

**LA IMPLEMENTACIÓN DEL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS:  
PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y  
SECUNDARIA**

**Miren Ibarluzea Santisteban**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

[miren.ibarluzea@ehu.eus](mailto:miren.ibarluzea@ehu.eus)

**Eneko Zuloaga San Román**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

[eneko.zuloaga@ehu.eus](mailto:eneko.zuloaga@ehu.eus)

**Mari Mar Boillos Pereira**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

[mariadelmar.boillos@ehu.eus](mailto:mariadelmar.boillos@ehu.eus)

**Nora Aranberri Monasterio**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

[nora.aranberri@ehu.eus](mailto:nora.aranberri@ehu.eus)

**THE IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATED TREATMENT OF  
LANGUAGES: PERCEPTIONS OF PRIMARY AND SECONDARY  
TEACHERS**

Fecha de recepción: 23.07.2020 / Fecha de aceptación: 18.02.2021

*Tonos Digital*, 40, 2021 (I)

**RESUMEN**

El Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), pilar educativo en comunidades multilingües como la vasca, tiene como objetivo diseñar programas curriculares que involucren a los diferentes agentes responsables de la enseñanza y el uso de las lenguas en el contexto escolar. El reto metodológico consiste en generar intervenciones didácticas que permitan la

transferencia de conocimientos entre las lenguas y que potencien el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en todas sus lenguas. El presente estudio categoriza y describe las percepciones del profesorado en relación con la implementación del TIL. Para ello, recoge las opiniones de 60 docentes de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Se trata de docentes en activo que recibieron un curso formativo en línea sobre el TIL. Dentro de las actividades del curso, los docentes participaron en un foro de debate y elaboraron una matriz DAFO que indicaba sus percepciones sobre la aplicación de este enfoque. Las ideas aportadas por los docentes sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del TIL fueron clasificadas por categorías relacionadas con el entorno escolar. El presente trabajo recoge las correspondientes al apartado *Profesorado*. En términos generales, se concluye que el profesorado se preocupa en mayor medida por cuestiones relacionadas con la gestión del tiempo y las relaciones interpersonales entre docentes que por los principios pedagógicos del TIL. No se han encontrado diferencias relevantes en cuanto a las ideas aportadas por los docentes de Primaria y Secundaria. El análisis de las ideas sirve para identificar cuáles podrían ser las líneas de actuación en futuras formaciones para el profesorado.

**Palabras clave:** Tratamiento integrado de lenguas; profesorado; Educación Primaria y Secundaria; percepciones; actitudes.

#### **ABSTRACT:**

The Integrated Treatment of Languages (ITL) has gained attention in multilingual communities such as the Basque. Its aim is to design curricular programs that involve the different agents in the school context responsible for the teaching and use of languages. The methodological challenge lies in generating didactic interventions that enable the transfer of knowledge between languages and that enhance the development of students' communicative competence in all their languages. The aim of this study is to categorize and describe the perceptions of teachers on the implementation of the ITL and, for that purpose, data has been collected

from 60 in-service teachers of Primary and Secondary Education of the Basque Autonomous Community. They were involved in an online course on ITL and participated in a discussion forum. They produced a SWOT matrix where they indicated their perceptions about the implementation of this approach. The ideas provided by the teachers about the strengths, weaknesses, opportunities and threats of the ITL were classified and categorized according to different areas of the school environment. Precisely, in this work, we have described those related to the category *Teachers*. In general, it can be concluded that teachers are more concerned with issues related to time management and interpersonal relationships among them, than with the pedagogical principles of ITL. No relevant differences were found in terms of the ideas contributed by Primary and Secondary teachers. All in all, the analysis carried out in this work helped to identify future paths for teacher training and improved management.

**Keywords:** Integrated Treatment of Languages; teachers; Primary and Secondary Education; perceptions and attitudes.

## **LA IMPLEMENTACIÓN DEL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

### **1. EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS EN EL MARCO EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA**

El Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL en adelante) es una perspectiva de gestión y enseñanza de lenguas acorde con los enfoques multilingües<sup>1</sup> de enseñanza de lenguas. Todos ellos tienen en cuenta tanto la accesibilidad de las lenguas como la conciencia metalingüística, la influencia o transferencia entre las lenguas del alumnado, la tipología de lenguas o la

---

<sup>1</sup> Se utilizará en este artículo el término "multilingüe" para calificar contextos, estados, comunidades... en las que se utilizan varias lenguas y "plurilingüe" para designar al hablante de dos o más lenguas.

familia lingüística a la que pertenecen. El TIL propone desarrollar un programa único para todas las lenguas que se enseñan en un contexto escolar, lo que significa que el diseño de las intervenciones didácticas en las diferentes lenguas tendrá objetivos comunes, y metodologías y criterios de evaluación compartidos. Además, los contenidos de aprendizaje se distribuirán entre las diversas materias de lenguas, de manera que el objetivo principal será que los estudiantes rentabilicen su aprendizaje lingüístico y desarrollen su competencia comunicativa multilingüe. Paralelamente, detecten los rasgos comunes de las lenguas y discriminen los aspectos que las diferencian (Ruiz Pérez, 2008, pág. 46).

Guash (2008) menciona cinco aspectos que deben tenerse en cuenta para establecer un enfoque de TIL: el desarrollo de las cuatro destrezas (comprensión y producción oral y escrita), el conocimiento de los géneros discursivos, la interdependencia de la reflexión metalingüística y el uso de la lengua, el conocimiento de la diversidad lingüística y las actitudes lingüísticas. Todos estos aspectos se reúnen en los cuatro pilares del TIL propuestos por el Decreto de Educación del País Vasco 236/2015: inclusión, actitud positiva hacia las lenguas, priorización de la comunicación y creación de espacios para el uso real de las lenguas.

