuencias CLIL, del cual nos publicaron materiales y he ido haciendo todo lo que ha ido surgiendo. Lo que si es cierto es que la oferta en metodología AICLE o en bilingüismo en general, ha bajado muchísimo en el CEP. El primer año que yo entré aquí había muchos cursos, ahora es difícil localizar un curso de este tipo. Creo que es bueno ir haciendo cursos de reciclaje, o de diseño de materiales, o de perfeccionamiento lingüístico cada x tiempo, al final y al cabo te tiras un montón de tiempo hablando con niños y el nivel de inglés sufre, es necesario hablar con adultos, interactuar, entonces esto es bueno (20:33).

4. Las TICs y el bilingüismo.

a. *¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?*

Siempre se puede aprender mucho más, pero lo que he avanzado yo desde que entré hasta ahora... Se hacer blog y casi que me atrevería a hacer una página Web, más o menos tengo recursos para diseñar mis propios materiales con herramientas online, se hacer Webquest que no sabía hacer antes. Sí que me gustaría saber hacer más cosas porque hay muchos programas que incluso te puedes hacer un libro digital y puedes planificar muchas actividades. Eso me encantaría. Sabiendo esto podría trabajar con mis materiales, con las libretas y ahora me hago mi librito virtual que es el que voy a utilizar y puedo proyectar en la pizarra digital, donde los niños van a tener todos los recursos. Ahí me falta formación (21:43).

b. *¿Cómo influyen las nuevas tecnologías en su práctica?*

Muchísimo, porque es la única forma que tienes de meter un nativo en el aula. Además uno de que no sólo tiene la pronunciación de la RP, sino que puedes tener pronunciación americana en un video o uno australiano. Así los alumnos se acostumbran a escuchar varios acentos aunque luego tú tiendas a la pronunciación más correcta, más neutral, pero ellos pueden reconocer la misma palabra con varios acentos (22:00).

c. ¿Son necesarias las TICs para la implementación de una secuencia bilingüe?

Aportan enriquecimiento. Claro que se puede hacer una sesión didáctica sin las Tics pero cómo diseñas el material. Aparte se necesita un ordenador para incluir imágenes. Si no las utilizas el resultado va a ser bastante pobre (22:43).

5. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEAE).

a. ¿Cuántos alumnos y de que índole son las necesidades educativas que tienen?

Tengo dos niños de altas capacidades y una niña con hipoacusia. Luego los hay con diferentes niveles de rendimiento pero no tienen necesidades. Los de altas capacidad, uno de ellos por diagnosticar, pero lo es. Yo utilizo un tipo de enseñanza abierta (23:19) en el sentido de que yo mando un trabajo en clase o un proyecto y cada uno lo puede complicar según su interés. Estos niños hacen sus presentaciones en PowerPoint o hacen su trabajo de investigación y digo máximo 3 o 4 folios que vamos a ir trabajando en clase, ellos hacen muchísimos más. La otra chica ha sido mucho más trabajo de audición, de pronunciación, tanto en español como en inglés. El nivel cognitivo es perfecto, es muy inteligente pero no escucha determinados sonidos, para el inglés complica un poco porque las “S” no las pronuncia bien en español y en inglés le cuesta la misma vida (24:04).

b. ¿Cree que el bilingüismo favorece la integración?

Depende de cómo lo enfoquemos porque puede favorecer o perjudicar. Yo creo que depende también del planteamiento que se haga en el aula si realmente se quiere una educación inclusiva o no (24:22).

6. Atención a la diversidad lingüística y cultural (Interculturalidad)

a. *¿Tiene entre sus alumnos diversas nacionalidades?*

No, lo único que tengo es una niña cuyo padre es escocés. Ella es malagueña, es la bilingüe de la clase. Su nivel de inglés ha ido aumentando con los años, en primero no tenía tanta soltura como tiene ahora, el problema de ella es que se confía y a la hora de escribir, a diferencia del resto que no tiene problema, ella utiliza la base española para escribir en inglés. Sí tiene problema a la hora de escribir, es decir, el oral es perfecto con su acento escocés.

7. Convivencia escolar.

a. *¿Es necesario, en su grupo clase, establecer medidas para mantener un correcto ambiente para el aprendizaje?*

En general hay una buena convivencia escolar, no hay problema. Quizás uno de los de altas capacidades es un poco más impulsivo y requiere algo de tiempo para que se concentre pero no requiere ninguna medida (26:08).

8. Actividades Complementarias.

a. *¿Tienen relación con el programa bilingüe?*

Hay un concierto con una academia que está dando clases de inglés por la tarde en el centro y vienen nativos. Lo que si es cierto que no hay una coordinación entre los nativos que vienen a dar clase y el profesorado. Sería bastante interesante por ir todos a una. Si estamos estudiando determinados aspectos en clase que se refuercen igual que se hace en el PROA. En este programa si hay coordinación entre lo que el alumno necesita y lo que se da en él. Pero en estas clases no, será porque tienen su propio temario (26:48). Las actividades que se organizan como centro intentamos que estén relacionadas con el contenido que estamos dando. Por ejemplo, el área de Conocimiento del Medio fuimos a Planeta Explora y los niños estuvieron haciendo experimentos de contenidos que habían visto, en forma teórica en clase (27:17). También se hizo una visita a un museo de minerales coincidiendo con el contenido de un tema, la visita fue en inglés. Se consiguió que ambas visitas fueran en inglés, los niños no tienen

ningún problema porque lo mismo responden en inglés que en castellano, aunque evidentemente su nivel de castellano es superior (27:55). Que entiendan y que no tengas miedo a responder en un contexto distinto al de clase es un logro importante (28:00). Las actividades que se programan dependen de las semanas que tengamos por trimestre por no saturar a los niños. En el primer trimestre planteamos 6 temas, en el segundo 4, además eran temas complicados que los niños no habían visto; y el resto en el tercer trimestre. Son 15 temas, la verdad es que son demasiados temas y también hay contenidos que hemos priorizado su enseñanza en español como por ejemplo las comunidades autónomas (29:00).

9. Auxiliares de conversación.

a. ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?

Los auxiliares deberían estar como apoyo en el aula. Ojalá tuvieran tiempo para coordinarse con los profesores, para que prepararan material. Hay algunos que si son apañados, hace 2 años hubo una lectora que se preocupaba de apuntar las necesidades del tutor, tenía muy buena formación. La que tuvimos el año pasado de Nueva Zelanda también tenía muy buena formación, yo le pedí que preparara 3 o 4 PowerPoint y lo hizo muy bien. Pero hay gente que te viene sin formación o muy pasivas y tienes que estar pinchado un poco porque no sabe hacer un juego (29:53). Lo importante de la nativa es que aporta un inglés real y que tiene un buen oído para determinados sonidos que tú no tienes. El escuchar a los niños, corregirlos, el meter la entonación que es complicadísimo, es interactuar con ellos. Ofrecerles esa realidad, que los que no somos nativos no podemos aportarles (30:22).

¿Utilizas alguna vez el libro de texto interactivo?

Nosotros tenemos el libro Top Science de Santillana que es integro en inglés, que nos ha servido para plantear la programación. A partir de esta pauta, yo busco mis materiales, varío el tema porque a lo mejor no está bien estructurado, busco mucho material nativo (30:55). El libro es como un referente, los niños tienen el libro, a veces lo leemos, pero la verdad, ni me gusta cómo está estructurado el libro, ni es un inglés real que los

niños puedan asimilar, ni las actividades son enriquecedoras. Entonces busco material en Internet y monto mi película (31:40).

Saludos y agradecimientos finales. (00:32:20).

ENTREVISTA 3: COORDINADORA DEL PROYECTO BILINGÜE (00:39:00).

La entrevista que se transcribe a continuación tuvo lugar el miércoles 20 de mayo de 2015 en horario matutino, comenzando a las 13:15 y concluyendo 39min. más tarde. Se realiza en el despacho del director del centro en cuyas aulas estoy haciendo las prácticas de observación de la investigación de mi tesis doctoral.

Tras los saludos pertinentes y mi petición para grabar el siguiente documento paso a la transcripción, que para evitar redundancias y coletillas o interjecciones que no tienen valor alguno, omitiré. Es decir, podríamos decir que dicha transcripción es elaborada, eso sí, sin añadir o restar ni un ápice de su interés como documento testimonial, tratando de eliminar todas aquellas vacilaciones que el lenguaje oral origina.

1. El bilingüismo: concepto y características

a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?

Por programa bilingüe, entiendo yo y deberemos entender muchos que es el conocimiento de una segunda lengua, en este caso el inglés, considerándola como lengua vehicular a través de la cual aprendemos otros conceptos de otras áreas no lingüísticas, como en nuestro caso Conocimiento del Medio. Aprender, una tercera o cuarta asignatura, el Conocimiento a través de la lengua inglesa (01:04). Yo soy la coordinadora bilingüe.

b. ¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?

Bien, tenemos muchas deficiencias porque nos falta un poquito de coordinación, no en los contenidos que hay que dar, sino en estructurar esos contenidos para que haya un trabajo paralelo (01:36), no obstante si hay niveles en los que se está muy coordinado.

c. Teniendo en cuenta la afirmación de Gierlinger (2007) de que un programa bilingüe de calidad requiere de entre 5 a 15 años, ¿Considera que su centro ha alcanzado dicha madurez?

Yo pienso que para que se noten los beneficios de un programa bilingüe tienen que pasar unos años, porque nosotros lo cogimos desde primero aunque tuvimos una anticipación lingüística desde los tres años. (02:29) Es a partir de primero cuando se considera que el alumnado está inmerso en un programa bilingüe, los tenemos 6 años, pero hasta que no se sale de la etapa de primaria, es cuando se notan más los efectos. De hecho, nosotros hemos tenido la experiencia cuando han salido nuestra primera y segunda promoción de alumnos bilingües, desde primero y en el instituto se ha notado. Unos más y otros menos, porque el programa bilingüe no se puede desarrollar todos los años de la misma manera porque nos encontramos con alumnado muy distinto y nos tenemos que adaptar al alumnado. No podemos hacer que el alumnado se adapte al programa, sino que somos nosotros los que nos tenemos que adaptar al alumnado (03:13). Te lo digo por propia experiencia, los alumnos que ahora están en quinto, yo los cogí en segundo, continué con ellos en tercero y en cuarto. Mi forma de trabajar es la misma, sin embargo, con estos alumnos que tengo este año en tercero no estoy pudiendo hacer lo mismo que hacía hace dos años en tercero. Porque la casuística y las características de personalidad y madurativas de esa clase no permiten determinadas actuaciones más. Yo me adapto, pero no olvido los objetivos (03:51).

d. *¿Qué opina de su viabilidad, de su eficiencia, de los efectos en el aprendizaje del alumnado en cuanto a lengua extranjera y a contenidos?*

Han cambiado mucho los contenidos, o más bien la metodología didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera, en este caso el inglés. Antes estaba más basado en el Writing y el Reading, era mucha lectura y mucha escritura y ahora, sobre todo en primer ciclo se le da mucha prioridad el Speaking y al Listening. Es evidente que no podemos olvidar ninguna de las cuatro destrezas, en mi experiencia de dar inglés en primer ciclo así me lo dice. Pero ha avanzado mucho, porque sobre todo desde los primeros años, desde tres años, los alumnos están constantemente, en las horas que se dedican a la enseñanza del inglés, haciendo mucho listening y mucho speaking (04:50) y muchas rutinas diarias. Entonces vienen ya con un oído medio afinado y preparado, yo me doy cuenta porque hace muchísimo tiempo que yo enseño inglés y a mi enseñar una canción en tercero, me costaba una semana de trabajo, yo llevo dos sesiones con un

segundo y se la saben perfectamente. Eso es por algo, es porque hay un oído y mucho trabajo de oralidad (05:23).

e. ¿Son los recursos materiales y humanos suficientes para llevar a cabo el programa bilingüe en el centro?

Nos gustaría decir que sí, pero evidentemente todos sabemos que faltan recursos. La queja de todo el mundo es que nos falta recurso. No faltan muchos recursos, y hoy día con el avance de las pizarras digitales y todos los recursos online, yo creo que hay suficiente. Lo que falta es el tiempo para buscar esos recursos (05:55). Pero por lo demás, pienso que todos los métodos de enseñanza incluso, aunque no dispongas de un libro, puedes decir voy a enseñar inglés sin libro (06:03) hay en red montones de recursos: orales, de juegos de todo tipo...

f. ¿Existen grupos de trabajo para la implantación y mejora del programa bilingüe?

Ahora mismo no tenemos en planta ninguno con la temática para mejorar el bilingüismo. Sí, tenemos un grupo para elaborar el Proyecto Lingüístico de Centro (06:33), como no, parte de este PLC es el proyecto bilingüe. Entonces, quieras que no, vamos a trabajar sobre eso.

g. ¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?

Yo me inclino a aquel que tenga una metodología activa (06:59), donde el niño sea el que descubre, aunque algunas cosas, algunos contenidos haya que dirigirlos, pero son niños que van descubriendo (07:07). Lúdico en los comienzos, aunque luego termina por ir exigiendo determinado contenido, (07:14) pero lúdico, muy participativo, muy saliéndose del libro, muchas veces los libros hasta los hacen los niños, porque hacen sus pequeños trabajos, que luego nos sirven de estudios porque vamos estudiando lo que ha hecho un compañero y otro; ese va a ser nuestro material de estudio. Yo lo único que he hecho es canalizar todo eso para que ellos lleguen a donde yo quiero que

lleguen conmigo (7:45). Pero a veces utilizo esto y a veces yo me hago mis propios temas.

h. ¿Cómo se evalúa?

Para evaluar tengo muchos instrumentos: el trabajo diario, las fichas que hacemos, las actividades, sus exposiciones orales, incluso hasta su entusiasmo en la clase y les hago pequeños test (08:10). Dentro de cada tema intento trabajar una estructura en inglés sin que ellos se den cuenta, sino que lo intuyan, como por ejemplo What's...? Y luego ellos buscan dentro del tema dos preguntas que buscan con esa estructura porque han inducido esas estructuras sin yo darle explicación de lo que significa esta estructura. Se intuye la parte gramatical que tú quieres trabajar.

i. ¿Considera que el grupo bilingüe tiene un enfoque metodológico similar?

No todos trabajan de la misma manera hay una gran diversidad, pero si me arriesgaría a decir que el 60% de grupo bilingüe tiene un enfoque parecido. Luego verás continuamente, las paredes del colegio llenas con actividades que se hacen, creo que nos falta proyectarlo (10:07), que se vea; grabarlo, ponerlo... No obstante, la página Web del colegio está llena de experiencias que se hacen en Cono y en otras.

j. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza a la hora de implementar una sesión bilingüe? (tratamiento del error, importancia de la correcta pronunciación vs. fluidez, conocimiento de las estructuras gramaticales, estudio del vocabulario, trabajo individual o colaborativo, activación del conocimiento previo, el desafío cognitivo...etc.).

Nuestras programaciones las tenemos ya conforme al CLIL, tenemos que tener en cuenta todas estas cuestiones que tú me has dicho. Actividades de todo tipo para poder evaluar esto, pero no siempre estamos evaluando, porque la evaluación tiene la importancia que tiene (11:13) es una parte del proceso, vamos a evaluar. A veces, es más interesante el comienzo del proceso que la evaluación, depende el tema, de cómo tú veas a los niños, porque hay veces en las que dices, sé que si pongo esta herramienta de evaluación, llamémosle examen de toda la vida, en este tema van a caer todos.

Entonces, voy a hacerlo de otra manera, por ejemplo, escribir mal y que ellos rectifiquen, o simplemente la exposición de un trabajo (11:49). O sea, que no todo es un test, un examen de sacar un 9 o un 10. Nosotros ahora que estamos trabajando la historia, a cada alumno le hemos dado un llamado “reto”, porque es más motivante llamarle un reto, por ejemplo: la Cueva de la Araña, el acueducto de las Águilas, la Alcazaba... distintos lugares importantes en la historia de Málaga y ellos lo han preparado, han hecho una foto y han expuesto su reto y lo han leído; yo les he puntuado ese trabajo. Yo no les voy a poner un examen aparte de. O sea, que tenemos en cuenta muchas estrategias de evaluación (12:32).

k. ¿Cuál es el origen de los materiales que se emplean en su práctica docente?

Casi todo es fabricación propia “made in me”. Buscando aquí, buscando allá. Porque yo todos los temas de tercero los tengo programados de cuando la otra vez di tercero, hace dos años pero no me sirven. Entre otras cosas, porque pienso que estas cosas podría darlas de otra manera, o porque el alumnado que tengo no puede afrontar eso. Entonces, la mayoría es made in me, fabricado por mí y por mi compañera de nivel. Este tema lo haces tú y este otro yo, y nos vamos dando tarea el uno al otro. También hacemos una criba, no porque el libro diga que tenemos que dar 15 temas, damos 15 temas (13:50), porque hemos visto que tres de ellos, el año que viene en cuarto, se dan de nuevo, entonces, estos no. Pero por ejemplo, estos niños no han visto el pasado, pues al pasado. Y nosotras damos saltos en el temario. A la hora de programa tenemos el Conocimiento del Medio como eje vertebrador, organizamos los temas que vamos a dar de conocimiento. Este año hemos tenido que separar naturales y sociales, porque así nos obligaba la ley, y los vamos relacionando con inglés (14:39). Digamos hacemos una secuenciación lógica y luego, incluso en Art, buscamos trabajos que estén relacionados.

l. ¿Utiliza el portafolio en su práctica habitual? Si no es así, ¿Por qué? O ¿Qué piensa de él?

No, no estamos usando el portafolios, ya lo hemos dicho en un par de ocasiones. Yo, en las reuniones provinciales que tenemos, siempre dice a ver si comenzamos el portafolio, por ejemplo en primero, y lo que necesitamos es alguien que diga que lo va a comenzar. Aquí se hicieron dos intentos por parte de una compañera que ya se fue, y lo inició pero ahí se quedó. (15:53). De portafolios no tenemos nada. Sería interesante marcarse como objetivo, el año que viene lo vamos a tener, empezando por ejemplo con los niños de primer ciclo.

m. ¿Existe una adecuada estructuración horaria para llevar a cabo el programa bilingüe, tanto para el alumnado como para el profesorado?

Sí, ten en cuenta que damos seis sesiones de tres cuartos de hora de Conocimiento, de las cuales, tres son de naturaleza y tres de sociales. Ahora, al dividir el Conocimiento en Naturaleza y Sociales, es desde mi punto de vista, una locura intentar iniciar dos temas a la vez en la misma semana, entonces hemos llegado al acuerdo de dar uno de naturaleza y después uno de sociales e ir alternando, porque si no es algo complicado, ya que el nivel de exigencia es elevado. Si no queremos fracasar, tal como estamos, vamos bien (17:10). No vamos a cometer la locura de meter al unísono los dos temas porque conlleva mucho trabajo.

n. ¿Hay predisposición entre el equipo docente para la efectiva coordinación que genere una comunidad de profesores que trabajen en una misma dirección, con el fin de potenciar la calidad educativa?

Sí, la predisposición está, lo que pasa es que a veces fallamos (17:46). También es cierto que tenemos poco tiempo para reunirnos como equipo bilingüe (14:51). Ahora llevamos dos meses que no, pero yo he procurado que haya una reunión mensual. A veces, no ha sido posible, porque precisamente ese día, como nos hemos metido en Plan de Formación en Centro del Profesorado, hemos hecho un largo curso de autismo y ahora estamos con el curso de primeros auxilios, no nos queda prácticamente hueco, por la tarde a las 5 es cuando nos solíamos reunir, pero nos reunimos todo lo que podemos (18:24). Luego en las reuniones de ciclo dicen algo, en un recreo, o en un

pasillo nos reunimos para decir cómo hacemos esto, porque coincidir todos en el horario lectivo es imposible. No contamos con personal para que todo el equipo bilingüe pueda coincidir una hora o dos durante la mañana y pueda... a lo mejor yo coincido con otra compañera en el horario y ahí hacemos mucha tarea de coordinarnos. Cada vez que hay una reunión provincial de bilingüe procuro tener una reunión, a la semana, con el equipo bilingüe para contarles las novedades de esa reunión (19:31).

2. Actitudes hacia el bilingüismo

a. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?

Las familias tienen una alta consideración, les encantan que sus hijos estén (19:39) en un programa bilingüe, pero aún no han asumido lo que eso conlleva, no es tampoco un extra, no quiere decir que los padres tengan que apuntar a los niños en academias particulares, ni tengan que estar toda la tarde con sus hijos, pero si es un extra (19:59) porque se les está exigiendo a nivel Conocimiento un esfuerzo importante. Los padres piensan que por estar en un colegio bilingüe, ahí están, tienen seis sesiones de conocimiento, más las de inglés, más algunas de artística en inglés, pero eso no es todo, tiene que haber por parte de ellos mayor implicación (20:27). Yo creo que falta un poquito de implicación, por desconocimiento, y entonces sería culpa nuestra por no informarlos bien; o porque es mejor desconocer.

b. ¿Cree que el bilingüismo es un factor de calidad en la enseñanza?

Debería, puede haber una enseñanza no bilingüe de muchísima calidad. Digamos que le da un escaloncito más en calidad porque un alumno que sale de primaria, que sale con otras destrezas habiendo estado en contacto más horas con un segundo idioma, evidentemente, sale mucho más preparado (21:21) que uno que no lo haya estado.

c. ¿Tienen una mejor o peor imagen social del centro desde que es bilingüe?

Muchísimo mejor, este centro estaba el año pasado en el Top Trend de los colegios bilingües de Málaga.

d. *¿Qué opinión cree que tiene el alumnado sobre el programa bilingüe?*

Yo creo que tienen una buena opinión, pero se les hace cuesta arriba la asignatura. Yo lo detecto. A veces, somos nosotros los que ponemos más entusiasmo que el que le hacemos que ellos tengan (22:16). Nos falta entusiasmarlos más. A veces, vengo yo más contenta por las mañanas con los que les voy a exponer que lo que ellos sienten. El nivel de exigencia les cuesta. Nos falta hacerlos consciente de, hacerlos más partícipes y más entusiastas (22:58). Pero yo creo que el nivel de satisfacción es positivo.

e. *¿El profesorado está más motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?*

Bueno, esto es muy personal, cada uno lo vive de una manera. Yo creo que estamos motivados, a veces, agotados porque preparamos el 70% de los materiales que usamos ya que no estamos muy contentos con los materiales que tenemos elegidos, porque no gusta mucho adaptar esto a mi alumnado, porque es lo que se debe hacer; y a veces, el éxito del programa bilingüe viene dado porque el maestro se echa a sus espaldas muchas horas de trabajo de las que no tiene... Habría que hacer algo más para entusiasmarlos a nosotros. Nos sobra un poquito de cansancio y agotamiento.

3. Formación del profesorado en Bilingüismo

a. *¿Qué formación lingüística tiene para impartir docencia en este centro bilingüe?*

Yo sólo tengo el B1, no me he sacado el B2 porque mi plaza aquí no es de bilingüe, es la de inglés de primaria, entonces con el B1 en el concurso de traslados estoy aquí (24:34). Me está faltando que me saque el B2. Yo pienso que el nivel lingüístico para una primaria, tiene que tener un nivel de inglés, pero no es tanto el nivel lingüístico que tú tengas, como saber transmitirlo. Puede que te encuentres con gente que tiene un C2, un nivel lingüístico fantástico, por la Escuela Oficial de Idiomas, pero luego metodología, como yo se llegar al niño, ese es bajo, bajo, bajísimo (25:36). Me he dado cuenta y lo he visto.

b. ¿Qué formación en contenidos en el idioma extranjero posee?

No, en metodología, no. Lo único que pasa es que nuestro colegio ha tenido dos programas Comenius y un tercer programa que era el Comenius Regio en el que yo participé. Estuvimos en Inglaterra, en Cornwall viendo cómo se trabaja en otras escuelas, luego ellos vinieron aquí, y fue una experiencia muy positiva. En metodología, así con ese nombre, no pero todas las reuniones bilingües a las que asisto provinciales, que tiene un formato bastante rico, porque no sólo se trata de que la coordinadora provincial nos diga la normativa a seguir, sino que son unas sesiones de trabajo conjunto, donde me reúno con gente de otros centros de Málaga, no sólo de la capital, sino de provincia y donde se aprende mucho (26:51). Mucha gente lleva experiencias de buenas prácticas o bien lo pone en la plataforma o lo da a conocer a los compañeros (27:00). A raíz de estas reuniones provinciales ha nacido un grupo que le vamos a llamar “bilitrams” que es el acrónimo de bilingüismo y los colegios que participamos. Las cinco coordinadoras hemos creado un mini grupo bilingüe y estamos haciendo experiencia intercentros (27:45). Ya para Easter, hicimos unas tarjetas y nos felicitamos entre nosotros y ahora para fin de curso nos vamos a dar listas de alumnado en varios niveles para felicitarnos el verano, con la idea del año que viene visitarnos entre nosotros. Hay estamos compartiendo mucho entre unos y otros. Hemos creado una red intercentros en la zona. Queremos proponerlo como ejemplo de buenas prácticas para el CEP.

c. ¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?

Formación hay poca, pero me parece que debería ir encaminada a metodología, no es tanto el nivel de inglés como la metodología. Yo puedo tener un inglés, que me puedo ir ahora mismo a Londres y me desenvuelvo estupendamente. Pero si yo no sé enseñar a mis alumnos de nada me sirve (29:07). Yo creo que es mucho más metodología, pero no como lo tiene el CEP de buenas prácticas, sino metodología pura y dura, cómo enseñar este texto, qué actividades podemos hacer (subrayado, de huecos, esto se puede convertir en un mensaje al revés) eso metodología. Igual que metodología para enseñar a leer.

4. Las TICs y el bilingüismo.

a. ¿Con qué medios tecnológicos cuenta en su aula?

Tenemos ordenadores personales, 80, que en primero y segundo ciclo no se usan, se usan en tercer ciclo, ya hay unas tabletas en el cole y pizarras digitales en todas las clases. En infantil hay un aula de inglés (30:15).

b. ¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?

No, pero aprendo porque busco, porque soy curiosa. Yo tengo hechos unos cursos de nueva tecnologías TICs, pero uno en Guadalinex que no se utiliza. Yo pincho como entrar aquí y allí y lo utilizo. Yo hay veces que utilizo la pizarra digital como tal, pero a veces creo documentos en Word y cambio los formatos para que lo vean los alumnos (31:15).

c. ¿Cómo influyen las nuevas tecnologías en su práctica?

Yo las utilizo a diario. Por ejemplo, ahora que estamos con los retos del pasado, ellos exponen sus trabajos y buscamos en Internet fotos para que las vean. Es verlo y ponerlo (32:40).

5. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEE).

a. ¿El bilingüismo favorece la integración del alumnado con NEE?

Sí, lo puede favorecer, pero he de decirte que puede resultar un obstáculo para el alumnado con necesidades educativas especiales. Nosotros, en reunión bilingüe, porque venía siendo una necesidad, a través de una adaptación curricular no significativa, les hemos quitado el bilingüismo a determinados alumnos. Eso ya está reflejado con la autorización de las familias y se lo hemos explicado a la familia porque no “tiran”, hay algunos alumnos en determinadas clases que están exentos del programa bilingüe (33:32). En los niveles más pequeñitos, no porque no sabemos por dónde...

6. Atención a la diversidad lingüística y cultural (Interculturalidad)

a. ¿Tiene entre sus alumnos diversas nacionalidades?

No (33:58).

7. Convivencia escolar.

a. ¿Es necesario, en su grupo clase, establecer medidas para mantener un correcto ambiente para el aprendizaje?

Sí, son necesarias como en todo grupo que se forma. En la clase tiene que haber unas normas, tú se las haces ver como que las pueden poner ellos y ven qué funciona y qué no funciona (34:28). No es disciplina cuartelaria pero evidentemente hay una normas.

8. Actividades complementarias.

a. ¿Tienen relación con el programa bilingüe?

Sí, el viernes los 5º y los 6º estuvieron en un teatro en inglés. Se programa una o dos al curso, como mucho. Casi todos los cursos van a un teatro en inglés, menos los pequeñitos. Hemos celebrado Easter en todo el colegio relacionado con la enseñanza del idioma. Hemos hecho una exposición, felicitado a colegios de la zona, han hecho un huevo de pascua. El año pasado, junto con el instituto celebramos St. Patrick (35:37). El grupo bilingüe se ha propuesto celebrar una festividad anual de la cultura anglosajona.

9. Auxiliares de conversación.

a. ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?

Ayudar y facilitar la oralidad, del listening y del speaking a los que damos Conocimiento del Medio o inglés, porque normalmente el auxiliar entra en una hora de Conocimiento semanal. Pero en un momento determinado, también puede entrar en la hora de inglés porque es conveniente. Somos nosotros los que le dirigimos el trabajo. A veces, tenemos suerte y otras no, pero esas son las funciones de auxiliar lingüístico.

b. ¿Están comprometidos e informados de su labor docente?

Eso depende, porque hemos tenido auxiliares que desde que se te quedaban dormidos, que llegaban tarde, prácticamente participativos ninguno, porque muchos de ellos no tienen didáctica ninguna, para ellos no es un requisito ser maestro, ni tener nada que ver con psicología infantil, ni nada de didáctica o metodología (37:31). Con que sepan inglés es suficiente. En muchos casos los auxiliares han sido una carga porque

le tienes que preparar el trabajo y a veces, has querido prescindir de él (37:52). Ha habido casos en los que se ha tenido que hacer un informe negativo porque ha faltado a muchas clases, no las ha justificado, pero si ha venido a cobrar, no ha rellenado la autoevaluación que tiene que hacer, prácticamente no hacía nada. Este año tenemos una chica estupenda (38:34).

10. ¿Cuál es la valoración general que haría del proyecto bilingüe?

Como conclusión, yo diría que nos queda muchísimo que mejorar (38:56).

Saludos finales. (00:39:00)

ENTREVISTA 4: ESPECIALISTA MÚSICA BILINGÜE (00:32:12).

La entrevista que se transcribe a continuación tuvo lugar el lunes 25 de mayo de 2015 en horario matutino, comenzando a las 11:40 y concluyendo aproximadamente 32 min. más tarde. Se realiza en el despacho del director del centro en cuyas aulas estoy haciendo las prácticas de observación de la investigación de mi tesis doctoral.

Tras los saludos pertinentes y mi petición para grabar el siguiente documento paso a la transcripción, que para evitar redundancias y coletillas o interjecciones que no tienen valor alguno, omitiré. Es decir, podríamos decir que dicha transcripción es elaborada, eso sí, sin añadir o restar ni un ápice de su interés como documento testimonial, tratando de eliminar todas aquellas vacilaciones que el lenguaje oral origina.

1. El bilingüismo: concepto y características

a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?

El bilingüismo, como lo entiendo yo es un poco distinto a como lo entiende la Junta, cuando lo ha puesto en práctica o al gobierno central. Yo pienso que debería de ser muy diferente, un programa para que los alumnos desde infantil inicien, poco a poco una segunda lengua de una forma más continua de cómo se hacía anteriormente. De manera que puedan adquirir habilidades (00:59) tanto orales como escritas, para dominar esa lengua, lógicamente, nunca a nivel de una lengua materna pero sí, mucho más que como una asignatura de inglés, como se hacía antiguamente. Creo que el enfoque del gobierno busca lo mismo, pero creo que no lo consigue del todo (01:20).

b. ¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?

Pues la verdad es que en cada centro que he estado ha sido un mundo diferente, este centro no se parece en nada a los que yo he estado anteriormente. En este parece que la cosa va funcionando (01:38), el nivel es bastante alto y los compañeros están muy por la labor. Entonces, los resultados que obtienen son buenos, también es verdad que

los niños tiran muchos de academia (01:49) complementarias del nivel que damos. Entonces esto puede ser un lastre para algunas familias (01:54).

¿Cuánto tiempo llevas en este centro?

Con éste dos cursos, estuve hace 6 años por un puesto específico bilingüe y después me dieron la definitiva el año pasado.

c. Teniendo en cuenta la afirmación de Gierlinger (2007) de que un programa bilingüe de calidad requiere de entre 5 a 15 años, ¿Considera que su centro ha alcanzado dicha madurez?

Estoy de acuerdo con esta afirmación, porque la primera traba que tenemos nosotros es la falta de formación (02:40). Yo sé inglés, pero a mí no me han formado como enseñar esto en inglés. Hacemos lo que podemos, entonces sí entiendo que debemos tener un rodaje, con una formación adecuada (02:52) para que todo el mundo vaya en la misma dirección. En cada colegio de trabaja de distinta manera, porque la gente a veces va sin rumbo (02:58) y se hace lo que va saliendo. Entonces, yo estoy de acuerdo totalmente con la afirmación.

d. ¿Qué opina de la viabilidad, de la eficiencia, de los efectos sobre el aprendizaje del alumnado en cuanto a lengua extranjera y a contenidos?

Creo que si simplificamos contenidos, y no los ponemos demasiado elevados, ayuda bastante. Pero a veces, se convierte en un lastre porque no sabemos priorizar qué cosas queremos trabajar en inglés y que cosas no (03:30). Hay niños que le supone un lastre, el aprendizaje del contenido en sí mismo, por darlo en inglés a lo mejor no lo coge de ninguna manera porque ya el inglés le supone un obstáculo y se comprueba que en español no tenía ningún problema y en inglés porque no lo lleva bien, no todo el mundo es hábil para eso se le complica mucho la vida. Entonces, aquí tendríamos que sopesar que cosas queremos que trabajar en inglés y que cosas no (03:56).

e. ¿Son los recursos materiales y humanos suficientes para llevar a cabo el programa bilingüe en el centro?

Yo creo que si se quisiera llevar bien en cada clase bilingüe, tendría que haber un tutor bilingüe, luego un especialista por cada materia que se dé. Pero creo que faltaría algo de personal. En cuanto a materiales, todo lo que venga es siempre bien venido. De recursos materiales estamos mejor servidos que de recursos humanos.

¿Existen grupos de trabajo para la implantación y mejora del programa bilingüe?

Que yo sepa no. Yo sé que a veces los centros los reclaman dependiendo de lo que necesiten. Aquí este año no hemos pedido nada, no sé en años anteriores (04:45). A veces, sale algo sobre las CLIL, las unidades integradas, sé que hay alguna cosilla por ahí.

f. ¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?

Yo hago un “batiburrillo” de cada cosa. Yo este año estoy dando el Conocimiento del Medio bilingüe de 6º, yo lo había dado en cursos inferiores pero nunca lo había hecho en este curso. El libro bilingüe tiene un contenido muy difícil para los niños, un vocabulario muy extenso, muy difícil, entonces, yo voy probando y voy viendo lo que va funcionando con ese tema (05:22). Primero leemos el tema, los niños tienen un nivel de vocabulario adquirido de años anteriores y tienen estrategias y pueden solventar esas lecturas (05:32) de la comprensión. Explico vocabulario, construcciones gramaticales que ellos no entienden, vamos esquematizando, porque ya les cuesta hacerlo en español, imagínate en inglés. Esto es para mí muy importante y lo trabajo en la pizarra y luego actividades que hace un repaso, yo les digo que las actividades tienen un sentido, que no se mandan por que sí, sino que son un repaso para que vaya refrescando la memoria. Más o menos, la clase magistral, pero adaptado al bilingüismo (06:02). Porque son muchos temas, muchos niños y poco tiempo. También hacemos varios temas por proyectos en grupo de investigación, les damos los temas y las pautas y ellos tienen que investigar, hacer murales y exponer esos temas.

g. ¿Considera que el equipo bilingüe tiene un enfoque metodológico similar?