Los pilares propuestos por el decreto educativo vasco, así como el propio decreto, son el resultado de años de educación multilingüe en los contextos español y vasco. Desde una perspectiva diacrónica, este enfoque tiene sus orígenes en los años 90 en el sistema educativo español. Las primeras referencias aparecen en la ley de educación de esa década, la LOGSE. Aunque no se hacía una mención expresa del *TIL*, se ofrecían pautas para el trabajo de todas las lenguas oficiales compartiendo perspectivas, metodología y aparato conceptual. Los documentos posteriores continuaron en esta línea y destacaron la importancia de estrechar relaciones entre los diferentes departamentos de lenguas.

Esto fue especialmente relevante en comunidades autónomas como la de Valencia o la del País Vasco, donde se comenzaron a establecer sistemas para la enseñanza igualitaria de las dos lenguas oficiales y la lengua extranjera (Bikandi y Valls, 2008). De manera paralela, la red de *ikastolas*,

centros educativos cooperativos en los que se emplea el euskera como lengua vehicular, ha venido desarrollando desde los años 90 su proyecto lingüístico escolar hacia el tratamiento integral e integrado de lenguas, que afecta tanto al ámbito pedagógico como al institucional de la escuela (Elorza & Muñoa, 2008); así pues, el actual enfoque del TIL puede considerarse como el resultado de experiencias y proyectos educativos anteriores en contextos multilingües con lenguas minoritarias.

La actual ley educativa, la LOMCE, en vigor desde el 2013, y los marcos educativos de las comunidades autónomas son herederos de estos enfoques. De ahí que todos ellos destaquen la importancia de crear ciudadanos plurilingües que dominen el o los idiomas oficiales y, al menos, una lengua extranjera. En concreto, las políticas educativas de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) manifiestan una especial conciencia sobre este tema. En términos generales, el sistema educativo de la CAV se basa en un sistema educativo por competencias que busca, entre otros, crear ciudadanos plurilingües. Debido a la realidad sociolingüística del territorio, la promoción del euskera es una de las prioridades. Sin embargo, dicha prioridad convive con los esfuerzos para que el alumnado tenga un nivel adecuado de castellano y, al menos, de una lengua extranjera (francés o inglés).

Además, tanto el marco educativo en funcionamiento en la CAV, *Heziberri* 2020, como el decreto educativo 236/2015 consideran el enfoque lingüístico integrado como un principio básico en la enseñanza del sistema educativo. De hecho, el Decreto 236/2015, en su artículo 10, establece que los pilares arriba mencionados son clave para la consecución/construcción de una sociedad multilingüe. Además, en el artículo 17 se concreta que los aspectos metodológicos, formativos y organizativos se construirán en torno a un tratamiento integrado de lenguas. En definitiva, ambos documentos abogan por un modelo educativo flexible dentro del cual cada escuela adaptará su proyecto lingüístico a las necesidades lingüísticas del alumnado. Con todo lo anterior, el profesorado adquiere un papel muy significativo en el tratamiento de lenguas en el entorno escolar y en la implementación del

TIL, por lo que requiere una formación al respecto. Es, efectivamente, en ese contexto en el que se integra el presente trabajo.

## **2. PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE ENFOQUES MULTILINGÜES**

Los encargados/las personas encargadas de formular políticas educativas y lingüísticas han de hacer un seguimiento de la implementación de los enfoques multilingües en las aulas y conocer cómo perciben su aplicación los docentes encargados de llevarla a cabo (Schwab-Berger, 2015). Esto es importante porque las creencias de los docentes están vinculadas a las decisiones que tomarán después en el aula (Haukås, 2016; Lucero, Valcke & Schellens, 2013; Young & Walsh, 2010). El profesorado elegirá aplicar, modificar o, incluso, rechazar la aplicación de un enfoque en base a sus percepciones sobre el mismo; por lo tanto, es necesario considerar qué percepciones, creencias y actitudes afectan a la aplicación de este o cualquier otro enfoque que haga hincapié en el multilingüismo.

Las creencias del profesorado podrán ser implícitas o tácitas, objetivas o subjetivas, pero, en cualquier caso, determinarán la práctica de la enseñanza (Basturkmen, 2012). Arocena, Cenoz y Goter (2015) señalan diferentes factores que pueden influir en estas creencias: las experiencias de aprendizaje anteriores, las prácticas en el aula, los materiales utilizados, el estatus que se otorga a cada idioma y/o la motivación hacia cada una de las lenguas que los hablantes utilizan. Sin embargo, a pesar de la importancia de las percepciones del profesorado, los estudios que se centran en las mismas son escasos (Haukås, 2016).

Estudios como el de Arocena, Cenoz y Goter (2015) han verificado que, en la CAV, el profesorado cree que es importante aplicar un enfoque integrado de lenguas. Sin embargo, en la práctica se observa que las lenguas siguen enseñándose por separado. Además, en la práctica docente no se tiene en cuenta el repertorio lingüístico completo del alumnado (Arocena, 2017); por lo tanto, las lenguas no se entienden como un todo o, como indicó Bialystok (2001), como un sistema dinámico en el que todas están conectadas en el

cerebro. Este planteamiento coincide con el que plantea Haukås (2016), quien explica que la tendencia general es que el profesorado valore positivamente la promoción del multilingüismo. Sin embargo, una vez en las aulas no se saca partido a los conocimientos lingüísticos previos de sus estudiantes.

Schwab-Berger (2015) exploró la realidad del profesorado de educación primaria en Suiza en el primer año de implementación de un nuevo programa multilingüe. Este investigador descubrió que, aunque los maestros trataban de seguir las instrucciones de los manuales, no siempre lo hacían con éxito. La razón era obvia: necesitaban más tiempo. Este mismo resultado fue el que obtuvo Arocena (2017) en su investigación llevada a cabo en el País Vasco: los profesores destacaron los beneficios de los enfoques que reforzaban el multilingüismo en cuanto a ámbitos personales, culturales y económicos, pero señalaron que el tiempo resultaba crucial para aplicar con éxito esos enfoques.