Creo que todos trabajamos de forma parecida, es verdad, que hay ciertas clases que te dan pie a hacer más actividades colectivas porque son más tranquilas y están más

adaptados, puedes hacer otro tipo de cosas. También es verdad que no se trabaja lo mismo en un primero que en un sexto, entonces hay si puedes cambiar un poco las actividades. En un primero puedes hacer cosas más proyectitos, cosas más “divertidas”, con un sexto es más difícil porque pierdes mucho tiempo en actividades más grupales (07:02), más de exposiciones, investigaciones, se pierde mucho tiempo. La falta de costumbre también de los niños (07:07).

h. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza a la hora de implementar una sesión bilingüe? (tratamiento del error, importancia de la correcta pronunciación vs. fluidez, conocimiento de las estructuras gramaticales, estudio del vocabulario, trabajo individual o colaborativo, activación del conocimiento previo, el desafío cognitivo...etc.).

Hay cosas que al no ser maestra de inglés no tengo esa formación, nos falta formación en ese sentido. Muchas veces uno tira de lo que conoce, de la formación que ha tenido en la Escuela de Idiomas, en mi caso mi marido es profesor de inglés, muchas cosas se las pregunto a él, porque es filólogo y maestro de inglés. Hay muchas cosas que él me ayuda, otras cosas son vivencias que uno tiene de cómo ha trabajado en la Escuela de Idiomas (08:13). Hay cosas extrapolables y cosas que no y luego cosas que por sentido común sabes que tienes que hacerlas. Porque los conocimientos previos funcionan en todo, sí que me gusta que los niños pronuncien bien, tanto en español como en inglés, les corrijo, les digo como tienen que construir, eso sí. Aunque no sea de área lingüística esas cosas si me gustan. Ellos leen todos los días, si las pronunciaciones van siendo correctas tampoco me voy a poner demasiado quisquillosa, pero si una palabra la leen mal, a veces, se la escribo fonéticamente en la pizarra, les explico de donde viene ese sonido y lo trabajamos y las reglas gramaticales igual (09:05), me paro, llevo eso a la pizarra, la explico, si tengo que poner más ejemplos y ya aclaran ellos esa estructura, todo dentro de la sesión de Conocimiento.

i. ¿Su práctica a la hora de enseñar en inglés, varía y en qué manera, de la de enseñar castellano?

Sí, a veces sí, porque hay que hacer menos aclaraciones en la clase de castellano. En la clase de inglés hay ciertas cosas que son extrapolables pero hay cosas que no. En español no tengo que hacer ninguna aclaración de pronunciación, gramatical muy pocas porque vas trabajando al nivel que ellos van viendo los contenidos. Hay pequeñas variaciones, no demasiadas (09:45).

j. ¿Cuál es el origen de los materiales que se emplean en su práctica docente?

Utilizamos fichas, como tenemos libros de muestra, construimos nuestras fichas, con la pizarra digital utilizamos muchos videos de YouTube, posters, los esquemas hechos en la pizarra, alguna página de Internet con imágenes (10:40).

k. ¿Utiliza el portafolio en su práctica habitual? Si no es así, ¿Por qué? O ¿Qué piensa de él?

No estamos trabajando ahora mismo nada con el portafolio. Lo conozco de oídas, pero nunca me he metido de lleno a saber qué es lo que es, ni me han formado acerca de ello (11:00).

l. ¿Existe una adecuada estructuración horaria para llevar a cabo el programa bilingüe, tanto para el alumnado como para el profesorado?

Sí, la carga lectiva sí. En sexto tengo 6 sesiones de Conocimiento en inglés, con estas sesiones semanales se puede abordar. Es verdad que los temarios son muy extensos, labor nuestra es también cribar (11:42) lo que vamos a dar y lo que no, porque los libros vienen muy extensos. Las editoriales se están poniendo las pilas y todos los que nos presentan vienen menos temas en Cono. Como ya se desdobra la asignatura en Sociales y Naturales ya vienen más cortos (12:01).

m. ¿Hay predisposición entre el equipo docente bilingüe para la efectiva coordinación que genere una comunidad de profesores que trabajen en una misma dirección, con el fin de potenciar la calidad educativa?

Sí, el problema es la falta de tiempo (12:15). En otros centros nos hacían coincidir las horas de reducción bilingüe y sí trabajábamos juntos, yo libro a la vez que dos personas más, coincidíamos y podíamos planificar y trabajar. Por las tardes, entre tutorías y reuniones cuesta mucho reunirse (12:35). Muchas veces es reunión de pasillo y poco más. Quizás desde el centro no se ha estructurado para que la gente coincida, que pueda hablar, o por lo menos la gente del mismo nivel, ciclo (13:15), es muy útil que coincidan los que se puedan, aunque sea difícil. Se podría hacer un esfuerzo para sacar el tiempo (13:33).

2. Actitudes hacia el bilingüismo

a. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?

Las familias lo tiene como en buena estima, piensan que es muy positivo, pero también creo que las familias de los niños que no les va bien, lo ven como una traba (13:52) porque ya no saben lo que hacer y le dificulta el resto de las asignaturas. Hay niños que se les ha quitado el Conocimiento del Medio en inglés porque tienen serias dificultades. Entonces, las familias de los niños que van renqueando lo sienten como una presión, sin embargo, las familias de los niños que van bien están encantadas (14:13). Muchas tienen que ponerlos en una academia, porque no todas las familias pueden (14:17) ayudar, no saben ayudar. En general, las familias tienen buena opinión sobre el programa y el centro (14:23). ¿Podría haber una atención a la diversidad? Para atender a estos niños que se quedan atrás necesitaríamos más tiempo y medios. El idioma es una traba más, y hay niños que dominan un idioma muy bien, otros, aceptable y otros que no manejan nada. Los niños que tienen dificultades de aprendizaje, no son muchos, se les ha quitado el bilingüismo porque no hay manera (15:13). Se podrían hacer grupos flexibles (15:23) eso daría buenos resultados aunque es un follón, es un trastorno de horario y de personal, pero creo que da frutos.

b. ¿Cree que el bilingüismo es un factor de calidad en la enseñanza?

Bien entendido y bien puesto en práctica sí. Pero a salto de mata como vamos muchos, no. Porque condiciona que puedo hacer o no. Si está bien llevado, y necesita la experimentación, rodaje, que los maestros estén bien formados, que tengamos el número adecuado de alumnos por clase (16:12), que tengamos estrategias metodológicas adecuadas a cada asignatura, a cada tipo de alumnado, perfecto. Si falta todo eso, no es signo de calidad.

c. *¿Qué opinión cree que tiene el alumnado sobre el programa bilingüe?*

Yo creo que muchas veces no le ven la utilidad, lo tienen que hacer, pues lo tienen que hacer como otras cosas. Hay niños que sí lo ven interesante porque les gusta el idioma y otros que se quejan y no saben por qué, no le ven el uso del mañana, que les va a venir bien. En general, lo aceptan porque no les queda más remedio, como las clases de mates o las de música (17:11).

d. *¿Ha identificado algún problema derivado del estudio en una lengua no materna?*

Se tienen que esforzar mucho más, a la hora de estudiar se estudia diferente, tienen que tener otras estrategias diferentes, porque tienes que entenderlo muy bien, tienes que reproducirlo oralmente y por escrito. Requiere otro tipo de habilidades (18:16).

e. *¿El profesorado está más motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?*

Se trabaja un montón. El grupo bilingüe está muy motivado y el resto hay quien lo ve una tontería (18:57). Hay gente que colabora, y otros menos porque no lo ven útil, dicen que el que quiera aprender inglés para eso está la asignatura. Hay de todo un poco.

f. *¿Considera que el bilingüismo conlleva una necesidad más exhaustiva de planificar?*

Sí, mucho más sobre todo si queremos ir a la par en todas las asignaturas ANL, porque se pretende que las plástica vaya en consonancia a la artística, con Cono y a la vez

con el inglés y con todo lo que hay alrededor. De manera que si trabajo una unidad en Conocimiento del Medio, gramaticalmente la estoy dando en inglés, que se complementa con el área de artística. Requiera mucha planificación y no tenemos tiempo para ello (19:57).

3. Formación del profesorado en Bilingüismo

a. *¿Dista su práctica docente de la que utilizaban tus formadores durante el bachillerato y la formación inicial universitaria?*

Hay cosas que difieren y otras que son iguales. Es verdad, que cuando uno no tiene la formación que necesita tira de modelos que has tenido. Si esos modelos funcionaban cuando eras alumno (20:37) intentas ponerlos en la práctica, hay cosas que siguen funcionando. También depende del alumnado que tengas delante, a lo mejor una cosa te funciona con un grupo y con otro no. Hay cosas que se pueden extrapolar a los tiempos actuales y otras cosas no. Ahora se da mucha importancia a la oralidad, la gramática se da de manera diferente, antes era más estructuralista; aprendías la estructura de memoria, construías y funcionaba. Ahora hay otro tipo de métodos (221:24) que también dan sus frutos pero son métodos diferentes.

b. *¿Qué formación lingüística tiene para impartir docencia en este centro bilingüe?*

Yo sólo tengo el B2, me quiero sacar el C1 pero cuando tenga tiempo.

c. *¿Qué formación en contenidos en el idioma extranjero posee?*

La que se da a todo maestro que tiene sus asignaturas troncales que todo el mundo las ve, lo básico (22:26). Creo que necesitaría más. Toda formación es buena.

d. *¿Ha realizado alguna formación específica en metodología AICLE para implementar el programa bilingüe?*

No, nunca he hecho nada de AICLE. Reconozco que es necesaria y me gustaría que viniera al centro y la veamos de forma práctica, porque mucha formación es teórica y cuando vas a ponerla en práctica en el aula no sabes hacerlo (23:03).

e. *¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?*

Creo que insuficiente, porque como está en auge y ellos le dan mucha importancia como factor de calidad, pienso que deberían formar más. Porque eso redundaría en la calidad que reciben los alumnos. (23:35). Y el profesorado estaría más motivado porque cada uno funciona como puede y si quieres una buena calidad de alumnado, tiene que ofertarla también para el profesorado. Que esté a gusto, que se sienta bien formado, que no trabaje a salto de mata... (23:56).

4. Las TICs y el bilingüismo.

a. *¿Con qué medios tecnológicos cuenta en su aula?*

Tengo ordenador que funciona cuando quiere, la pizarra digital, un cañón, radio CD.

b. *¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?*

Sí, yo pienso que sí. Otra cosa es que no lo lleve a cabo porque si quisiéramos llevarlos todo a cabo, nos bloquearíamos, no da tiempo. Muchas veces escoge que viene bien para esto, en otra clase puedo elegir otra cosa. (24:34). Si he recibido formación.

c. *¿Cómo influyen las nuevas tecnologías en su práctica?*

Son importantes porque es un buen recurso, incluso en un momento preciso poner la pizarra y consultar en Internet. Puede resultar más visual que lo que les digo yo. Bien empleado es un buen recurso (25:02). Pienso que no se debe abusar, son necesarias pero se puede prescindir de ellas.

5. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEE).

a. *¿El bilingüismo favorece la integración del alumnado con NEE?*

No, sinceramente no, porque se ven aún más los desniveles y mientras más alto sea el desnivel más descolgado se va a ver. Los niños no están metidos en el clima de aula (26:58).

6. Atención a la diversidad lingüística y cultural (Interculturalidad).

a. ¿Tiene entre sus alumnos diversas nacionalidades?

No (27:12). En este cole apenas.

7. Convivencia escolar.

a. ¿Es necesario, en su grupo clase, establecer medidas para mantener un correcto ambiente para el aprendizaje?

Sí, yo tengo suerte porque los cojo a primera hora y están más concentraditos y más callados. En las clases de última hora, no se respetan los turnos, no saben trabajar en grupo, siempre están metidos en la vida de los demás. Ellos no comprenden la importancia de un buen clima de trabajo, a ellos mismo les falta el tiempo (28:00). Hábitos de trabajar en grupo, de escucharse, de entender la postura del otro y respetarla; eso les cuesta mucho.

8. Actividades complementarias.

a. ¿Tienen relación con el programa bilingüe?

Sí, en muchas ocasiones sí. Sobre todo las festividades (28:39).

9. Auxiliares de conversación.

a. ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?

Depende de la persona que te toque, hay gente que lo tiene más claro y otros que no. Desde gente que es muy tímida y otra gente que se integra. Ayudan a trabajar la escucha, comparar con otro tipo de acento. Lo que ocurre es que muchas veces no están formados en temas de contenidos porque no son maestros. Yo lo utilizo como una

herramienta gramatical (00:27. II parte) y de pronunciación. Para dinamizar un poco, para hablar con ellos, pero en cuanto a contenidos no responden a las necesidades.

b. ¿Qué entiende por trabajo colaborativo?

Yo intento que me respondan en común, que haya debate, que me pregunten cosas, que sepan trabajar en grupo, porque cuando lo hacen trabajan muy poco y forman mucho ruido. El número tan grande de alumnado hace que la sesión de 45min se quede en 20. Se podrían hacer más cosas colectivas porque enriquecen al grupo y aprenden otras cosas que no están en el currículum.

10. ¿Cuál es la valoración general que haría del proyecto bilingüe?

El bilingüismo es bueno pero mejorable (01:58). Tanto en lo que repercute en mí a nivel de formación, como lo que respecta al funcionamiento del centro de horarios y el resto. Siempre todo es mejorable (02:11. II parte). A veces esto es muy frustrante porque no todo el mundo piensa como tú. Veo carencia al sistema que no sé por dónde atajarlas y como que hay personal en el grupo que todo lo ve fantástico y yo no lo veo así. No sé si es porque lo veo desde otro punto de vista o desde otra experiencia (03:10).

Saludos finales. (00:32:12)

ENTREVISTA 5: TUTOR 6º. Especialista en educación física (00:37:35).

La entrevista que se transcribe a continuación tuvo lugar el miércoles 27 de mayo de 2015 en horario matutino, comenzando a las 10:30 y concluyendo aproximadamente 37 min. y 35 seg. más tarde. Se realiza en el aula de refuerzo educativo 1 del centro en cuyas aulas estoy haciendo las prácticas de observación de la investigación de mi tesis doctoral.

Tras los saludos pertinentes y mi petición para grabar el siguiente documento paso a la transcripción, que para evitar redundancias y coletillas o interjecciones que no tienen valor alguno, omitiré. Es decir, podríamos decir que dicha transcripción es elaborada, eso sí, sin añadir o restar ni un ápice de su interés como documento testimonial, tratando de eliminar todas aquellas vacilaciones que el lenguaje oral origina.

1. El bilingüismo: concepto y características

a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?

Impartir una enseñanza y como su propio nombre indica, bilingüe, contemplando tanto el idioma español como el inglés, en este caso. Tratar a los dos idiomas con igualdad (00:55) no dando preponderancia al inglés puesto que se perderían los contenidos en español. Como a veces me doy cuenta (01:04) porque, el libro de Cono sólo se escribe en inglés y después esos contenidos se piden y los niños, en muchos conceptos dudan y a veces no los tienen en español porque no los están tratando a diario en su libro de texto (01:29). Veo un poco de desequilibrio.

b. ¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?

Desde hace 4 años que llegue al centro tengo referencias del programa bilingüe. Mi opinión es buena, se lleva con seriedad y se intenta hacer lo mejor posible dentro de las posibilidades (02:08). Cada clase tiene sus circunstancias, por ejemplo hay niños que están exentos de bilingüismo (02:14), dar una clase por un lado bilingüe y en otro

que no, por esos alumnos con necesidades especiales que no pueden seguir el programa bilingüe, es complicado, con un solo maestro, con una sola cabeza y una sola garganta (02:30).

c. *Teniendo en cuenta la afirmación de Gierlinger (2007) de que un programa bilingüe de calidad requiere de entre 5 a 15 años, ¿Considera que su centro ha alcanzado dicha madurez?*

Yo creo que este centro no tiene 15 años, llevarán entre 8 y 9 años, no sé si desde la creación del centro fue bilingüe. También como el profesorado va cambiando, que es en definitiva quien lo imparte, tendría que haber una continuidad de ese profesorado, así que es difícil (03:34). Tanto la dirección, como el equipo educativo están implicados en hacerlo lo mejor posible y dar una enseñanza de calidad (03:48).

d. *¿Qué opina de la viabilidad, de la eficiencia, de los efectos sobre el aprendizaje del alumnado en cuanto a lengua extranjera y a contenidos?*

Es viable siempre y cuando haya una implicación por parte de las familias. Porque te das cuenta que hay un nivel muy heterogéneo en el alumnado. Hay niños y niñas que tienen un nivel de inglés buenísimo y otros que lo tienen muy bajo y la diferencia está en la familia (04:26), el interés que se le da al idioma inglés, algunos no ponen la radio en inglés, no ponen series en inglés a través de la TDT. Igual que el aprendizaje de un instrumento, por muy buen maestro que tengas, si sólo practicas 3 horas a la semana con ese maestro, nunca podrás llegar al nivel que otros tienen porque en su casa repiten y practican y buscan otras horas, otros momentos de llevarlos a cabo (05:03).

e. *¿Existen grupos de trabajo para la mejora del programa bilingüe?*

Que yo sepa no. Pero creo que se va a llevar a cabo. Se va a poner el próximo curso en práctica.

f. *¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?*

Intento seguir el guion del libro de texto (05:49) porque hay que llevar unos contenidos y aparte intento llevar otros recursos. Por ejemplo me gusta mucho el autor A.G. Hoge que es un profesor de idiomas americano, de San Francisco, que ha creado el sistema *effortless English*, basado en la creación de historias contadas de forma sencilla y dándole vueltas a esa historia, que él cuenta, es capaz de enseñar inglés a gente que no tiene conocimientos del idioma. Él vive en Japón y sólo hablando en inglés y haciendo referencias al contexto, consigue hacerse entender y poco a poco que los alumnos vayan, después de escuchar y repetir expresiones y de darles esos giros a esas mismas situaciones, participando. Según este autor, si se fuerza al alumnado a hablar (07:13) desde el primer momento, llega el bloqueo y a intentar traducir lo que está diciendo convirtiéndose en algo no natural. También se basa en que todas las personas desde que nacemos y aprendemos nuestro idioma materno, lo único que hacemos durante dos años es escuchar, viendo unas referencias espaciales y de contexto a partir de los 2 años espontáneamente se empiezan a comunicar, y eso se ve también se ve con las personas adultas que viajan a otro país y después de dos años de estar inmerso en la cultura y de escuchar empiezan a comunicarse (08:13).

g. ¿Considera que el equipo bilingüe tiene un enfoque metodológico similar?