El tiempo requerido para la coordinación entre docentes gana importancia a medida que las investigaciones demuestran que la coordinación es esencial para maximizar la transferencia de conocimientos de una lengua a otra. Asimismo, el trabajo coordinado garantiza la adquisición de lenguas, incluidas las lenguas minoritarias (Murciano, Ozaeta & Sanz, 2016). En este sentido, se subraya la importancia de crear Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CLP) que favorezcan la reflexión, la interacción y la colaboración entre colegas, y el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza. Estas comunidades, aunque todavía no son frecuentes en los sistemas educativos, pueden conformar el primer paso para la cooperación intra e inter-educativa. Además, estas comunidades no son solo aplicables a la enseñanza de lenguas: también pueden ser una herramienta útil para el profesorado de cualquier disciplina (Schwab-Berger, 2015). Sin embargo, para que esta herramienta sea eficaz, es importante que las colaboraciones no se limiten a cuestiones específicas y que los estudiantes perciban que este trabajo en equipo se está llevando a cabo.

Neuner (2009) también afirma que los docentes deben recibir formación específica para sentirse cómodos en la implementación del TIL. Parece

haber acuerdo en que, para aplicar un enfoque multilingüe en el aula con todas las garantías, es necesario invertir en formación complementaria del profesorado. También es importante en este momento recordar el peso de la formación que se da a los profesores de pregrado (Schwab-Berger, 2015).

Estas formaciones permitirían actualizar las competencias y las cualificaciones de quienes se encargan de la enseñanza de lenguas. En el estudio de Griva y Chostelidou (2011) realizado en Grecia, el interés por estas formaciones es significativamente mayor entre el profesorado de secundaria que entre el de primaria. En cualquier caso, consideran que es necesario mejorar la calidad de la enseñanza a través de iniciativas innovadoras que se centren en la motivación de los estudiantes y que adapten la enseñanza a las necesidades comunicativas reales.

Así pues, puede afirmarse que esta investigación aborda un tema de interés: la percepción y las actitudes del profesorado de lengua(s) en torno a la aplicación de enfoques multilingües en el aula. Concretamente, se centra en uno de los enfoques: el TIL. Ahora bien, el interés no surge únicamente de querer conocer qué piensa el profesorado, como se ha hecho en las investigaciones mencionadas previamente. También se busca ahondar en las percepciones de los docentes para identificar y comprender las razones que pueden obstaculizar o favorecer la aplicación del TIL para, así, influir en futuras formaciones al respecto.

### **3. METODOLOGÍA**

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo: trata de examinar las actitudes de los docentes que surgen en torno a la aplicación del TIL con respecto a su propia labor como profesionales. Se describirán y compararán las ideas expresadas por un grupo de profesores de educación primaria y de secundaria. La información recogida permitirá esbozar líneas de actuación de cara a formaciones futuras que se adapten a las necesidades concretas del profesorado que ha de aplicar el TIL en la CAV.

### **3.1. Objetivos**

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- a) Categorizar y describir las percepciones del profesorado sobre sí mismos en cuanto a la aplicación del TIL en la CAV.
- b) Analizar la existencia de diferencias entre las percepciones sobre la aplicación del TIL entre el profesorado de Primaria y el de Secundaria.
- c) Identificar cuestiones que mejorar en formaciones futuras sobre el TIL.

### **3.2. Participantes**

Esta investigación se llevó a cabo en el contexto del programa de formación específica para docentes, concretamente en el contexto de un curso online de especialización desarrollado/ofertado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco como parte de su programa *Prest Gara* de formación continua e innovación para los profesores de la CAV. En concreto se trabajó con 36 profesores de Educación Primaria y 26 de Educación Secundaria que asistieron a un curso de formación específica en línea sobre el TIL en línea cuya duración fue de 30 horas. La gran mayoría de los participantes, con edades comprendidas entre los 24 y los 53 años, cuentan con una experiencia docente que oscila entre 1 y 30 años.

### **3.3. Recopilación y tratamiento de datos**

Los datos utilizados en esta investigación se recogieron dentro de una actividad práctica realizada por los participantes del programa de formación. En resumen, el programa tenía por objeto introducir a los participantes a los fundamentos y principios del TIL, su perspectiva sobre las lenguas, la integración y los vínculos con el plan de estudios; asimismo, se presentaron experiencias y directrices para el diseño de secuencias didácticas. El curso se dividió en cuatro secciones:

- 1) Análisis de los fundamentos teóricos
- 2) Reflexión sobre los aspectos teóricos aplicados a las escuelas de los participantes

3) Análisis de algunas experiencias TIL

4) Diseño inicial de una experiencia TIL para su aplicación en las escuelas de los participantes

Los datos relacionados con las percepciones y actitudes de los docentes se obtuvieron dentro de una actividad práctica desarrollada en la segunda sección del curso. Concretamente, se pidió al profesorado que creasen una matriz DAFO para enumerar los puntos fuertes, las debilidades, las oportunidades y las amenazas que supone la aplicación del TIL, a partir de su experiencia y sus creencias opinión.

Utilizados originalmente en el sector empresarial, los análisis DAFO han cobrado impulso como una herramienta eficaz de autoevaluación. Dada su sencillez esquemática y su capacidad para fomentar la reflexión desde perspectivas complementarias, muchos estudios en el ámbito de la educación lo han utilizado para examinar nuevos programas y estrategias de enseñanza (Romero Gutiérrez, Martínez Chico y Jiménez Liso, 2015; Tukundane, Minnaert, Zeelen y Kanyandago, 2015; Gil, 2019; Martínez, Pérez y Piñeiro, 2019).

Los participantes en el curso recibieron un modelo de matriz DAFO vacío, para rellenar de manera libre e individual. Se eligió la matriz DAFO en tanto en cuanto se buscaba suscitar la reflexión crítica de los participantes y fomentar consideraciones más allá de visiones dicotómicas sobre los temas tratados (visión positiva/negativa, expresión de acuerdo/desacuerdo). Los participantes rellenaron la plantilla con tantas ideas como consideraron oportunas. No se estableció ninguna restricción respecto al número de palabras o cuantía de ideas que aportar.