Creo que todos intentamos llevar una misma línea, pero cada maestrillo tiene su librillo, por muchas reuniones que hagamos, cada persona tiene su idiosincrasia la manera de entender la enseñanza y su problemática en el aula. Porque el ritmo de unos alumnos no es el mismo que puedan tener otros (08:56), también hay alumnos con necesidades educativas especiales que tenemos que atender y que el progreso que puedan tener otros, está un poco mermado porque somos sólo una persona (09:12) en el aula. Es muy difícil llevar niveles tan dispares. Ahondando en la afirmación que has hecho con respecto a llevar una misma línea ***¿Cuál es la línea que lleva el claustro? ¿Hay alguna línea definida?*** Quizás hacer el aprendizaje con medios diversos y de la manera más lúdica posible, aunque los niños también tienen que aprender que el esfuerzo es importante (10:17) y la disciplina en el autocontrol de sí mismo es muy importante para el aprendizaje. Si todo lo basamos en lo divertido, en lo lúdico, cuando lleguen a niveles superiores de aprendizaje, o en su propio trabajo de mayores, no van a querer

algo que les resulte más tedioso o que sea más farragoso y eso es parte del ser humano, la paciencia y estar aguantando algo que puede no ser tan divertido para esperar momentos que sí lo sean (10:49). Tiene que haber memoria, tiene que haber estudio; tiene que darse todo, momentos de asueto, de aprendizaje más lúdico y otros de insistencia, porque la repetición es fundamental en cualquier aprendizaje (11:11). Cuando aprendemos nuestro idioma materno es porque lo hemos escuchado una y otra vez en diferentes situaciones, es decir, que no por muy bonito que nos hagan “la mesa” es “table”, nos va a quedar si no se repite muchas veces.

h. ¿Cómo prepara sus sesiones bilingües?

Intento buscar en Internet otras fuentes, por ejemplo en YouTube, en otras páginas de actividades interactivas, como Edulink. Intento hacerlo un poquito más variado, pero siempre siguiendo el libro de texto (12:09) porque es el que contiene esos mínimos que les van a pedir a ellos y que en la evaluación también se piden. ***¿Cuánto tiempo de docencia llevas?*** 15 años y de interino 5 años.

i. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza a la hora de implementar una sesión bilingüe? (tratamiento del error, importancia de la correcta pronunciación vs. fluidez, conocimiento de las estructuras gramaticales, estudio del vocabulario, trabajo individual o colaborativo, activación del conocimiento previo, el desafío cognitivo...etc.).

La corrección excesiva en la pronunciación lleva al bloqueo, con el ejemplo, es decir, repitiendo el maestro de forma adecuada y el niño tenga claro cómo se pronuncia. Además de utilizar otros recursos como audio y audiovisuales en lo que hablan personas nativas que van a hablar mejor que uno, les enseñe cómo se dice (14:11). El trabajo colaborativo lo hacemos mediante proyectos, pero en la clase me da mejor resultado el trabajo individual (14:27), porque tienen a conductas disruptivas, sacar de contexto el trabajo que se hace y creo más efectivo el individual (14:43). Mis clases aportan desafío cognitivo por medio de preguntas, mediante situaciones en la que ellos tengan que aportar la solución, dejando abierta varias soluciones para una misma cosa, no sentando cátedra.

j. ¿Su práctica a la hora de enseñar en inglés, varía y en qué manera, de la de enseñar castellano?

Yo creo que la persona es una y su filosofía la hace que se impregne tanto de un idioma como de otro. Básicamente las estrategias metodológicas no varían: introducir un contenido, trasladar la información, hacer reflexionar y que ellos practiquen (16:13).

k. ¿Utiliza el portafolio en su práctica habitual? Si no es así, ¿Por qué? O ¿Qué piensa de él?

Tenemos un blog de aula y ahí vamos colgando sus propias ideas, o sus propios enlaces de cosas que son interesantes para ellos. No. Pero ellos tiene ficheros donde poner las fichas que les proporcionamos y los trabajos que hacen, para no ir perdiéndolos y que se queden en el olvido (17:44). ***¿Qué importancia le dan a eso?*** Depende del alumno ordenar o no el material que está contenido en las carpetas. Yo le doy una importancia relativa, porque más bien se trabaja la libreta (18:06).

l. ¿Existe una adecuada estructuración horaria para llevar a cabo el programa bilingüe, tanto para el alumnado como para el profesorado?

Sí, pienso que sí. Si es verdad que con la nueva ley, tres cuartos de hora dan para poco, entre que se inicia la clase y se termina se te va mucho. Desde mi punto de vista, tanto cambio de asignatura estresa (18:49) tanto al alumnado como a nosotros. La jefa de estudios tiene en cuenta que cada tutor comience con su tutoría el día y unir varias sesiones de tres cuartos de hora y que cada tutor disponga en lo posible de esas horas. Pero hay veces que al ser especialista hay mucho cambio.

m. ¿Hay predisposición entre el equipo docente bilingüe para la efectiva coordinación que genere una comunidad de profesores que trabajen en una misma dirección, con el fin de potenciar la calidad educativa?

Yo creo que hay disposición, pero si tener que reunarnos más de lo que ya lo hacemos, va a suponer perder un poco tu autonomía o tener que registrar esas reuniones y teniendo que vivir para trabajar y no al revés, va a ir siempre en perjuicio del docente.

(21:14). El docente tiene que estar más tiempo consigo mismo, buscando en vez de la burocracia y tanta reunión absurda, formarse a sí mismo (21:30), leyendo textos en inglés que es lo que me gusta y relacionados con la psicología, la pedagogía que vamos a matar dos pájaros de un tiro. Primero, reforzar tú inglés y después formarte en el trato con las personas y cómo modificarse uno los estados de ánimo y el del resto. Es fundamental que tengamos más libertad de horario y no que se vea mermado por la burocracia que no conduce a mucho (22:13). Siempre tiene que haber una efectiva coordinación y siempre hay horas para eso pero subir las horas de reuniones, para mí, no llevaría a algo positivo porque cada maestro tenemos nuestra problemática de aula y nuestra idiosincrasia. No por mucho que nos reunamos vamos a mejorar.

2. Actitudes hacia el bilingüismo

a. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?

Algunas tienen muy buena predisposición porque se interesan, llevan a su hijos a academias de inglés (23:04), le dan mucha importancia al inglés. No sé, dentro de casa cuanto uso hacen del inglés con los diferentes recursos (audiovisuales, etc.). Pero hay otras familias que le dan muy poca importancia y se ven niños y niñas con una base muy pobre de inglés. Estoy convencido de que es porque en casa no lo practican, no hay un respaldo.

b. ¿Cree que el bilingüismo es un factor de calidad en la enseñanza?

Sí, no sé si a nivel profesional van a necesitarlo, sino en sus vidas. El propio idioma materno se refuerza con otro idioma. Y el uso que van a hacer del inglés en sus vidas, en su ocio, cuando salgan al extranjero simplemente por placer (24:00), lo van a utilizar.

c. ¿Tienen las familias una mejor o peor imagen social del centro por ser bilingüe?

Yo creo que mejor. El colegio va a tener más prestigio si es bilingüe (24:18).

d. ¿Qué opinión cree que tiene el alumnado sobre el programa bilingüe?

Alguno puede estar saturado porque si tienes dificultad con el inglés, por las razones que he expuesto antes, el nivel que se pide en el bilingüismo se les queda un poco largo a este tipo de alumno (24:45). Que son bastantes.

e. *¿El alumnado está más motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?*

Poco a poco se van dando cuenta que su nivel de inglés mejora y eso es lo que te da motivación (25:05). Si el reto a conseguir es muy difícil, siempre desmotiva (25:09). Se intenta hacerlo de manera progresiva, pero hay veces que el texto que se trata en Conocimiento es como si lo hubieran cogido en Gales de un libro de Science (25:34). A alumnos de sexto les cuesta bastante trabajo (25:40). Seguro que es desmotivante para estos niños. Para los otros que tienen un nivel bueno, les motiva, que les anima.

f. *¿Ha identificado algún problema derivado del estudio en una lengua no materna?*

Algunas palabras que se dejen de tener claras en español y sí en inglés (26:17). Porque el texto es completamente en inglés, y aunque uno siempre intenta que se queden claras las expresiones y que se sepan todos los conocimientos en español también, pero al tener que hacer el estudio con un texto en inglés para la evaluación, pueden quedar conceptos no claros. Otro problema en las familias (26:46) es que se le da mucha importancia al resultado y no al proceso (26:50), el alumnado estudia mucho para el examen pero una vez que pasa este, se le olvida porque no disfruto tanto del proceso o no se centró tanto en el conocimiento, sino en lo que tenía que aprender (27:09) y poner en un examen. ***Quizás porque los saberes están descontextualizados, es decir, no pertenecen al ámbito experiencial del alumnado.*** También, quizás el tema que se está dando no está en sus intereses, posible, pero la solución no es eliminarlo. Seguramente los intereses de algunos niños son muy reducidos (27:55).

g. *¿El profesorado no bilingüe está motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?*

Algunos sí y otros menos, pero es una cuestión lógica porque si uno no domina un idioma es porque no está en su núcleo de intereses y necesidades (28:33). Por lo tanto no le puede dar la misma importancia. No he visto resistencia al programa bilingüe (28:43). Cada uno respeta el campo del otro.

h. ¿Considera que el bilingüismo conlleva una necesidad más exhaustiva de planificar?

Sí, porque hay una dificultad añadida, aunque estemos preparados para impartirla, necesitamos reciclarnos (29:09), estar en continua formación.

3. Formación del profesorado en Bilingüismo

a. ¿Qué formación lingüística tiene para impartir docencia en este centro bilingüe?

Yo sólo tengo hasta 5º de la escuela oficial de idiomas, lo que sería el B2. Además de eso, personalmente y sin una enseñanza reglada ni certificación, planeo llegar a hacer el C1 en próximos años, yo todos los días también leo y escucho en inglés. Aunque no contacto con gente nativa (30:06) si he utilizado alguna vez programas en Internet como verbling, en la que a través de videoconferencia puedes hablar con nativos que quieren hablar tu idioma y se hace la conversación parte en inglés, parte en castellano. (30:25). Con lo que más aprendo es leyendo, me sirve para la expresión verbal.

b. ¿Ha realizado alguna formación específica en metodología AICLE para implementar el programa bilingüe?

No, porque no he visto ningún curso que el CEP haya propuesto (30:55), o no lo he buscado yo, pero no me he enterado de ninguno (30:58).

c. ¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?

La Administración debería sacar más cursos de formación bilingüe en los CEPs (31:10).

4. Las TICs y el bilingüismo.

a. *¿Con qué medios tecnológicos cuenta en su aula?*

Tengo ordenador y pizarra digital, además de los ultra portátiles.

b. *¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?*

Sí, yo pienso que sí. Siempre hay cosas que aprender pero tengo un nivel medio de dominio de las nuevas tecnologías (31:39)

c. *¿Cómo influyen las nuevas tecnologías en su práctica?*

Casi a diario, en el mundo de hoy son necesarias porque los niños a diario las utilizan. Hay que intentar que vayan diversificando y que vayan teniendo acceso a aplicaciones o enlaces de calidad. No que se basen en el juego de turno. Si yo tuviera que dar unas clases y no tuviera acceso a Internet, podría hacerlo utilizando el blog de aula, podría hacerlo perfectamente porque creo que soy una persona que se adapta a lo que hay (32:44). Por tanto, imprescindible para mí no hay nada ni siquiera yo lo soy para mis alumnos.

5. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEE).

a. *¿El bilingüismo favorece la integración del alumnado con NEE?*

Tengo una niña con autismo, con una adaptación significativa y dos más que no siguen la enseñanza bilingüe (33:20) porque no alcanza el nivel y la orientadora dictaminó que no era bueno que lo siguieran, se les hizo una adaptación no significativa. Aun así, hay dos alumnos más que no están diagnosticados pero que su nivel de inglés está mal. El bilingüismo favorece la integración relativamente porque si se están dando unas enseñanzas tan superiores (34:32) en el dominio del inglés en estos últimos cursos, la integración es relativa. Porque uno lo está dando en inglés y el otro en español, siempre hay una distinción y la diferenciación algunos lo pueden interpretar como desintegración.

6. Atención a la diversidad lingüística y cultural (Interculturalidad).

a. *¿Tiene entre sus alumnos diversas nacionalidades?*

No (35:02). En este cole no.

7. Convivencia escolar.

a. ¿Es necesario, en su grupo clase, establecer medidas para mantener un correcto ambiente para el aprendizaje?

Sí, porque hay algunas conductas disruptivas que tengo que intentar arreglar en tutoría. Niños que están más pendientes de la broma, de dar la lata y hay que hablar con la familia, hay que reflexionar con ellos (35:33) en el recreo... etc.

8. Actividades complementarias.

a. ¿Tienen relación con el programa bilingüe?

Sí, porque se ha organizado el día de St. Patrick. Se han hecho bastantes cosas con respecto al programa bilingüe (35:52). La coordinadora lo lleva bastante bien.

9. Auxiliares de conversación.

a. ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?

Yo intento que ellos estén hablando bastante tiempo, para que los alumnos se empenen del habla bilingüe, que interactúen con él, que respondan a sus preguntas, que pregunte. Y yo aprovechar ese tiempo, apoyando lo que haga falta, dándole las directrices de lo que tienen que hacer, pero aprovechar ese tiempo para los alumnos que no tienen bilingüe (36:47).

b. ¿Están suficientemente formados, informados y comprometidos con el programa bilingüe?

Los que a mí me han tocado estos años, yo creo que sí. Creo que son personas formadas y que lo hacen lo mejor que pueden y están bien informados.

10. ¿Cuál es la valoración general que haría del proyecto bilingüe?

Diría que bastante buena, todo es mejorable (37:25).

Saludos finales. (00:37:35).

ENTREVISTA 6: TUTORA 3º. Maestra de lengua (00:40:15).

La entrevista que se transcribe a continuación tuvo lugar el jueves 28 de mayo de 2015 en horario matutino, comenzando a las 11:30h y concluyendo aproximadamente 40 min. y 15 seg. más tarde. Se realiza en el aula de refuerzo educativo¹ del centro en cuyas aulas estoy haciendo las prácticas de observación de la investigación de mi tesis doctoral. La protagonista de la entrevista es la tutora de tercer curso.

Tras los saludos pertinentes y mi petición para grabar el siguiente documento paso a la transcripción, que para evitar redundancias y coletillas o interjecciones que no tienen valor alguno, omitiré. Es decir, podríamos decir que dicha transcripción es elaborada, eso sí, sin añadir o restar ni un ápice de su interés como documento testimonial, tratando de eliminar todas aquellas vacilaciones que el lenguaje oral origina.

1. El bilingüismo: concepto y características

a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?

Que los niños usen el inglés (L2) como lengua vehicular, que la sepan utilizar, no sólo a nivel de estructura, de gramática y de traducciones, sino que la entiendan y la sepan utilizar (00:37).

b. ¿Cuánto tiempo lleva en este programa? ¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?

Este es el tercer año. La verdad es que está bastante bien, aunque hay cosas que mejorar, pero si es cierto, que yo que empecé con mis alumnos en primero hasta tercero y les estoy viendo una evolución que me está gustando bastante (01:05). Que incluso me está sorprendiendo, eso que todos sabemos de vocabulario activo y vocabulario pasivo, lo estoy viendo ahora. Cuando planteamos un trabajo, las estructuras lingüísticas están apoyadas desde inglés, pero su uso llega hasta componer un texto escrito de hasta seis líneas en inglés (01:40). Sobre todo que te están entendiendo, no tendría sentido si no están entendiendo lo que están haciendo. Esto es un proceso de rutina al que se van acostumbrando y al final puedes conseguir cosas. El bagaje que

traen de infantil es muy bueno, cuando yo entré aquí estaba acostumbrada a centros no bilingües y niños que empezaban el inglés en primero. Y aquí me encuentro con que los niños me siguen, les voy hablando con unas pautas y una entonación y me siguen. Ayer fuimos de excursión y la auxiliar de conversación vino con nosotros, querían que les abriera una lata y se lo dijeron en inglés, con faltas de expresión, sí, pero sin ningún miedo. Además te escuchan y te entienden (03:00). Lo más importante para que una persona se lance a hablar es que pierda el miedo, eso es fundamental. Cuando yo veo a mis alumnos que echan para adelante, eso es genial (03:28).

c. Teniendo en cuenta la afirmación de Gierlinger (2007) de que un programa bilingüe de calidad requiere de entre 5 a 15 años, ¿Considera que su centro ha alcanzado dicha madurez?