Después de recoger las matrices DAFO realizadas, todas las ideas expresadas se procesaron y clasificaron en una base de datos basada en Excel para un posterior examen más detallado. Las ideas se catalogaron de acuerdo con los ámbitos de actuación de los Proyectos Lingüísticos de Centro (Elorza & Muñoa, 2008). El corpus obtenido consta de 1015 ítems (525 correspondientes al profesorado de Educación Primaria y 490 al profesorado de Educación Secundaria) clasificados según las etiquetas

*Escuela, Profesorado, Sistema educativo, Alumnos, Contexto sociolingüístico y Familias.*

Nos centraremos aquí en la descripción y análisis de los ítems relacionados con la categoría *profesorado* (516 ítems; 287 correspondientes a profesorado de Educación Primaria y 229 de Educación Secundaria) que, con el fin de profundizar en ideas más detalladas, se reanalizaron en una segunda ronda de anotaciones para agruparlas y describirlas en los apartados que siguen.

#### **4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES SOBRE LA CATEGORÍA PROFESORADO**

##### **4.1. Debilidades**

Tras el análisis de las ideas que los docentes de Primaria y Secundaria mencionan en sus DAFO, cabe destacar la alusión reiterada de debilidades relacionadas con la formación. En efecto, refieren constantemente su escasa o nula formación sobre el TIL en general (principios, objetivos, oportunidades de implementación, etcétera) y sobre didáctica de la lengua en particular, como bien refleja la siguiente apreciación: “Conocimiento escaso e inexperiencia de los profesores sobre didáctica de la lengua” (ESO, 111)<sup>2</sup>. Dicha situación imposibilita que los docentes que no conocen los fundamentos del TIL o que aquellos que los conocen únicamente de manera superficial no puedan ni siquiera plantearse su implementación. El estudio de las respuestas recogidas en las matrices DAFO revela, asimismo, la existencia de un perfil con conocimiento intermedio entre el profesorado: el de aquellos que, aun habiendo recibido cierta formación sobre el TIL, muestran inseguridad en su aplicación, ya sea porque la formación recibida ha sido fundamentalmente teórica (es decir, no han tenido ocasión para mejorar su conocimiento a través de la implementación), ya sea porque no hallan puntos de apoyo y contraste en los ámbitos educativos en los que se

---

<sup>2</sup> Los ejemplos se identifican mediante las etiquetas “ESO” para el profesorado de Secundaria y “EP” para el profesorado de Primaria, seguidas del número de identificación con el que se ha etiquetado cada uno de los ítems aparecidos en los DAFO. El curso se realizó en euskera y todos los ejemplos aquí mencionados han sido traducidos para este artículo.

mueven (“no conocemos qué se hace en otros centros educativos”; EP, 191), ya sea por “No conocer material adecuado para la implantación del TIL” (ESO, 25). El nivel lingüístico del profesorado también es fuente de preocupación, sobre todo entre el profesorado de secundaria, que lo identifica como debilidad: “El nivel lingüístico en euskera de algunos profesores no es suficientemente bueno” (ESO, 63).

En cuanto a las dinámicas de trabajo, se hace especial hincapié en la falta de tiempo, que se traduce en una serie de problemas que imposibilitan y obstaculizan la implantación del TIL, además de desmotivar al profesorado que, en principio, muestra interés por la implementación del mismo. Asimismo, la falta de tiempo obstaculiza el acceso a formación específica y adecuada, y no permite coordinarse de forma efectiva para aplicar las metodologías implantadas en los centros educativos. Por otra parte, el profesorado también refiere una sensación de falta de tiempo.

Estrechamente relacionada con la falta de tiempo aflora la problemática derivada de la carga de trabajo del profesorado. Se mencionan, entre otros problemas, “la sensación de saturación” (EP, 59), “la participación simultánea en demasiados proyectos” (EP, 98) y “la gran carga de trabajo derivada de la participación en comisiones y proyectos del centro” (EP, 102). El profesorado no parece contar, en general, con el tiempo que requiere conocer, implementar y evaluar el uso de una nueva metodología que exige, además, especial coordinación. Los docentes se muestran agobiados por la carga de trabajo que soportan en el día a día y la sensación de saturación no propicia un cambio metodológico que, al menos durante las primeras fases, incrementaría sus quehaceres.

El tercer subtema más mencionado corresponde a la dificultad para cambiar y/o hacer cambiar hábitos de trabajo establecidos de antemano entre el profesorado. Se percibe “falta de hábito para trabajar en equipo” (ESO, 16) y “falta de relación entre los profesores (sobre todo en centros grandes)” (ESO, 66).

La diversidad metodológica dependiente, en gran medida, de la trayectoria, situación profesional y preferencias de cada profesor provoca choques entre los profesores innovadores y los continuistas; es decir, entre quienes se

muestran favorables a la innovación y, en este caso, a la implementación del TIL, y quienes prefieren continuar por inercia, comodidad o convicción con las metodologías establecidas e implementadas de antemano. Se mencionan, entre otros, "la dificultad para llevar a cabo cambio alguno" (EP, 434), "la diversidad de opiniones entre el profesorado" (EP, 459), "no creer en el TIL" (ESO,32), "la comodidad que ofrecen los libros de texto frente a nuevas metodologías" (ESO,13), "las metodologías centradas únicamente en contenidos lingüísticos" (ESO, 125). Todo ello deriva en el "desacuerdo del profesorado en su conjunto a la hora de implementar el TIL" (ESO, 14) y en "falta de motivación" (ESO, 44) y "falta de implicación" (ESO, 26).

Las opiniones vertidas por el profesorado revelan también un choque entre profesores individualistas y colectivistas; es decir, entre aquellos que prefieren trabajar en solitario y sin coordinarse y sin recurrir al trabajo en equipo y aquellos que observan posibles beneficios en la colectivización: "algunos no tienen ganas de trabajar en grupo" (EP, 103), "trabajamos de manera demasiado individualizada" (EP, 376), etcétera. Dicha división ahonda, como consecuencia, en la "sensación de falta de coordinación" (EP, 314) y en las "dificultades para coordinar a todo el profesorado" (EP, 302).

La divergencia de opiniones es también notable cuando se mencionan lenguas específicas: se observa diversidad metodológica en la enseñanza de las mismas, "sobre todo en inglés" (EP, 128), y diversidad de opiniones sobre el lugar que debería ocupar cada lengua: "un profesor muestra prejuicios hacia el uso del euskera como lengua preferente" (EP, 104). Por último, aunque no por ello menos interesante, se menciona la falta de implicación del profesorado ajeno a las asignaturas de lengua: "los profesores que no imparten lengua no se implican" (EP, 476). Se trata de una cuestión muy reiterada sobre todo entre los profesores de secundaria: "No se percibe que todos somos profesores de lengua" (ESO, 34).

Tanto el profesorado de Educación Primaria como el de Secundaria se percibe a sí mismo como fuente y sujeto de posibles debilidades relacionadas con el TIL y su aplicación en los centros educativos en los que ejercen. Se reiteran/insiste en dos puntos débiles: por un lado, la falta de formación específica o la formación notablemente irregular de la comunidad

docente; por otro lado, la influencia de las inercias y dinámicas de trabajo establecidas de antemano en los centros educativos, sobre todo con relación a la gestión del tiempo y el trabajo en equipo. Todo ello genera debilidades actitudinales mencionadas en los DAFO de los participantes.

#### **4.2. Amenazas**

La falta de tiempo vuelve a aflorar en el apartado *Amenazas*: “El tiempo. Quiero decir con ello que sea por las programaciones, sea por las reuniones, sea por las reuniones de seminario, etc. es difícil tener tiempo para aplicar el TIL” (ESO, 185). La falta de tiempo es aducida como causante de falta de compromiso y coordinación por parte del profesorado en general: se entiende la aplicación del TIL “como un trabajo extra” (EP, 62) y como amenaza: “puede acarrear tener que meter más horas” (ESO, 236); además, “para aplicar el TIL ha de existir comunicación constante y trabajo en grupo, pero solemos tener poco tiempo para coordinarnos” (EP, 288) y “falta tiempo para la coordinación” (ESO, 245).

Los conflictos entre profesores también vuelven a manifestarse en el apartado *Amenazas*, fundamentalmente con relación a posibles malentendidos y desacuerdos: “Pueden crearse enfrentamientos entre profesores, porque se cree que el TIL acarreará más trabajo” (ESO, 226). Además, se muestra temor ante la posibilidad de que dichas discrepancias sean fuente de incomodidades, celos, malos ambientes de trabajo y conflictos más profundos entre el profesorado y/o entre el profesorado y la dirección del centro: “Existe riesgo de que el trabajo lo saquen adelante unos pocos” (ESO, 216). En este apartado se incide especialmente en “el ambiente negativo y desagradable” (EP, 19) que puede crearse como amenaza, así como en las posibles “peleas entre profesores” (ESO, 211). Los profesores de Secundaria también mencionan en *Amenazas* que la falta de estabilidad laboral del profesorado genera falta de implicación en el diseño y la aplicación del TIL y, por extensión, los trabajadores estables no quieren realizar ese trabajo.

Las reticencias surgen, principalmente, de otra idea mencionada también en el apartado anterior: la excesiva carga de trabajo y su distribución. A ojos

del profesorado, la organización del trabajo dificulta, cuando no imposibilita, la implementación de metodologías innovadoras: "Cambiar el modo de trabajar requiere esfuerzo" (EP, 477), "Supone mucho trabajo: ha de prepararse todo el material antes de comenzar y eso pide un trabajo extra aparte del trabajo que tenemos que realizar de manera individual" (EP, 16). Diversos profesores muestran, además, miedo ante conflictos que podrían surgir entre compañeros de trabajo: "Muchos profesores no están dispuestos a realizar ese trabajo extra, especialmente si les supone salir de su área de confort" (EP, 16), "Que algunos profesores deban incrementar su carga laboral y que todos los trabajadores no tengan que trabajar conjuntamente o del mismo modo crea problemas" (EP, 18).

Por otro lado, la falta de resultados inmediatos ha sido aducida como amenaza y motivo para no implementar el TIL: "Al ser un proyecto en el que los objetivos y los resultados se ven a largo plazo, puede resultar desmotivador" (EP, 160).

Entre los profesores de Secundaria se hace hincapié en la diferencia entre el profesorado de materias lingüísticas y no lingüísticas: "Los profesores de materias no lingüísticas creen que se trata de "algo" que corresponde a los profesores de lenguas" (ESO, 201), "Puede que los profesores de materias no lingüísticas den esquinazo al programa, argumentando que no esa labor no entra dentro de sus competencias" (ESO, 229).

La falta de formación, mencionada también en el apartado *Debilidades*, es percibida junto a la falta de modelos que seguir como amenaza ("Querer llevar a cabo el proyecto con poca/ninguna formación/conocimiento" ESO, 158), ya que deriva en inseguridad: "Nos faltan modelos que utilizar como brújulas" (EP, 518), "Los profesores piensan que no van a ser capaces o van a sentirse perdidos frente a las lenguas. Tienen miedo" (EP, 423). El miedo, de todas formas, no se reduce al ámbito de la formación y condiciona cualquier intención de cambio: "Romper con lo que se ha hecho hasta ahora genera miedo" (LH, 463) o "Miedo al cambio global o integral" (ESO, 171) y "Falta de seguridad en la función del profesorado" (ESO, 179).