Yo estoy viendo los resultados al tercer año, algo de resultado, es decir, por ejemplo les hablas de una animal y empiezan a aportar datos. Los niños no va a salir hablando inglés de aquí (04:01) eso tenemos que tenerlo muy claro, y esa es una idea que los padres tienen equivocada (04:05), esto no es una inmersión. Eso es lo que yo hacía antes, tenía alumnado extranjero y venían a España, si salían de su urbanización si tenían inmersión. Los niños no van a salir hablando inglés pero si son capaces de entender, por ejemplo canciones en inglés, aunque no lo entiendan todo. Mi caballo de batalla es que si tu no entiendes una palabra, puedes entender el texto infiriendo el significado de la palabra desconocida (05:05).

d. ¿Qué opina de la viabilidad, de la eficiencia, de los efectos sobre el aprendizaje del alumnado en cuanto a lengua extranjera y a contenidos?

Así lo creo, por todo lo que he expuesto antes.

e. ¿Son los recursos materiales y humanos suficientes para implementar el programa bilingüe en el centro?

No, yo con 15 haría el doble que con 27 alumnos (05:31), no pido una pizarra digital o un radio casete, que si lo tengo mejor, ni un CD; pero cuando hay más gente implicada estás forzando a hablar que es lo que quieres (05:47). Y puedes controlar más el pro-

ceso porque hay niños que se te pueden descolgar. Para los niños que tienen dificultades es un gran obstáculo que no pueden salvar y se desaniman, entonces, a ellos los intentas enganchar con trabajos (06:07), con pequeñas tareas, pero al final va mal en lengua porque tiene esa dificultad, sale con el PT o el AL, es un círculo vicioso. Las pizarras digitales nos facilitan el trabajo una barbaridad, tenemos Internet, ahora que funcionen al 100% habrá que reclamarlo (06:41).

f. ¿Existen grupos de trabajo para la mejora del programa bilingüe?

Que yo sepa no existen, como tal. Sí tenemos reuniones del equipo bilingüe periódicas, yo me coordino con mi compañera de nivel y vamos a una (07:04). Comunicación tenemos pero es muy difícil coordinarse tanta gente (07:26), llegas a donde puedes.

g. ¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?

El enfoque comunicativo es el que utilizo, Total Physical Response, muchas rutinas en inglés con juegos y canciones que me ayudan a practicar el vocabulario, gestos, lo hacía cuando enseñaba español y lo sigo haciendo porque me da buen resultado (08:23). Es más fácil de memorizar un contenido si lo asocias a algo. ¿Hay mucha diferencia entre el profesorado de AL y ANL? Los que somos de inglés tenemos más estrategias, pero yo aprendo todos los días de todos mis compañeros que son bilingües de ANL que hacen cosas muy buenas, es la experiencia y la implicación (09:37). Nuestra finalidad es que los niños aprendan, aunque cada uno siga un camino.

h. ¿Cómo prepara sus sesiones bilingües?

Llevamos un tiempo dejando el libro de texto aparte porque tiene muchos sinsentidos, los temas los estamos elaborando nosotros (10:31). Lo hacemos con fichas, dos o tres fichas por tema, algunas veces ampliamos en español porque hay contenidos que no tiene mucho sentido que se sepan en inglés. Yo tengo una rutina establecida, comienzo mis clases introduciéndoles algo, unas veces en inglés, otras en español, la mayoría de veces lo hago en inglés, para ello utilizo gestos, mímica, pizarra digital, apoyo visual cuando lo necesitan, y cuando ya les he introducido de que van a hablarles, utilizando el bagaje adquirido, utilizo la lectura, porque la pronunciación es un aspecto que me

gusta (11:25) trabajar desde el primero día, porque si no después ya no hay nada que hacer. Una vez trabajo el texto, señalando palabras que no entienden o que son nuevas, estas las copian y las traducen porque tienen que saber lo que es. Cuando ya hemos terminado, les voy haciendo preguntas oralmente, que no necesito me respondan muy acertadamente, con que me respondan de forma breve está bien. Después todo esto se complementa con un trabajo de investigación.

i. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza a la hora de implementar una sesión bilingüe? (tratamiento del error, importancia de la correcta pronunciación vs. fluidez, conocimiento de las estructuras gramaticales, estudio del vocabulario, trabajo individual o colaborativo, activación del conocimiento previo, el desafío cognitivo...etc.).

Con respecto al error, hay que partir de la base de que la seño se equivoca todos los días (12:56), yo les digo a mis alumnos que estoy en un sitio para equivocarse. Venimos aquí para equivocarnos. Si no es así, el niño que le cuesta decir algo en inglés, aunque me entienda, y utiliza el español, para mi está bien. Todos los niños no son iguales y yo los trato así. Si hemos tenido que bailar para que se relajen, lo que quiero es que me hablen, no me interesa otra cosa (13:51) pues también está perfecto. La cosa depende de cada uno, así tengo alumnos que están exentos del bilingüismo, aunque han tenido una progresión espectacular, otros se lo aprenden todo de memoria y ahí es donde fallan porque no pueden comunicarse (14:28), en las preguntas es donde fallan. Tengo 27 estrategias metodológicas, tantas como alumnos. Lo interesante es que se animen siempre dentro de la medida de sus posibilidades, existe una evaluación de todos y cada uno de los alumnos. Esto lo puedo hacer en clase pero después está Seneca, tengo una evaluación para todos (15:28). Lo que puedo hacer es que hay niños que los fallos no se los cuento tanto, cuando ya tengo la prueba objetiva que me marcan, no es el único instrumento de evaluación, por ejemplo, tengo el trabajo a diario (15:48) y otras cosas, pero al final tienen una prueba para todo. ***Tus criterios de evaluación no tienen por qué basarse en esa prueba, pueden incluir la motivación, cuadernos, proyectos...etc. nadie obliga a hacer esa prueba***, es un instrumento más pero si lo necesitas (16:12), no por ti, pero al final... Yo tengo una

alumna con dislexia pero en inglés ese problema no aparece, pero es que fija tanto la atención, que en las pruebas objetivas me ha estado sacando notas normalitas pero ahora ha “patinado”. Con lo que la niña está trabajando ahora y como está de motivada, le he dicho a la madre que no se preocupara, esto tiene que mejorarlo pero tengo que poner una prueba para que tú lo veas. ***Quizás los docentes vivimos muy esclavos de esa prueba y no tiene por qué aparecer o del libro de texto***, pero ayuda al alumno a ser consciente de lo que sabe. Yo valoro el trabajo diario y bajo notas por niños que no trabajan, hay que participar en clase, tienes que hablar, decirme, contarme (18:08).

j. ¿Utiliza el portafolio en su práctica habitual? Si no es así, ¿Por qué? O ¿Qué piensa de él?

El portafolios es simplemente una recopilación de los trabajos que van haciendo donde se muestra la evolución del alumnado, más un feedback, es decir, una impronta del docente sobre la evolución y una autoevaluación. No es sólo la recopilación de evidencias, sino también la evaluación y la autoevaluación. Cuando vuelva a primero seguramente cambiaré cosas porque he visto en mí una evolución. Rosalía nos ha comentado en una reunión de bilingüe el tema de portafolio, pero yo tengo que conocerlo más, porque llevo oyendo hablar del portafolio mucho tiempo, pero tengo que verlo más. También, para que este funcione Lengua, Cono e inglés deben ir unidas. Así se pueden hacer muchas cosas (20:21), yo intento trabajar las tres al mismo tiempo.

k. ¿Existe una adecuada estructuración horaria para llevar a cabo el programa bilingüe, tanto para el alumnado como para el profesorado?

Este año mi horario me gusta bastante porque tengo sesiones seguidas y Lengua, Inglés y Cono las tengo a primera hora. Hay puedo administrar el tiempo como sea necesario, sin ser muy esclava del horario. Yo soy muy gramática (22:05), intento meterla aunque no lo hago todos los días, pero si quiero que tengan una referencia de qué significa esto y cómo se pone, yo no hago exámenes de gramática, qué quizás no tendría que ser, pero yo si lo hago (22:33). Cuando estaba en ATAL prioritariamente trabajaba la oralidad (22:51) porque yo lo que tenía que hacer es darle competencia

lingüística a los alumnos para desenvolverse aquí. Lo primero para los idiomas es romper la capa de hielo, si se rompe esta va a fluir, aquí la gramática no entra para nada (23:23). ATAL es una inmersión, el bilingüismo, no. Ahí yo jugaba a otro nivel, primero un apoyo psicológico, tenían conmigo una unión importantísima, casi todos dominaban el inglés y me contaban lo que les había ocurrido...

1. ¿Hay predisposición entre el equipo docente bilingüe para la efectiva coordinación que genere una comunidad de profesores que trabajen en una misma dirección, con el fin de potenciar la calidad educativa?

Yo creo que hay disposición, pero no hay tiempo. Ahora a final de curso, estamos todos desbordados, entonces no entiendo que en secundaria el profesorado tenga horas de clases y horas libres y en primaria (25:09) no descasamos cuando en primaria se preparan muchos más materiales y muchas más cosas que en una secundaria. Si te encuentras en una clase 2 de integración, un exento de bilingüe, uno motórico que es muy difícil de echar adelante, pero sale a costa de la voluntad nuestra (25:46), del trabajo, del esfuerzo. Y de irte a casa con mal sabor de boca porque hoy no he podido estar con este niño que me necesita, porque estás tú sólo (26:02)

2. Actitudes hacia el bilingüismo

a. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?

Las familias están totalmente equivocadas porque creen que al venir a un centro bilingüe los niños van a salir hablando en inglés (23:36). Eso no es cierto

b. ¿Cree que el bilingüismo es un factor de calidad en la enseñanza?

Sí, pero tendría que haber otras condiciones como por ejemplo más personal. Por ejemplo mi tutoría tiene dos apoyos a la semana pero el resto de la semana los alumnos con necesidades, están conmigo. Durante el apoyo los niños no salen fuera del aula, se hace lo mismo que con el resto. Además nuestra clase está sobre ratio, y esas son las condiciones (27:37).

c. ¿Qué opinión cree que tiene el alumnado sobre el programa bilingüe?

Que es lo más difícil, es la asignatura hueso del colegio. La madre que es consecuente con lo que ha elegido al ser un centro bilingüe, desde el primer día es avisada de que es una exigencia más. Porque además de las asignaturas que se tienen en todos los colegios, una de ella es en inglés (28:25). Requiere más esfuerzo y al que tiene dificultades...

d. ¿El alumnado está más motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?

Sí.

e. ¿Ha identificado algún problema derivado del estudio en una lengua no materna?

Dar una asignatura en inglés, problemas para los niños que tienen necesidades educativas especiales, todos los del mundo (29:04). Me preocupa mucho el descuelgue

f. ¿El profesorado no bilingüe está motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?

Depende, puede haber de todo. Normalmente, los no bilingües no le gusta mucho el bilingüismo. Si haces una valoración cuantitativa en cuanto a cantidad de conocimientos que se adquiere en un bilingüe y uno no bilingüe, pues sí (30:01) se están perdiendo contenidos (30:03), esa es la idea que tienen ellos. Bajo mi punto de vista, no te extiendes tanto si tú no quieres, si yo no quiere dar una parte de cono en inglés, porque pienso que no tiene sentido darlo en inglés, pero sé que eso les va a encantar, les va a motivar y les va a gustar, por qué no ponerlo en español. Pero todo es a costa nuestra, yo conozco gente aquí que se ha tirado todo un verano haciendo un cuadernillo de Cono en inglés. **Aquí hacéis una práctica docente muy buena, pero la coordinación falla, porque el maestro funciona de forma muy independiente, somos poco dados a trabajar en comunidad, pero sería interesante compartir en esas reuniones.** Eso se está empezando a hacer, a compartir cosas que cada uno hace. Porque no hay tiempo de hacer tantas cosas (31:13), cada uno aporta lo que tiene.

g. ¿Considera que el bilingüismo conlleva una necesidad más exhaustiva de planificar?

Yo creo que en nuestro caso nos falla los instrumentos que tenemos, es decir, los libros, los contenidos (31:52). Porque las editoriales no tienen una línea muy lógica. El problema de la elaboración del material es que requiere muy esfuerzo y modificación. Si hay que planificar más, necesitamos un poco más de espacio (33:11).

3. Formación del profesorado en Bilingüismo

a. ¿Qué formación lingüística tiene para impartir docencia en este centro bilingüe?

Yo tengo filología inglesa, aparte soy maestra.

b. ¿Ha realizado alguna formación específica en metodología AICLE para implementar el programa bilingüe?

No he hecho nada de CLIL. Y lo he echado de menos por el ATAL, si tengo quien me lo ha contado y me ha dicho como es, a nivel de compañero. Pero sigo echando mano de lo que hacía con el alumnado ATAL (34:08), aunque no es lo mismo, sí me ha dado muchas estrategias y cosas que funcionan.

c. ¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?

Insisto, la Administración debería darnos espacio. Lo que tengamos que hacer habría que canalizarlo en formación. Que no pongan formación y a parte a hacer esto.

4. Las TICs y el bilingüismo.

a. ¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías?

No, es muy punto débil y por eso tardo tanto tiempo en hacer una cosa.

b. ¿Cómo influyen las nuevas tecnologías en su práctica?

Positivamente, es una ayuda, todo lo que sea hablar una lengua extranjera cuanto más apoyo visual tengas mejor (35:43). Yo ya me niego a estar con tarjetas. Las flashcards también funcionan porque los niños pueden manipularlas (36:05).

5. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEE).

a. ¿El bilingüismo favorece la integración del alumnado con NEE?

No.

6. Atención a la diversidad lingüística y cultural (Interculturalidad).

a. ¿Tiene entre sus alumnos diversas nacionalidades?

Tengo una ecuatoriana.

7. Convivencia escolar.

a. ¿Es necesario, en su grupo clase, establecer medidas para mantener un correcto ambiente para el aprendizaje?

Siempre el diálogo y si pasa algo mantener la calma (36:54).

8. Actividades complementarias.

a. ¿Tienen relación con el programa bilingüe?

Intentamos que sí, lo que pasa es que hay actividades que se piden para que coincidan con lo que están estudiando y te dan otras fechas.

9. Auxiliares de conversación.

a. ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?

Depende mucho de la personalidad de la gente. Yo le explico lo que hemos dado a la auxiliar y quiero que ella les pregunte cosas de lo que hemos dado. Utilizando la lengua oral y en un plano lúdico (38:16). La intención es que escuchen una entonación y una persona nueva hablando inglés y que lo haga como quiera, yo le digo lo que quiero, pero no cómo debe hacerlo. Quiero que revise con ellos estos contenidos y que interactúen contigo. Que te entiendan y que te respondan (38:46).

b. ¿Están suficientemente formados, informados y comprometidos con el programa bilingüe?

A los que yo he tenido sí, aunque se notan que no son maestros pero si son muy receptivos. Yo les hago una propuesta y ellos la preparan, o ellos mismo la proponen (39:39).

10. ¿Cuál es la valoración general que haría del proyecto bilingüe?

Buena, podría ser excelente pero faltan más medios (40:05)

Saludos finales. (00:40:15).

ENTREVISTA 7: MADRE ALUMNO (00:52:56).

La entrevista que se transcribe a continuación tuvo lugar el viernes 5 de junio de 2015 en horario matutino, comenzando a las 12:00 y concluyendo aproximadamente 52 min. y 56 seg. más tarde. Se realiza en un despacho de la Facultad de Ciencias de la Educación y su protagonista principal es una madre de un alumno del centro que me sirve de campo de investigación para la presente tesis.

Buenos días. Mi nombre es Germán Palomo Fraga y estamos realizando un estudio sobre las concepciones y prácticas pedagógicas del profesorado en escuelas bilingües.

La idea es poder conocer distintas opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para contrastarlas y hacernos una idea clara de hacia donde va la escuela bilingüe, cuáles son sus posibles luces y cuáles sus posibles sombras.

En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera.

Cabe aclarar que la información recabada es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la obtención de información, resulta de gran utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano precisa de mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo con fines de análisis.

¡Muchas gracias por su tiempo!

Para contextualizar la entrevista: usted ***tiene un hijo escolarizado en primaria. ¿Verdad?***

Tengo una hija que va a pasar a tercero de primaria, un hijo que ha terminado sexto de primaria y pasa a primero de la ESO y otro que pasa a tercero de la ESO en proyecto bilingüe.

1. El bilingüismo: concepto y características

- a. Si le digo bilingüismo ¿Qué es lo primero que le viene a la mente? ¿Con qué relaciona este concepto? ¿Por qué?**

Desarrollo de habilidades lingüísticas paralelo a contenidos curriculares. Lo relaciono con comunicación. Porque creo que es el objetivo primordial de la enseñanza de una lengua (01:57).

- b. ¿Se considera suficientemente informado sobre las bases en que se asienta el bilingüismo por parte del equipo docente que atiende a su hijo/a? ¿Le han hablado del enfoque AICLE?**

Estoy informada pero no por parte del equipo docente. Por mi trabajo me han hablado del enfoque AICLE.

- c. ¿Piensa que el bilingüismo tiene efectos beneficiosos o perjudiciales en el aprendizaje del alumnado? (lengua/contenidos) ¿estrés?**

Beneficioso. El desarrollo de las habilidades lingüísticas es siempre bueno, no creo que perjudique porque hay muchísimos estudios de niños bilingües que han nacido en familias donde se hablan distintos idiomas. Cuanto más temprana sea la edad, más fácil y más natural. Con respecto al contenido, ahí dependerá de cómo el profesor plantee la enseñanza de su asignatura (03:29) de forma bilingüe. He escuchado hablar del estrés de padres que no pueden ayudar y eso les genera mucha angustia. Estamos muy mal acostumbrados a sentarnos junto a los niños a hacer los deberes y si hay padres que no pueden seguirlo les causa mucho estrés (04:01). Meter a los niños en actividades extraescolares para el desarrollo del inglés, les sobrecarga las tardes (04:12). Estrés en los niños por seguir el proyecto bilingüe, no. Estrés en los padres porque lo sigan.