Entre las amenazas también se refleja el temor ante el debate que puede surgir en torno a la relevancia que debe otorgarse a cada lengua (EP, 8).

Asimismo, algunos profesores se muestran temerosos ante la posibilidad de que el ambiente laboral empeore debido a desacuerdos entre el profesorado (EP, 489) y a que las decisiones colectivas no sean respetadas y/o tomadas en cuenta por quienes no ven el cambio con buenos ojos (EP, 162).

Entre el profesorado de Secundaria también aparecen ideas relacionadas con la correcta aplicación del TIL y sus recursos y materiales. Se perciben como amenaza tanto, la búsqueda de una utopía, es decir, el trabajo por algo inalcanzable, como la aplicación incorrecta de los planes. Asimismo, son una amenaza según los participantes en este estudio la obsesión por trabajar el currículo al completo, o la dependencia hacia hábitos anteriores o hacia ciertos materiales editoriales. Se mencionan, entre otros, los siguientes: "No aplicar el método como es debido y que no resulte efectivo" (ESO, 160), "La obsesión de los profesores por trabajar el currículum" (ESO, 165), "El estrecho apego a las programaciones inflexibles de los libros de texto" (ESO, 167), "No partir de objetivos coherentes y prácticos" (ESO, 173), "No seguir el plan marcado" (ESO, 174), "La existencia de objetivos, actividades y pasos a dar no realistas" (ESO, 175), "No realizar un seguimiento del proyecto" (ESO, 177), "El riesgo de hacerlo mal si no se realiza con convencimiento y si no se ponen cimientos fuertes" (ESO, 233).

En el ámbito de las amenazas, tanto el profesorado de Primaria como el de Secundaria expone opiniones y miedos relacionados con las temáticas ya aparecidas en el apartado *Debilidades*.

### **4.3. Fortalezas**

Parte del profesorado participante destaca la importancia de la motivación como fortaleza clave de cara a la implementación del TIL: "La actitud de la mayoría de los profesores es positiva" (ESO, 325). Dicha motivación se relaciona constantemente con el deseo de mejora de los mismos profesores como profesionales del ámbito educativo, con la necesidad de alcanzar objetivos y resultados satisfactorios y con el disfrute de la profesión: "El profesorado aspira a la excelencia en su profesión" (EP, 44), "El profesorado debe tener claro cuál es el norte" (EP, 46), "Los profesores disfrutarán más de su trabajo" (ESO, 299).

En relación con la motivación, destacan las diferencias generacionales: se menciona una mayor motivación y una actitud más positiva entre los profesionales más jóvenes, que se muestran, a su vez, más abiertos al reciclaje; en concreto, a recibir formación específica sobre TIL e innovación educativa, e incluso a participar en proyectos de investigación sobre TIL, "señal de que los profesores jóvenes creemos en ello" (EP, 45); véase asimismo: "El profesorado novel y el alumnado de hoy en día están dispuestos a trabajar con nuevas metodologías" (ESO, 263).

Los profesores de Secundaria, además, recuerdan que la situación de (in)estabilidad influye y que es una fortaleza contar con profesorado fijo: "la mayor parte de los profesores son fijos, tiene plaza en el centro escolar" (ESO, 342).

Al contrario de lo que sucede en los apartados *Debilidades* y *Amenazas* de las matrices DAFO analizadas, algunos participantes han clasificado como fortaleza el trabajo grupal y la coordinación entre los docentes de los centros. Afirmaciones como "El trabajo en equipo constituye una fortaleza" (EP, 183) y "Aumentará la coordinación entre profesores" (EP, 64) son mencionados como puntos fuertes de la implementación del TIL, en tanto que "si se trabaja en grupo, cada uno de los profesores trabajará menos" (ESO, 266) y "se optimiza el tiempo de profesores y alumnos" (ESO, 291).

Quienes opinan así creen que el profesorado involucrado se sentirá más integrado, protegido y apoyado por la comunidad docente que les rodea; además, creen que las dinámicas de coordinación y trabajo en equipo contribuirán a la mejora de las relaciones laborales, y será una fortaleza poder aprender los unos de los otros: "gracias al trabajo en grupo y a la coordinación, podremos aprender unos de otros" (ESO, 301).

En relación con lo anterior, algunos participantes en este estudio reconocen un beneficio previsible en la utilización de una metodología común en el centro en el que desarrollan su labor docente. Sostienen que la puesta en común de los objetivos, los contenidos y la metodología proporcionará homogeneidad y unidad en contenidos y criterios, favoreciendo así la transferencia y el aprendizaje conjunto. Observan como fortaleza, además, el hecho de que algunos docentes cuenten ya con formación y experiencia

en la aplicación del TIL: “Tenemos experiencia, tenemos recorrido: no empezamos de cero” (EP, 442), “Tenemos conocimientos acerca del trabajo por géneros textuales” (ESO, 73).

Las previsiones de mejora en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del TIL constituyen otra de las fortalezas más relevantes. El profesorado valora positivamente la transversalidad y la relevancia otorgada al aprendizaje de lenguas en su conjunto. Prevé, en concreto, mejoras tanto en las dinámicas de trabajo como en los resultados del profesorado y en los del alumnado. Respecto al profesorado, se mencionan un posible aumento de la eficacia y de la eficiencia, un mejor aprovechamiento del tiempo y la posibilidad de una transferencia más transversal del trabajo docente: “Se eleva el grado de efectividad de los profesores” (EP, 68), “Se aprovechará mejor el tiempo al enseñar” (EP, 233), “Se pueden hacer más ejercicios de refuerzo” (EP, 224). Por lo que respecta al alumnado, se prevé una mejora de la competencia comunicativa en general.

Los profesores de Secundaria también destacan que “los profesores de las áreas lingüísticas están dispuestos a colaborar” (ESO, 323) y que “en el Departamento de Euskera está preocupado por el uso y la calidad del euskera, y está dispuesto a realizar algún cambio” (ESO, 345). Además, se valora como fortaleza la realización de mediciones en el centro, así como la formación recibida: “hoy en día la *ikastola* realiza pruebas diagnósticas propias y, de ese modo, podemos medir el nivel obtenido en las lenguas” (ESO, 282).

En cuanto a las fortalezas observadas en torno a la aplicación del TIL, los docentes de Primaria y Secundaria identifican facilidades y mejoras como la reducción de la carga de trabajo y el refuerzo de la colaboración y la coordinación. Esto permitiría aprender de forma conjunta y aumentar la motivación y el compromiso del equipo docente. Además, se cree que la colaboración reduciría la carga de trabajo. También se cataloga la transversalidad como un punto fuerte, ya que los docentes encargados de materias no lingüísticas también pueden hacerse cargo de la enseñanza de las lenguas.

#### **4.4. Oportunidades**

La implantación del TIL en un centro educativo es percibida como una oportunidad para el desarrollo profesional; en concreto, se mencionan "la oportunidad de aprender y mejorar como docente" (EP, 472) en general y, más profusamente, la ocasión de establecer vínculos nuevos y/o más sólidos con otros centros y miembros de la comunidad educativa que trabajen la misma metodología: "En colaboración, los profesores podemos aprender unos de otros, compartiendo ideas" (EP, 296), "el trabajo conjunto conlleva conseguir una enseñanza más efectiva" (ESO, 457).

Dentro del ámbito del centro educativo, parte del profesorado destaca la posibilidad de estrechar relaciones entre los compañeros de trabajo: "Se pueden crear oportunidades para estrechar relaciones entre profesores y para aprender a coordinarse" (EP, 173), "Se estrecharán relaciones con los compañeros de trabajo" (EP, 515).

Además, se prevé que la implementación de una metodología transversal y el refuerzo de las relaciones educativo-laborales dentro de la comunidad docente del centro repercutirá después en un alivio de la carga de trabajo; por ejemplo, se menciona que "disminuirá la carga de trabajo individual y nos coordinaremos entre todos" (EP, 365) o "a medio/largo plazo, necesitaremos menos coordinación" (ESO, 380). La creación y el mantenimiento de un buen ambiente de trabajo basado en el establecimiento y en la búsqueda de unos objetivos comunes repercutirán, asimismo, en la motivación positiva y la implicación del conjunto de docentes participantes.

"Aprender unos de otros" (ESO, 429) se identifica también como oportunidad, tanto dentro del mismo centro como en las relaciones entre centros: "Podemos aprender de escuelas que ya implementan el TIL (y de sus proyectos)" (EP, 294). Además, la formación recibida al respecto se valora como oportunidad: "recibiremos formación todos los profesores del área lingüística esta semana" (ESO, 398).

Los docentes de Secundaria subrayan cuestiones metodológicas que no aparecen con tanta incidencia entre las ideas aportadas por los profesores

de Primaria. Se menciona, por ejemplo, el hecho de “poder llevar a cabo recorridos metodológicos coherentes” (ESO, 479), el “poder definir la metodología más adecuada” (ESO, 492) el “poder establecer criterios lógicos” (ESO, 493) y el “poder trabajar por competencias” (ESO, 490). En esa línea, los profesores de Secundaria identifican como oportunidades del TIL la definición de criterios comunes, la definición de una metodología con visión comunicativa, el trabajo de contenidos adecuados, la superación de estigmas, la obtención de un mayor rendimiento y la posibilidad de ofrecer oportunidades de transferencia, así como “la posibilidad de compartir materiales y herramientas digitales entre los profesores de tecnologías” (ESO, 434). Además, consideran que el TIL puede ser “una oportunidad para los profesores de áreas no lingüísticas para reflexionar sobre su uso de la lengua” (ESO, 459).

Las respuestas del profesorado sobre las oportunidades que ofrece la implementación del TIL se centran, al igual que en el ámbito de las fortalezas, en las mejoras que los docentes prevén de cara a las dinámicas de trabajo.

#### ***4.5. Consecuencias de las percepciones del profesorado en la implementación del TIL y futuras formaciones***

De acuerdo con las ideas identificadas en los apartados anteriores, parece que al profesorado le preocupan, en general, no tanto cuestiones relacionadas con los principios del TIL y los aspectos que tener en cuenta (Guash, 2008; Decreto 236/2015), sino las cuestiones de carácter organizativo y las relaciones interpersonales.

Es importante recordar que el tiempo es un factor indispensable para la correcta aplicación y el éxito de perspectivas multilingües, según indican diversas investigaciones (Schwab-Berger, 2015; Arocena 2017). Así y todo, los participantes en esta investigación asumen que una buena coordinación podría derivar en una mejora de relaciones profesionales.

Sin embargo, se infiere de los DAFO que los maestros y profesores carecen de hábitos, herramientas y modelos que puedan ayudarles a creer en ello. En ese sentido, todo ello implica que, en futuras formaciones sobre el TIL,

se debe poner más atención en el análisis y trabajo de tipos y modelos de gestión y de trabajo colaborativo, y resolución de conflictos entre el profesorado.

Asimismo, resulta de interés explorar vías para generar dinámicas intercentros e intracentros, y crear Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como indican Schwab-Berger (2015) y Murciano, Ozaeta y Sanz (2016). Las ideas extraídas de las matrices DAFO muestran que los docentes se interesan por materiales y proyectos realizados en otros centros, así como por aprender entre colegas de profesión.

En relación al sentimiento de inseguridad que se desprende sobre la posible correcta aplicación del TIL y la saturación de trabajo derivada de la participación simultánea en diversos proyectos, cabría enfatizar en formaciones futuras que el TIL no es otro proyecto más, sino una perspectiva que poder aplicar en los proyectos que ya se llevan a cabo. No se trata de poner en marcha algo nuevo partiendo de cero, sino de partir de lo que ya se está aplicando/ejecutando en el centro escolar para dar pasos hacia una mejor coordinación y una posible transferencia de contenidos y saberes.