- d. En cuanto a recursos materiales y humanos se refiere ¿Cree que el centro está bien dotado? Si no es así, ¿En qué aumentaría la dotación?**

El profesorado están bastante bien formado, se preocupa por elaborar sus propios apuntes, portafolio, digamos elaborar temas (04:54), pero no obstante todo es susceptible de mejora. Quizás más apoyo de materiales complementarios si vendría bien. Siempre el aporte de material, sea bilingüe o no, enriquece el resultado del aprendizaje (05:22). La dotación humana es bastante buena, siempre hay profesores que te gustan más que otros y hay profesores que lo hacen mejor que otros (05:34). En cuanto a la cantidad, bien, porque siempre ha habido una persona dedicada a infantil, siempre hemos tenido apoyos lingüísticos y el centro suele colaborar bastante con personas de habla inglesa que quieran hacer sus prácticas en España, intentamos siempre fomentar.

e. Con respecto al enfoque metodológico ¿Conoce el qué implementan los docentes que atienden a su hijo/a con respecto al programa bilingüe? ¿Varía mucho de un docente a otro? ¿En qué?

Yo lo reconozco porque lo identifico como técnica lo que usan y porque los escucho, cuando terminan los claustros empiezan los consejos, porque son muchos años en el colegio y los conozco desde que se abrió el colegio. El resto de los padres no lo reconoce ni identifica. A mí me gusta trabajar usando muchos recursos diferentes (07:17) que no sea traducir, hay algunos profesores que se apoyan un poco más en la traducción, pero yo he tenido la suerte que son muy de elaborar sus propios materiales, además de utilizar diferentes tipos de actividades para que puedan adquirir la lengua de una forma más fluida. Si siempre hago preguntas cortas, o uno con flechas, estoy limitando todo ese manejo del lenguaje que tienes que tener en la cabeza y habitualmente cuando se elabora, paralelo al libro su dossier de un tema suele tener fotografías para que le pongan un pie, identifica... muchas maneras diferentes. Esa metodología si me gusta a mí, porque están trabajando contenidos, pero a la vez les están dando mil vueltas a las formas en que pueden trabajar la lengua en una actividad (08:30).

f. ¿Qué opinión le merece la distribución horaria de las asignaturas?

Sí, porque hay algún año que han tenido dos horas seguidas y este año lo han puesto en 45 minutos, que son hora y media en dos sesiones. Es mejor, porque a 45 min. se

le puede sacar poco partido a una actividad, se puede hacer pero no trabajar, corregirla, entender por qué y sobre todo en asignaturas como Conocimiento del Medio. El tiempo está bien (09:33)

g. ¿Posee suficiente formación para ayudar a su hijo/a en las tareas bilingües?

Suficiente, a mí me gustaría tener un nivel académico, pero me apaño para seguir. Yo tengo un B2-100 que fue el último curso que hice. Me queda por estudiar inglés una barbaridad para tener fluidez, buena pronunciación, muchas cuestiones de gramática en las que puedo cometer errores, es decir, me queda mucho que perfeccionar, pero para apoyar la tarea educativa está bien (10:28).

2. Actitudes hacia el bilingüismo.

a. ¿Cree que el bilingüismo es un factor de calidad en la enseñanza? ¿Qué papel juega el bilingüismo en la formación de sus hijos?

Creo que sí. Todo enfoque, proyecto que pretenda, además de trabajar los contenidos curriculares trabajar de forma transversal, esta es una palabra casi prohibida porque se puso en muy alta estima, bien sea valores, habilidades lingüísticas, como una competencia de desarrollar materiales físicos, como si es pintar en clase de sociales, todo proyecto, toda actividad que implique además de sus contenidos, trabajar otras habilidades y competencias... el aprendizaje debe ser integral. Los proyectos, cuanto más desarrollo tenga de forma integral, mejor. Las cosas no se aprenden como estancos. El bilingüismo es el proyecto que mis hijos han tenido siempre, el papel que tiene la educación primaria. Ellos entienden y si alguna vez estudian en una facultad y le dicen esta asignatura en inglés y la otra en español les parecerá muy normal, habitual ya que no han vivido otro sistema (12:10).

b. ¿Qué imagen social tiene del centro por ser bilingüe?

Muy buena, tiene otras muy buenas características aparte de bilingüe, porque facilita el trabajo con la comunidad educativa en todos los aspectos. Aunque no ha habido

explicación de su proyecto educativo este año, si lo hubo cuando empezaron el proyecto aunque ya han entrado muchísimos padres nuevos. Que no se haga no quiere decir que los docentes no quieran hacerlo, porque estoy segura que mañana se solicita y se monta una reunión (13:11), no hay cosa en este colegio que no se haya pedido, ya sea al consejo o a través de los delegados de padres que no se haya hecho caso. Tiene buena imagen desde dentro y desde fuera. La prueba está en la que pasamos para dejar gente fuera, porque mientras los otros coles de la zona que compartimos con puntos, están las secretarías aburridas porque no han rellenado sus clases, nosotros tenemos que dejar 70 u 80 fuera cada año (13:42).

c. Su/s hijo/s que a diario reciben clases bilingües ¿Qué opinión se forman de estas enseñanzas?

Lo ven algo natural, no lo ven raro porque además desde infantil tienen un profesor de apoyo lingüístico, más su profesor de inglés. Igual que aprendieron los números, los colores, lo han aprendido de forma bilingüe, realmente la palabra es algo abstracto que tú le estás poniendo a las cosas (14:32). Lo importante no es qué es la v-e-r-d-e, sino que es esto, el concepto.

d. ¿Ha notado un cambio de actitud con respecto al aprendizaje del inglés en su/s hijo/s? ¿Hay mayor motivación del alumnado con respecto a la lengua extranjera?

Antes de entrar en este centro bilingüe, los niños estuvieron matriculados en una escuela de 0 a 2 años de la zona. Cuando entraron en esta ya sabían las letras, pero no les resulto extraño conocerlas en inglés, ellos lo viven con normalidad (15:30).

e. ¿Puede identificar los principales efectos en el proceso de aprendizaje del alumnado a partir de su incorporación al programa bilingüe?

Lo veo muy integral porque igual que trabajamos valores para la paz, competencias lingüísticas, competencias de coordinación, competencias de cualquier tipo, algunas generales. Está enriqueciendo a través de la asignatura que sea.

f. El contacto del alumnado con la L2 no debería limitarse al ámbito escolar sino ir más allá para incrementar su inmersión lingüística. ¿Qué acciones realiza para apoyar esta afirmación?

Puedo estar de acuerdo o no con esta afirmación. Por ejemplo, tengo sobrinos que son bilingües (17:07) de una prima que fue a vivir a Nueva York y ellos desde que han nacido han hablado dos idiomas perfectamente en su casa. Fuera solamente hablaban uno y pasaban menos tiempo en su casa que en el colegio, porque su marido es médico y hasta que no llegaban a casa era de noche. No tienes porque a la fuerza vivirlo en todos los contextos (17:33), no estoy en contra, pero no estoy al 100 por 100 en tener que apoyar esa afirmación. Los míos están apuntados en una academia: tienen dos días de trabajo que suele ser muy de apoyo para su actividad en el colegio y un día que suele ser más lúdico (17:58) que hacen juegos en grupo, cantan canciones, ven pequeños sketch, dejan los viernes para la hora más lúdica en inglés. Llevan allí desde primero de primaria. También intento que vean los programas en versión original con la opción de la TDT, pero en el momento que se dan cuenta que he cambiado, aunque tardan tiempo al estar habituado al idioma, se dan cuenta de que está en inglés, tardan un poco en reaccionar (18:57). Cuando ven el esfuerzo (19:00), que no quieren hacerlo, también un poco porque son niños, tampoco quiero forzar la máquina, no quiero que lleguen a cogerle asco al tenerle que meter el idioma de esa forma. En otros países extranjeros desde pequeño existe una inmersión en los idiomas extranjeros. El proyecto bilingüe del colegio, coge a los niños desde los tres años, los tienen cinco horas y todas las horas no son en inglés, tampoco queramos milagros, no es como si el niño hubiera nacido en una familia bilingüe. Cómo podemos exigir tanto a un proyecto que implica que en un área trabajemos habilidades lingüísticas. En infantil se limita al conocimiento del vocabulario y desde primero de primaria a sexto a un área que son tres horas y media. Y ¿qué queremos? ¿qué después del colegio el niño llegue a casa y escuche películas en inglés? Me parece que hay que ser un poco realista. Lo que queremos es que este método, que tiene su objetivo, es tratar de ponerlo en el techo. El bilingüismo es una método y no un milagro (23:06). No podemos, y este es un error muy grande con este proyecto es poner unas expectativas muy altas (23:20)

para lo que se está haciendo. Si quieres ser bilingüe, deberías coger a tu hijo y llevártelo medio año a Inglaterra y medio año aquí, porque allí va a tener la tele, el supermercado, todo lo que compres en inglés y así vas a hacer una persona bilingüe. Con una hora durante seis años de Primaria, con cuatro o tres horas de Conocimiento, ¿Cómo van a entender una película en inglés? El tema de la confianza, de la fluidez, de la valentía va unida a dos cosas muy importantes: primero al carácter, hay gente que incluso para expresarse en su idioma materno les cuesta, tanto oral como escrito. Y luego, como todo ser humano, en nuestras necesidades de comunicación, buscamos la vía que más nos fluye (24:58) y con la que eres capaz de transmitir mejor, lo que quieres transmitir. Si, por ejemplo estoy hablando en inglés y hay algo que no se expresar en inglés porque se me va la palabra, esto incluso les pasa a los niños de familias bilingües, se recurre al otro idioma. Tenemos que llegar a que el aprendizaje sea fluido y no sólo que Conocimiento sea en inglés, sino todo, que la televisión también se vea en el idioma original, los periódicos también deberían ser bilingües, es decir, tendríamos que ir intercalándolo todo. Pero si tenemos en cuenta que el proyecto bilingüe sólo se está desarrollando desde esta iniciativa de los colegios y el resto de la sociedad no se implica, así no funciona.

***g. ¿Cuántas horas dedica su hijo al estudio de las asignaturas bilingües?
¿Cree que supone un mayor esfuerzo con respecto a las que estudian en
lengua materna?***

Hay más esfuerzo porque son asignaturas de más peso. Pero por ejemplo, la que pasa a tercero de primaria ha dedicado lo mismo, el que ha terminado sexto de primaria es cierto que el contenido y el vocabulario es más complicado, tienen que trabajar más y además explicarle más cosas en inglés porque encuentran concepto nuevos, ya no es a nivel de palabra sino que deben conocer el concepto (28:34). A partir de segundo ciclo de primaria se dedica más, porque aparecen cosas nuevas que les tienes que explicar, pero además las tienen que entender en inglés.

3. Formación del profesorado que imparte sus clases en el programa bilingüe.

a. *¿Opina que los docentes que atienden a su hijo/a están suficientemente formados? (En bilingüismo).*

La formación buena, algunos tienen mejor nivel que otros. ¿A mejorar? Muchas cosas, por ejemplo cursos sobre metodología AICLE, inventar nuevos recursos, complementar con otras asignaturas; se pueden hacer muchísimas cosas. Yo no estoy descontenta (29:55), pero todo se puede mejorar.

b. *¿Conoce las instrucciones de funcionamiento de un centro bilingüe que cada año dicta la Consejería de Educación?*

Algunas sí, las que nos llegan a consejo, por ejemplo en el último consejo tuvimos acceso a unas sobre los años que tenemos de implantación. En el instituto adscrito todos los primeros de la ESO no son bilingües y creo que nos quedan tres años para que sean todos. (30:46). El año que viene salen 7 sextos bilingües y de primero de la ESO sólo hay tres. Las instrucciones que llegan a consejo si las consultamos.

4. Las TICs y el bilingüismo.

a. *La LEA en su artículo 5 apartado g) establece que entre los aprendizajes que ha de asimilar el alumnado es imprescindible “incorporar las nuevas competencias y saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad, con especial atención a la comunicación lingüística y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación”. ¿Qué piensa de este artículo?*

Para cualquier futuro formativo para desarrollar un empleo es necesario comunicar, es una necesidad humana, pero el comunicarse en otra lengua, distinta de la materna, es imprescindible, como lo son las nuevas tecnologías. ¿En qué trabajo no se utiliza Internet? Son herramientas del día a día a las que no podemos dar la espalda. Para integrarte laboralmente en esta sociedad creo que es necesario porque te van a servir. Que tenga que existir un artículo en una ley autonómica me parece hasta absurdo (33:33) porque son competencias que todo el mundo debería dominar. ¿Cree que puede correr la misma suerte el proyecto bilingüe que el de la escuela TIC 2.0? Creo

que no, y además creo que el plan TIC no ha desaparecido porque se piense que ya no es necesario porque todo el mundo esté actualizado, es materialmente imposible pensar que toda la sociedad está actualizada en materia de las nuevas tecnologías porque está avanza a diario. Lo que pasa es que cuando se impulsaron los proyectos TIC, era para que la sociedad se diera cuenta que había que meterlo en los colegios. Es como los móviles ahora, se entiende que por la protección de datos no se usen en los colegios e institutos, pero a nivel facultad se utilizan mucho (35:27). Es necesario usarlo porque son una herramienta. Ir en contra de las nuevas tecnologías es como quedarse metido en la cueva y hacerse un ermitaño. Las TIC se promovieron al principio para sensibilizar de la existencia de las nuevas tecnologías (36:46). Yo creo que con el bilingüismo han tenido que hacer lo mismo, “hay que ponerse las pilas con otros idiomas” (37:25) que con tener las clases de inglés que tenemos, no hemos hecho nada en España. Yo creo que cuando nos lleguen estas generaciones, que ahora se están formando en proyectos bilingües, lleguen a la universidad, vamos a notar un cambio. Ahora mismo, no se ve resultado inmediato, ni se ve que se haga una persona bilingüe; pero sí que tenga otro tipo de competencias, además, esto amplía el conocimiento, la mente de las personas (38:07), la visión de todo. Creo que es muy positivo y ha hecho falta que tengamos que meterlo en los coles, aunque haya muy gente en contra del bilingüismo. Cuando hay una necesidad en la sociedad, lo primero que hay que hacer es meterlo en la escuela (38:51), es decir, que la escuela tome conciencia de esto. Creo que ahora los proyectos TIC no hacen falta porque todo el mundo es consciente que le va a hacer falta un ordenador en su vida diaria.

- b. ¿Se considera suficientemente formado en las nuevas tecnologías? ¿Cómo influyen las nuevas tecnologías a la hora de ayudar a su hijo/a en las tareas diarias?

5. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEE).

a. *¿Cree que el bilingüismo favorece la integración del alumnado con NEE?*

No favorece, ni perjudica. Son cosas, desde mi punto de vista, diferentes, es decir, es el desarrollo de una competencia, que al ser el alumnado diverso, unos lo van a adquirir

mejor que otros (40:06), unos tendrán mejores resultado de aprendizaje que otros. No es un proyecto enfocado a la inclusión, pero tampoco fomenta la exclusión (40:16). Cuando se provoca la exclusión es cuando los centros se hacen separaciones entre tu perteneces al proyecto bilingüe y tu no. También favorece la aceptación del maestro con respecto a la diversidad, es decir, hay maestros que deciden sacar a los alumnos del proyecto y no pasa nada, es más no lo ven ni raro (41:00) pero claro, no la sacaron de la clase para darle Conocimiento en español, sino que el profesor hablaba en inglés y la niña lo escuchaba a la vez que sigue su libro en castellano. Después si hace falta una aclaración para ella o el resto de los compañeros se le hace en castellano (41:16). Esto puede dar la visión de que la clase es diversa. Los proyectos tienen que estar muy focalizados a qué queremos y con objetivos reales, no expectativas ficticias, porque entonces es un fracaso (42:00).

6. Convivencia escolar.

- a. Desde su conocimiento, ¿El clima escolar es el idóneo para que el proceso enseñanza-aprendizaje tenga lugar? ¿Añadiría o cambiaría algo con respecto a este tema?*

El clima es pacífico, hay un protocolo pero no se aplica.

7. Actividades complementarias.

- a. ¿Tienen relación con el programa bilingüe?*

Alguna vez han ido a teatros en otro idioma, inglés, pero pocos, eso sería muy bueno mejorarlo.

8. Auxiliares de conversación.

- a. ¿Conoce la figura del auxiliar de conversación? Bajo su perspectiva ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?*

Sí, su función es dar fluidez y naturalidad a la expresión oral en otra lengua, incluso complementar la forma de pronunciación de la otras personas que hablan inglés y es-

tán en contacto con el alumnado. Y también la interacción, porque con una sola persona en clase es muy difícil hablar con todos. En muchas clases, hablan por grupos (45:32) paralelamente. Es un recurso más en el aula.

b. ¿Están suficientemente formados, informados y comprometidos con su labor docente?

Por lo que escucho a los profesores están contentos con ellos. No ha habido problemas con ellos e incluso vuelven de visita cuando se van (46:36)

9. ¿Cuál es la valoración general que haría del programa bilingüe?

La valoración es positiva, todo es mejorable pero el resultado ha sido bueno. A mis hijos les ha resultado muy normalizada esa enseñanza (47:15), no lo han visto raro, no le tienen miedo a coger un libro en inglés. Ha sido un enriquecimiento en su formación primaria, sin poner una expectativa alta, el objetivo no es que fueran bilingües. Paralelamente a los contenidos que tienen que ir adquiriendo por su edad, van adquiriendo normalidad en otras habilidades lingüísticas más que fluidez (48:26). Yo estoy contenta porque ha cubierto mis expectativas. El proyecto bilingüe se lanzó como la solución para acabar contra los bajos resultados en el aprendizaje del inglés, y no es así, porque para empezar los niños empiezan con tres años, cuando ya han adquirido su forma de pensar en su lenguaje castellano. Las expectativas que se han puesto se han desarrollado y han crecido en su etapa curricular, perdiéndole miedo al inglés, desarrollando habilidades lingüísticas en mayor o menor medida, pero algunas han desarrollado, la lectura, el listening, la fluidez... y yo me quedo con eso (49:52). Cuando yo empecé en 6º de EGB el inglés casi todo el mundo lo odiaba. Era un latazo, había que memorizar mucho, incluso los dictados que después nos ponían en los exámenes. Ahora, el coger otro área, que el enfoque no es aprender el inglés, el enfoque es coger el concepto, usar el lenguaje para lo que sirve este, para coger un concepto (50:54), esto es un acierto. Creo que va por el buen camino.

Saludos finales (52:56)

ENTREVISTA 8: TUTORA 5º (00:52:44).

La entrevista que se transcribe a continuación tuvo lugar el viernes 12 de junio de 2016 en horario matutino, comenzando a las 09:15h y concluyendo aproximadamente 52 min. y 44 seg. más tarde. Se realiza en el despacho del director del centro en cuyas aulas estoy haciendo las prácticas de observación de la investigación de mi tesis doctoral. La protagonista de la entrevista es la tutora de quinto curso.

Tras los saludos pertinentes y mi petición para grabar el siguiente documento paso a la transcripción, que para evitar redundancias y coletillas o interjecciones que no tienen valor alguno, omitiré. Es decir, podríamos decir que dicha transcripción es elaborada, eso sí, sin añadir o restar ni un ápice de su interés como documento testimonial, tratando de eliminar todas aquellas vacilaciones que el lenguaje oral origina.

1. El bilingüismo: concepto y características

a. ¿Qué entiende por el concepto de programa bilingüe?

La idea del Plan de Fomento del Plurilingüismo es hacer que alumnado pueda acceder a comprender los conceptos y contenidos de una materia a través de una lengua vehicular como pueda ser el inglés, que es el caso de este centro. Es un plan que desde mi punto de vista es positivo, porque los niños a edades tempranas es muchísimo más fácil que puedan incorporar otra lengua y a la hora de aprender un concepto les va a dar igual que sea en una lengua o en otra si desde pequeños están inmersos en ese tipo de práctica. A través de la lengua vehicular nos aseguramos de que aprendan utilizando todo tipo de estrategias: desde tu propio cuerpo, realia, imágenes, hasta experimentos para que aprendan cosas, siendo lo menos importante que se utilice otra lengua distinta a la materna. Para mí es muy importante que el alumno comprenda y que lo sepa en español, porque se da incluso el caso de estar estudiando los seres vivos, por ejemplo los animales, y estar nombrando y señalándolos sin saberlo en español pero si en inglés. También como hay alumnado que después no va a seguir el

programa bilingüe en el instituto por diversas circunstancias, es importante que lo sepan en ambos idiomas y sobre todo que comprendan. Ya que tampoco sirve de mucho que un alumno se limite a repetir como mero imitador, una serie de conceptos u oraciones que han aprendido de memoria en inglés, hay que dejar que alumno emplee el idioma, sabiendo lo que dice aunque gramaticalmente no sea del todo correcto. Es decir, el alumnado debe saber el concepto en los dos idiomas. La idea de que los contenidos se sacrifican en aras del conocimiento lingüístico de un idioma va depender del grupo clase con el que se trabaje y de cómo el docente plantee la asignatura porque la ley establece que tenemos que dar y preparar con los niños entonces, ya hay editoriales que hacen sus propuestas pero el docente puede hacer caso de eso o no, utilizarlo en la medida en que sirve de aporte de material didáctico para después ampliar y adaptarlo al grupo con el que se trabaja. Los intereses y los niveles de los alumnos son distintos y sabiendo de donde se parte, podemos edificar y crear situaciones de aprendizaje que no tienen por qué ser las establecidas por un libro de texto concreto. Desde el punto de vista de las asignaturas de áreas no lingüísticas se dice que deben primar los objetivos y contenidos y la corrección gramatical, los aspectos meramente lingüísticos no deben penalizar al alumnado cuando se trabajan dichas asignaturas. Lo cual no quita que es necesario hacer consciente al alumnado de la corrección gramatical, de las normas de ortografía, etc. A mí me ha funcionado el relacionar todo desde las distintas áreas que imparto y hago macroactuaciones y microactuaciones, es decir, planifico las estructuras lingüísticas o el vocabulario que puedan ser útiles para mi alumnado en el área lingüística para después emplearlas en las no lingüísticas y así mejorar la comprensión, el entendimiento y la expresión tanto escrita como oral. En la asignatura de inglés sí voy a tener en cuenta la corrección gramatical, ortográfica, la interacción entre el alumnado...etc. El uso del idioma en las asignaturas de área no lingüística propia áreas de mejora en cuanto a los aspectos gramaticales, lingüísticos y semánticos propios de la lengua extranjera y viceversa ya que la lengua extranjera también propia la corrección y entendimiento en la propia lengua materna. Es decir, se hace todo muy integrado y con un fuerte componente de manipulación, ya que por ejemplo la asignatura de plástica nos permite fabricar y manipular a propia realidad estudiada olvidándose de la parcelación en áreas (11:14).

b. ¿Qué opinión le merece la implantación del programa bilingüe en su centro?

Yo empecé con el bilingüismo en otro colegio cuando en 2005 se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo. La directora de aquel centro me presentó el Plan y me invitó a ponerlo en práctica lo cual me pareció muy interesante y accedí a ponerlo en marcha. Este centro actual, ya se creó con la consideración de centro bilingüe, pero aquel en el que estuve anteriormente no. La primera convocatoria, cuando se aprobó el plan era de unos 400 centros de los cuales, en ese año se implantaría en 80, 10 por provincias. Había unos requerimientos para presentar el proyecto, yo accedía a realizarlo y lo presentamos pero como sólo eran 10 para toda Málaga nos quedamos los primeros para el siguiente año. Los inicios fueron durísimos, nada que ver con lo que hay ahora mismo, yo acepté el cargo de coordinadora bilingüe y teníamos que ir a todo tipo de formación: conferencias, grupos de trabajo, jornadas, cursos de formación, lectura de documentos que explicaban todo el proceso...etc. Hicimos un protocolo grande para saber si toda la comunidad educativa estaba por la labor porque no debe ser cuestión de uno para que el proyecto sea viable, ya que no sólo el apoyo de la dirección basta. Tanto el claustro como los padres, a los que previamente se les informó de todo lo que implicaba el proyecto bilingüe, dieron su consentimiento y aprobación ya que lo entendieron bueno para el centro y el alumnado. En este centro desarrollé y elaboré todas las unidades didácticas e hicimos muchísimo trabajo. Abandoné aquel centro cuando obtuve por concurso de traslados esta definitiva, porque allí estaba en comisión de servicios por la coordinación bilingüe. La cuestión es que era un trabajo ímprobo porque la única definitiva en el centro de inglés era yo, y cada año se incorporaban nuevos maestros a los que había que explicar la filosofía del proyecto y la nueva metodología porque no sabían de qué iba la historia. Muchas veces les venía muy grande a la gente el trabajo que suponía aquella empresa, ya que no disponíamos de libros de texto ni de cualquier otro soporte, todo el material era de elaboración propia. A medida que se fueron incorporando nuevos compañeros se organizaron grupos de trabajo por áreas (Plástica, Conocimiento del Medio, Lengua e inglés).

c. ¿Qué enfoque metodológico, como docente, implementa con respecto al programa bilingüe?

Yo utilizo un método ecléctico (16:08), utilizo aquello que me es útil, que me gusta y sobre todo que me funciona, aquello que a pesar de que existan teorías pedagógicas que lo avalan no funciona, lo descarto. El libro es una herramienta más, al igual que Internet o la vida misma (16:30).

d. *¿Existen grupo de trabajo para la mejora del programa bilingüe?*

Existe un grupo de trabajo (16:46) que se llama Bilitrams que aglutina los cinco centros bilingües de la zona. Con este grupo de trabajo implicamos al centro ya que las actividades que hacemos son para todos los niveles. Una que ha implicado a todos los alumnos de este centro ha sido las felicitaciones de Navidad. Cada curso ha hecho una tarjeta para mandar a otro curso de otro centro perteneciente a la red Bilitrams, también ha habido otra serie de actividades que implican sólo a determinados grupos. Por ejemplo, mi grupo ha seguido una serie de actividades que implicaban conocer a los alumnos de un grupo de otro colegio de la red. En principio estaba prevista una sólo sesión de toma de contacto, pero al ver que los alumnos disfrutaban de dicha actividad se ha prolongado. Esto ha servido para practicar su inglés además de hacer nuevos amigos. Las tomas de contactos se han organizado de forma libre y con una serie de pautas, incluso se han elaborado hojas para el registro de datos. Se ha atendido a la diversidad ya que en mi grupo hay niños tres de necesidades especiales. En resumen, la actividad ha tenido tres momentos significativos: una primera toma de contacto en la que los alumnos se han conocido de forma libre, una segunda que ha implicado la recolección de datos y una tercera donde siguiendo un guion preestablecido han desarrollado role plays que han sido grabados (21:10). Yo, por ejemplo los miércoles los dedico al trabajo eminentemente oral en el que desarrollamos diferentes tareas de interacción oral como pueda ser ir a comprar a una tienda, hablar por teléfono en inglés, conversar sobre las tareas del hogar...etc. Se practica un diálogo oral, en principio preestablecido y utilizan realia para dar más motivación y realismo a la conversación (play Money, tarjetas, cheques) para que aprendan a desenvolverse en la vida (22:00).

e. *¿Considera que el equipo bilingüe utiliza un enfoque metodológico similar, existe una coordinación?*

La coordinación (22:30), el trabajo en equipo es uno de los retos más difíciles que se tiene en cualquier puesto de trabajo, independientemente de que sea docencia o no, pero aquí no se hace mal. Nosotros, los maestros de equipo bilingüe, nos reunimos para tratar lo que vamos a tratar en nuestras clases, cambiando aquello que plantea el libro que no nos gusta y proponiendo alternativas. Por ejemplo, las pruebas de evaluación son las mismas en el mismo nivel e incluyen todas las destrezas lingüísticas; ahora que cada maestro puede que le guste una cosa que a otro no y eso es normal. Se comparte el material que empleamos cada uno con nuestros compañeros y esto enriquece mucho (24:20).

f. ¿Utiliza el portafolio en su práctica habitual? Si no es así, ¿Por qué? O ¿Qué piensa de él? ¿conoce la metodología AICLE?

El portafolios como está recogido en el Plan de Plurilingüismo no lo llevo a cabo (24:29). Mis alumnos registran todas la actividades que hacen pero como llamarlo portafolio o hacerlo, no. (24:59) Sí conozco AICLE/CLIL ya que me he formado muchísimo desde el principio, todo lo que se está haciendo en el extranjero en comparación con lo que se hace aquí, el Marco Común Europeo, el aprendizaje basado en tareas...etc. Te formas y lo haces, no sólo sé de qué va sino que lo implemento. Trato de hacer unidades didácticas en la que las materias no tengan una separación clara sino que sirvan de puentes de unión del conocimiento para así no disgregarlo, tratando un núcleo de conocimiento en varias asignaturas (por ejemplo las plantas). Evidentemente, hasta llegar a un producto final tiene que darse el uso de muchas estrategias y actividades que forman un todo (27:00).

2. Actitudes hacia el bilingüismo

a. A través de su experiencia, ¿Cree que los mejores docentes forman parte del equipo bilingüe?

Al Plan de Fomento del Plurilingüismo (28:19) ha llegado y llega gente sin saber lo que es AICLE, sin saber lo que es la nueva metodología e incluso muchas veces sin ni siquiera tener el nivel de inglés necesario. Como docentes todos tenemos una carrera

y vocación e implicación, pero no tienen por qué estar los mejores docente en un proyecto bilingüe. El mejor docente es aquel que se implica, trabaja a pesar de la asignatura que lleve (29:04). El colectivo de docentes bilingües es muy variopinto, hay personas que han entrado por probar, que son muy novatas, porque es su plaza de trabajo y no tiene más remedio, pero si tengo que decir de positivo, que en toda mi experiencias la gente que ha estado implicada y que entró por gusto, son personas que no les importa el tiempo, el trabajo, la dedicación, son muy receptivas, con muchísimas ideas... (30:02)

b. ¿Qué consideración cree que tienen las familias respecto al bilingüismo?

En toda mi experiencia (30:47) puedo decir que están entusiasmados, lo consideran algo maravilloso porque quieren para sus hijos lo mejor, lo que ellos no han podido tener y ven que es una oportunidad muy positiva. Una oferta que se hace en un entorno público muy de valorar (31:00).

c. ¿El alumnado está más motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?

El alumnado lo ve de otra manera (32:11), no es una traba y además le dan una importancia que en otras épocas no tenía. En el propio alumnado y en las familias el bilingüismo forma parte de su mundo, tanto es así que se intercambian tanto el inglés como el español, lo ven como algo natural (33:38).

d. ¿El profesorado no bilingüe está motivado y predispuesto hacia las lenguas extranjeras?

En los dos centros donde he estado y al ser coordinadora bilingüe he tenido que recoger las apreciaciones de los distintos centros (Primaria/secundaria) y hay de todo (34:30). En este centro soy sumamente feliz porque desde el equipo directivo todo está a favor, se está dispuesto a, que son muchas trabas las que se ponen en otros sitios. Los compañeros que no pertenecen a las áreas bilingües también son receptivos y cuando se les pide colaboración aceptan de buen grado y se implican (35:16).

3. Formación del profesorado en Bilingüismo

a. *¿Qué opinión le merece la oferta formativa, en materia de bilingüismo, por parte de la administración educativa?*

(36:02) Hay gente que llevamos trabajando en esto desde hace mucho tiempo y hemos tenido posibilidad de formarnos, pero ahora debería adaptarse más al perfil de profesorado que se vaya a incorporar el programa para alcanzar un nivel óptimo que le permita desarrollar mejor su trabajo (36:59). Siempre hace falta más formación, porque hay nuevas necesidades y nunca se termina de estar formado. La formación siempre debe estar ahí a disposición de quien la necesite (38:13).

4. Atención a la diversidad de capacidades (ACNEE).

a. *¿Cómo afrontas las NEE dentro del programa bilingüe?*

Yo tengo alumnos con necesidades (38:56) y depende de cada alumno, así puedo hacer aproximaciones a la lengua extranjera o es absolutamente imposible. Si es de altas capacidades tengo que brindarle otro tipo de actividades según los requerimientos y porque no quiero que se quede estancado. El bilingüismo no es un obstáculo pero es mucho más difícil y requiere mucho más trabajo (40:00) por parte del docente en una clase donde se sabe que hay una persona que no puede trabajar nada en áreas lingüísticas. De esta forma adapto mi forma de llevar la clase y para este alumnado hablo en español para evitar que no comprendan el contenido en cuestión y por ejemplo los exámenes se los pongo en español. (42:04) De todas las experiencias de formación y de todos los docentes con los que he convivido he aprendido algo y por eso no tengo ningún pudor en utilizar el castellano en mis clases bilingües porque ello me ayuda a superar los obstáculos que la comprensión pueda suponer. El español no está prohibido además que se justifica porque la ley exige hasta un 50% de la materia en inglés, es bilingüe, el uso de ambos idiomas. La lengua materna ayuda a consolidar y a comprender aquellos conceptos que por lo abstracto resulta muy difícil adquirir en una lengua extranjera. Hay que asegurarse la comprensión (43:46).

5. Auxiliares de conversación.

a. ¿Cuál es la función de los auxiliares de conversación?

(44:55) Es una lotería porque depende mucho de la personalidad de la gente. Yo soy consciente que son personas que se utilizan como recursos lingüísticos en la lengua extranjera. No tienen por qué tener ninguna formación pedagógica (45:18), ni conocer la dinámica de una clase. Partiendo de esto, se le da una serie de líneas de actuación a la persona que llega coordinándose con ella para que lo que tú le has pedido lo lleve y lo plantee y lo programe para la siguiente semana con tu supervisión y suele funcionar (46:00). A pesar de ello, hay personas que son pasividad total (46:08). Yo prefiero a los auxiliares en las áreas lingüísticas porque me sirven para potenciar la comunicación oral y los miércoles trabajamos eso (47:50).

6. ¿Cuál es la valoración general que haría del proyecto bilingüe?

(50:50) Yo disfruto, creo que esto es una apuesta muy positiva que es muy necesaria y útil en España y que en Andalucía funciona mejor, porque yo lo comparo con mi Extremadura natal y hay gran diferencia (51:20). Creo que es dar una gran oportunidad a la gente de la calle (51:43) sin necesidad de acudir a un centro privado contando con unos recursos económicos de las familias para que sus hijos puedan estar formados. Profesionalmente me encanta mi trabajo, me encanta lo que hago y vengo con ganas de trabajar todos los días a pesar del trabajo que me requiere mucho esfuerzo, tiempo personal, mucho restarme de mi vida privada, que me ha requerido ponerme al día en las nuevas tecnologías, mucha autoformación, mucha entrega, mucho sacrificio, pero todo lo que cuesta un esfuerzo tiene su recompensa (52:35).

Saludos finales. (00:52:42).

Anexo VI: Diario de campo.

Lunes 20/4/2015 (12:30-14:00). Sesión didáctica grupo 5ºB.