## **5. CONCLUSIONES**

Uno de los objetivos principales de la presente investigación ha sido describir y categorizar las percepciones y actitudes del profesorado sobre sí mismos con relación a la aplicación del TIL en la CAV. Como se ha podido observar en los apartados anteriores, puede afirmarse que, en general, tanto los profesores de Primaria como los de Secundaria perciben como debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades diversos aspectos más relacionados con los modos de hacer y trabajar, con las relaciones interpersonales y con las dinámicas de trabajo que con la aplicación de la perspectiva y práctica multilingüe en sí.

Por lo que respecta al análisis de la existencia de diferencias entre las percepciones del profesorado de Primaria y de Secundaria, y según la descripción de ideas recogidas en las matrices DAFO, no se han percibido

diferencias notables entre las ideas aparecidas en las de los profesores de Primaria y las de los de Secundaria. Sin embargo, cabe destacar que los profesores de Secundaria hacen más hincapié en cuestiones relacionadas con la coordinación metodológica y las discrepancias entre el profesorado de materias lingüísticas y no lingüísticas. La diferencia puede achacarse a la escasa tradición de coordinación y participación en proyectos conjuntos de los docentes de Secundaria o a una enseñanza en dicha etapa más específica y estanca (no es así en Primaria, donde los profesores no están normalmente especializados en una asignatura en concreto).

Con relación a la mejora de futuras formaciones sobre el TIL, cabría reforzar contenidos sobre el TIL relacionados con el carácter transversal de la perspectiva e incluir contenidos y modelos relacionados con la gestión y organización de profesionales que aplican el TIL. Las comunidades de aprendizaje pueden ser una vía que explorar.

Los resultados y conclusiones extraídos en esta investigación resultan de interés para su comparación con resultados de estudios que puedan realizarse con participantes de diversos perfiles (distintos agentes del entorno escolar como directores, alumnos, profesorado de áreas no lingüística... así como con estudiantes de grados de educación). Asimismo, cabría indagar si, en comparación con las percepciones catalogadas como *Profesorado*, existen diferencias en las ideas aportadas por los docentes de Primaria y Secundaria en las categorías no analizadas en este estudio: *Escuela, Sistema educativo, Alumnos, Contexto sociolingüístico y Familias*. Finalmente, sería de interés analizar si podría producirse un cambio de percepciones en relación al tipo de formación recibida y/o tras aplicar las mejoras sugeridas en el presente trabajo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arocena, M. E. (2017). *Multilingual education: Teachers' beliefs and language use in the classroom*. Ph.D. dissertation. UPV/EHU, University of Basque Country: <https://addi.ehu.es/handle/10810/25839>

- Arocena, M. E. Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland (OA). *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3. 169-193. Doi: 10.1075/jicb.3.2.01aro.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282-295. doi: 10.1016/j.system.2012.05.001
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bikandi, U. & Valls, A. (ed.) (2008). El tratamiento integrado de las lenguas. *Textos*, 47.
- Elorza, I. & Muñoa, I. (2008). Promoting the Minority Language Through Integrated Plurilingual Language Planning: The Case of the Ikastolas. *Language, Culture and Curriculum*, 21, 1, 85-101
- Eusko Jaurlaritza (2014). Heziberri 2020 Marco del Modelo educativo pedagógico. Online: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_heziberr/adjuntos/Heziberri\\_2020\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_c.pdf)
- Eusko Jaurlaritza (2016). Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016). Online: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600142e.shtml>
- Gil, E. J. C. (2019). Percepción de los futuros docentes sobre la utilización del inglés como lengua vehicular en educación física en educación secundaria: Un análisis DAFO. In Juan de Dios Martínez Agudo, María Guadalupe de la Maya Retamar and Rafael Alejo González (eds.) *Bilingual education under debate. Practice, research and teacher education*, 207-2019.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2011). English language Teachers' conceptions and attitudes to multilingual development in Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, p. 1780-1785
- Guash, O. (2008). Reflexión metalingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos*, 47, p. 20-32

Haukås, A. (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13:1, p. 1-18, DOI: [10.1080/14790718.2015.1041960](https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960)

Lucero, M., Valcke, M., & Schellens, T. (2013). Teachers' beliefs and self-reported use of inquiry in science education in public primary schools. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1407- 1423. doi: 10.1080/09500693.2012.704430

Martínez, L. V., Perez, M. E. D. M., & Piñeiro, M. R. N. (2019). Percepción docente sobre la Realidad Aumentada en la Enseñanza de Ciencias en Primaria. Análisis DAFO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3301-3301.

Murciano, A., Ozaeta, A. & Sanz, M. (2016). Saberes y dificultades de seis maestros de educación primaria sobre la enseñanza del debate socio-científico en contextos multilingües con las lenguas minoritarias. In Díez Mediavilla, A.; Brotons Rico, V.; Escandell Maestre, D.; Rovira Collado, J. (ed.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos = Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics*. Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant, pp. 178-186

Neuner, G. (2009) Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14–17.

Romero Gutiérrez, M., Martínez Chico, M., & Jiménez Liso, M. R. (2015). Evaluación del máster interuniversitario de educación ambiental a través de las percepciones de estudiantes y profesores en un análisis DAFO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), pp-347.

Ruiz Pérez, T. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas. Construir una programación conjunta. *Textos*, 46, p. 46-58

Schwab-Berger, S.R. (2015). *Teacher's Perceptions of the Implementation of a Multilingual Approach to Language Teaching*. PhD Dissertation. Walden University.

Tukundane, C., Minnaert, A., Zeelen, J., & Kanyandago, P. (2015). Building vocational skills for marginalised youth in Uganda: A SWOT analysis of four training programmes. *International Journal of Educational Development*, 40, 134-144.

Young, T. J., & Walsh, S. (2010). Which English? Whose English? An investigation of non-native teachers' beliefs about target varieties. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 123-137. doi: 10.1080/07908311003797627