Mi diario de observación comienza en un grupo de quinto, en concreto la letra B. Como es preceptivo, el docente anfitrión, portero de mi investigación, me presenta al grupo clase en inglés y el alumnado contesta con un inglés muy aceptable. Aunque soy un elemento extraño en el normal desarrollo de la actividad docente, los chicos y chicas no se alteran en demasía. Es un curso “bueno”, según las palabras del docente. El docente me invita a ocupar la mesa del maestro pero yo prefiero sentarme en un lugar menos preeminente en el que pase desapercibido. La clase está organizada en líneas de mesas y los niños y niñas se ubican de forma aleatoria y mezclada. He observado y confirmado posteriormente con el docente que el número de alumnos asciende a 25 (16 niños y 9 niñas) de entre ellos hay dos censados con necesidades educativas especiales, uno con altas capacidades y otro con dificultades específicas de aprendizaje. En cuanto a medios tecnológicos, cuentan con pizarra digital y sistema de sonido. El apoyo visual se cumplimenta con una pizarra blanca y posters con numeroso contenido didáctico. Es un aula bien iluminada y ventilada, con dos puertas para acceso y evacuación de ella.

La clase observada tiene como temática Science, se desarrolla en el tramo horario de 12:30 a 14:00h. Los niños y niñas están estudiando conceptos sobre Population, natural growth, migration, services... La propia normativa sobre las enseñanzas bilingües establece un equilibrio entre la lengua materna y la extranjera que equivale a la impartición de la asignatura en una proporción de 50/50, es decir, 50% en la lengua extranjera, en este caso inglés, 50% en el idioma materno.

Comienza la lección y para ello el docente utiliza el término anglosajón “warm up” para significar un repaso de lo aprendido, recuperando así

conocimientos previos sobre los que cimentar los nuevos (Aprendizaje Significativo). Esta actividad es totalmente oral, lo que implica una rapidez en las respuestas y una actividad frenética en la búsqueda de información en sus libros de texto. En este punto he de decir, que el alumnado utiliza un libro de conocimiento del medio en inglés. Observo que los niños no tienen reparo en expresarse en inglés, aunque no es puramente comunicación sino más bien reproducción de conceptos cuyo medio es el lenguaje, en este caso inglés. Es decir, hay una interacción comunicativa que obedece a una actividad muy dirigida por el docente donde cabe poca improvisación y espontaneidad, o por así decir una espontaneidad relativa porque con los niños ya se sabe, son almas libres e incontrolables. La metodología CLIL ofrece los alumnos una posibilidad real de interactuar en una L2 (o LE) de forma habitual en el contexto académico, puesto que difícilmente lo podrán hacer fuera de la escuela.

Como rutina del respeto de normas, se pide que antes de hablar levanten las manos, otra vez la impulsividad gana la partida.

El docente pide datos demográficos y juega con ellos, haciendo restas y sumas para hallar conclusiones. Las respuestas son razonadas y se apoyan en trabajos que los alumnos han realizado previamente e individualmente. Como primera impresión, los alumnos han memorizado conceptos pero tengo serias dudas sobre su comprensión, parece que hay reproducción pero escasa o menos comprensión.

La sesión se cumplimenta con la presentación por parte del alumnado, de una serie de trabajos en PowerPoint. Hay una somera e incipiente autoevaluación y también una evaluación por parte del grupo clase. Las impresiones recogidas son bastante elocuentes y realistas pero no parecen tener mucha más transcendencia a la hora de tomarlas en cuenta como elemento de mejora. Los alumnos consideran si el trabajo ha sido bueno o malo, si ha tenido algunos errores y proponen la forma de mejorar el trabajo. Sin embargo, considero que la

retroalimentación debería ser más rica con la intención de corregir o poner de manifiesto las fortalezas y debilidades de los trabajos presentados. En general, creo que es una fuente de información muy rica para comprobar la evolución del alumnado en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, quizás falta la formación del docente en cuanto a estas técnicas de evaluación y la conciencia del propio alumnado en la utilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

En cuanto al uso del lenguaje inglés, el profesor es especialista en la materia, es decir, no es por formación de área no lingüística, sin embargo no presta una atención excesiva a la exactitud de la pronunciación y deja que el alumnado se exprese libremente prestando más atención a la fluidez.

Como conclusión a este día, echo de menos ese currículum integrado y sobre todo la especialización didáctica AICLE que modifica la forma tradicional de dar clases utilizando recursos varios sin una esclavitud al libro de texto. Es por ello que sospecho que el concepto de bilingüismo en este centro, no obedece a los cánones de los teóricos ni a las experiencias prácticas en la materia. Hablando en un castellano muy coloquial, para mí es dar una clase de Conocimiento tradicional, es decir, el maestro dirige la acción y los alumnos la reciben, pero en un idioma distinto; el eje de acción sigue siendo el docente. No se denota la revolución que debe suponer un currículum integrado y una traslación desde el centro fijado en el docente hacía el aprendiz. Tampoco he visto trabajo colaborativo, ni proyectos en un centro innovador donde el proyecto bilingüe debe suponer la evolución en la forma de enseñar y aprender.

No hace mucho leía en el libro *Neuromitos en educación, el aprendizaje desde la neurociencia* (2015) que los alumnos del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) estaban dejando de acudir a las clases tradicionales porque preferían trabajar en los laboratorios y en los grupos de investigación de la universidad para realizar proyectos en grupo. El hecho es que estando motivados

por un tema específico y trabajando en equipo hacia un objetivo concreto aprenderán más que escuchando de manera pasiva a un profesor. Internet y el uso de las nuevas tecnologías ha posibilitado el hecho que la información esté al alcance de todos, sin necesidad de acudir a un lugar específico (bibliotecas, aulas escolares, archivos etc...) o a una persona que atesora el conocimiento. Actualmente y por parte de muchos docentes, se está implantando un modelo de clase invertida, o como se denomina en inglés *flipped classrooms*, en la que el alumno ya no va a clase a escuchar al profesor y después hacer las tareas escolares en casa. La tecnología permite realizar lecciones virtuales en las que los docentes graban sus clases y el alumnado puede verlas en cualquier momento del día, para posteriormente acudir al aula sólo a discutir y realizar las tareas en grupo.

Viernes 24/4/2015 (12:30-14:00. Sesión didáctica grupo 5ºA.

En este día, mi práctica de observación se basa en un grupo distinto al del día anterior. Se trata de 5ºA y en lo que sí coincide con el otro grupo es en la asignatura "Science". Lo primero que hace el docente, después de saludar en inglés, es hacer una recuperación de concepto aprendidos en sesiones anteriores para posteriormente pasar a hacer un examen escrito. Este grupo está formado por 26 alumnos de los cuales 11 son niñas y 15 niños. Según comenta el docente, en este grupo están censados tres alumnos con necesidades educativas especiales: dos diagnosticados de TDAH y uno con dificultades específicas de aprendizaje. La adaptación que se ha hecho es utilizar el libro de texto en castellano, en lugar de en inglés. Sin embargo, esto varía dependiendo del niño, ya que, según dice el docente, la inspectora encargada de bilingüismo en la Delegación Territorial dictaminó que todos siguieran el libro en castellano, pero el equipo docente consideró que uno de ellos era capaz de comprender los contenidos en inglés, aunque no produjera nada en el idioma extranjero y este alumno en concreto sigue con el libro en inglés, no obstante los exámenes los hace en castellano.

A tenor de las respuestas del alumnado a las preguntas del docente, me inclino a pensar que estos aprenden de memoria los conceptos pero sería interesante conocer en qué medida el alumnado comprende aquello que estudia de memoria. De hecho, para revisar la comprensión de los textos en inglés se utiliza el idioma materno para traducir.

Vuelvo a constatar la tónica general, que en el otro grupo ya comprobé, que el alumnado de este grupo también se siente cómodo hablando en inglés. La disposición de las mesas y sillas impiden a todas luces el trabajo en grupo o equipo tan necesario para el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo cooperativo que el bilingüismo lleva a gala.

El grueso de la sesión de hoy lo constituye la realización de un examen tradicional, en la que el docente dicta las preguntas y los alumnos y alumnas, en folios blancos copian y responden a las cuestiones. Ocurre una anécdota significativa durante esta tarea y es que un alumno corrige la pronunciación del docente de forma acertada y ello me lleva a pensar en la conciencia metalingüística del alumnado con respecto a la lengua extranjera. En efecto, el alumnado, al manipular una gran diversidad de documentos, que abarcan múltiples campos semánticos, y disponer de muchas fuentes de información diferentes, ve incrementadas su comprensión y producción lingüística y su capacidad de valoración crítica (Plan de Fomento del Plurilingüismo, Consejería de Educación, 2005).

Deambulando por la clase mientras se hace el examen, echo un vistazo a un examen de inglés de la especialista donde el 60% son ejercicios de traducción al uso, nada comunicativos. Según el docente, es personal que aún no ha entendido la filosofía del proyecto bilingüe, achacando tal circunstancia a la edad media que ronda los 50 años.

Lunes 27/4/2015 (12:30-14:00). Sesión didáctica grupo 5ºA

De nuevo en 5ºA porque 5ºB, el otro grupo al que le correspondía la clase ha salido de excursión. Como el aula está dotada de pizarra digital se utiliza para la proyección de Harry y la fábrica de chocolate, ya que se está celebrando la semana del cine. Por desgracia hay problemas técnicos, la película ha sido traída por un alumno y el CD no está en condiciones óptimas. Se forma un alboroto colectivo y tras unos minutos de desconcierto la película va a ser visionada. El docente sugiere verla en inglés a lo que el alumnado se niega, ello me lleva a pensar que realmente no se ha favorecido el gusto por expresarse o comprender un idioma, aunque a la vez el alumnado no se ve desmotivado.

Como resumen de estos dos días no he podido observar lo que la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe determina, es decir:

- Considerar el aprendizaje de las lenguas como un instrumento de comunicación para favorecer el desarrollo de las destrezas básicas que contribuya a la competencia lingüística. He de decir, que este punto se consigue aunque no de una forma ortodoxa como refleja la norma.
- Elaborar de forma coordinada el currículo integrado de las lenguas. Al parecer se está trabajando en ello pero no he tenido acceso a este documento.
- Participar en la elaboración o adaptación de materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Aunque la experiencia ha sido breve, tampoco he presenciado la utilización de otro material didáctico que no sea el libro de texto.
- Por último, promover el uso del Portafolio Europeo de las lenguas. Pregunté expresamente al docente informante y me dice que es una asignatura pendiente, que les gustaría empezar a trabajarlo pero que aún no lo hacen.

Viernes 1/5/2015 (12:30-14:00) Festivo.

Lunes 4/5/2015 (12:30-14:00) Día de la comunidad educativa.

Viernes 8/5/2015 (12:30-14:00). Sesión didáctica grupo 5ºA

Para el repaso de la lección se proyecta en la pizarra digital el libro interactivo. Los niños de forma individual y ordenada, salen a la pizarra y completan los ejercicios del libro interactivo. Las actividades que se utilizan recuerdan mucho a las estrategias didácticas de una clase de inglés: match, filling the gaps, wh-questions, circle, identify and drag. El docente comenta a otro que accede al aula, que están haciendo una clase interactiva, esta interactividad está relacionada con la digitalización de los contenidos de un libro y de una editorial concreta. Desde el campo de la informática y de la telemática (Holtz-Bonneau, 1986; Multigner, 1994), la interactividad es vista como la capacidad de las computadoras por responder a los requerimientos de los usuarios. Si pensamos en la nueva interacción individuos-medio o individuos-contenidos, el flujo es ahora bidireccional, en el sentido que los individuos preguntan y el sistema les responde ofreciéndole al lector ciertas posibilidades de actuación sobre el contenido. Rompería esto con el método tradicional de la clase magistral en la que la comunicación es unidireccional, aunque el docente siga utilizando una forma de interacción en la que la figura sigue siendo él, es decir, es una enseñanza centrada en el maestro. Pudiera pensarse que utiliza un enfoque ecléctico, dando por bueno y útil determinados aspectos que a priori se suponen de métodos de enseñanza más tradicionales.

Lunes 11/5/2015 (12:30-14:00). Sesión didáctica grupo 5ºB

En esta ocasión toma la palabra la auxiliar de conversación (Janelle) para hacer un trabajo de presentación en PowerPoint en el que expone diversos aspectos de la población de Nueva York. La impresión que da es que no se lo ha preparado suficientemente, porque se limita a leer las diapositivas y el docente

hace aclaraciones y pregunta al alumnado para mejorar la comprensión. A todas luces el docente domina los conceptos de la asignatura aunque es de un área lingüística. La acción de la auxiliar está muy dirigida, se manifiesta poco comunicativa y no interacciona mucho con el alumnado, así que esta figura docente, se queda sólo como una fuente de modelo de expresión oral y quizás como ejemplo de integración de culturas, ya que la chica es color y neoyorkina. Pasados 45 min, el docente de Conocimiento continúa con la sesión. En este caso, se proyecta un texto en la PDI y los niños hacen preguntas que se contestan en el mismo texto. Esto me recuerda a mi etapa escolar, cuando mis maestros hacían lo mismo pero en castellano. Es cierto, que el bilingüismo aborda un enfoque basado en textos, en este caso en la comprensión exhaustiva de un texto concreto. Otra vez, me recuerda a una clase muy tradicional, pero a la vez hay un trabajo de la destreza de comprensión escrita (Reading). Es comunicación escrita pero llevada a un nivel de exigencia y comprensión propias de sistemas tradicionales. El propio libro de Cono interactivo, tiene textos orales que trabajan sobre la comprensión oral y la escucha activa. Es decir, se trabaja el listening.

De vuelta al libro en formato papel, el docente sigue preguntando al alumnado acerca de los contenidos de la unidad. Los niños responden con total seguridad y casi de manera mecánica a las preguntas del docente, es indudable que tras esas respuestas hay horas y muchas, de estudio en casa. Para comprobar si reproducen conceptos al pie de la letra, he tomado un libro de Science y he podido comprobar que aunque los conceptos son aprendidos de memoria, el alumnado es capaz de reformular el discurso alrededor del concepto, introduciendo nexos y diverso vocabulario que no aparece en el texto. Esto me lleva a pensar que han desarrollado una incipiente conciencia lingüística y por ende el desarrollo de la competencia lingüística. Es decir, en diversas situaciones el alumnado es capaz de pronunciar discursos cortos con coherencia y acordes a la situación. No en vano, el docente comenta que 2 ó 3 chicos de este curso han superado el nivel A2 en exámenes libres. Durante el transcurso de la lección, el docente expresa su consideración del concepto bilingüismo, no como el dominio

de ambas lenguas al mismo nivel, sino como la posibilidad de poderse comunicar en un idioma extranjero, evidentemente con un dominio inferior al de la lengua materna. Continúa diciendo que esta concepción difiere del resto del claustro que piensa que el dominio de ambas lenguas debe ser parecido.

Martes 12/5/2015 (12:30-13:15). Sesión didáctica grupo 5ºA

La clase se inicia con un debate acerca del gusto por el idioma, los chicos aseguran que les gusta más su maestro hablando en castellano. Lo que realmente quieren decir, es que es más fácil entenderlo en el idioma materno, tiene que hacer menos esfuerzo por comprenderlo. A raíz de estos comentarios, el docente hace un repaso de contenidos de lengua extranjera de cursos inferiores, para hacerles ver cuánto han evolucionado y cómo tanto ellos como él están en constante estudio y avance en lengua extranjera. Subraya la importancia del error como una ocasión de aprendizaje y no de reprimenda. Como todos los días en el warm-up se hace un repaso de lo aprendido utilizando para ello unas actividades del libro interactivo.

El director-docente me explica que en el claustro, el 25% pertenece al grupo bilingüe, es decir, 11 de 42 docentes. Que la opinión acerca del bilingüismo varía mucho y que aunque en general es positiva. No faltan aquellos que piensan que es una pérdida de tiempo, no sólo para el maestro sino que también se les está haciendo perder el tiempo al alumnado.

Lunes 18/5/2015 (12:40-13:15). Entrevista una tutora de 4º bilingüe.

Miércoles 20/5/2015 (13:20-14:05). Entrevista a la coordinadora bilingüe.

Viernes 22/5/2015 (12:30-14:00). Sesión didáctica Grupo 5ºA

Inicio de la sesión con repaso de contenidos gramaticales. La forma de pronunciación de los verbos en pasado en inglés. Actividades hechas en la libreta

a la forma tradicional, el docente pregunta y el alumnado responde. Después de las dos entrevistas que he realizado previamente, antes de esta sesión didáctica, me surge la curiosidad de saber cuántos alumnos van a academias de inglés, ya que los dos docentes manifiestan la necesidad de un refuerzo extra a la actividad escolar. El resultado en este grupo es del 50% que acuden a escuelas privadas de idiomas, 8 lo hacen a una de reconocido prestigio en el barrio y cuya metodología es de corte muy tradicional, con el estudio de vocabulario, la traducción y la gramática y aspectos formales de la lengua extranjera. El resto de los alumnos acuden a otras academias cuyo sistema no difiere mucho de la anterior.

Lunes 25/5/2015 (11:40-13:15). Entrevista a la especialista de música bilingüe

Lunes 25/5/2015 (13:20-14:00). Sesión didáctica grupo 5ºB.

Como técnica de estudios, el docente plantea una tabla con cuadros en la pizarra blanca, con distintos titulares para que el alumnado lo rellene con contenido de las diferentes etapas de la historia, la información la obtienen del propio libro de texto. Al igual que en el otro grupo, el número de alumnos que acuden a academias de inglés se eleva al 50%, aunque el alumnado que acude a la academia de prestigio tradicional es menor.

Miércoles 27/5/2015 (12:40-13:15). Entrevista a tutor de 6º bilingüe.

Jueves 28/5/2015 (13:20-14:05). Entrevista a tutora de 3º bilingüe.

Viernes 05/06/2018. Entrevista a madre.

Viernes 12/06/2018. Entrevista a tutora 5º bilingüe.