

Los programas bilingües en la Región de Murcia: situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas

Bilingual programmes in the Region of Murcia: situation and reflections by non-linguistic areas teachers

M.^a JOSÉ BOLARÍN MARTÍNEZ
MÓNICA PORTO CURRÁS

Universidad de Murcia

ROSA M.^a GARCÍA-VILLALBA NAVÁRIDAS

Resumen:

Este artículo es fruto de una investigación que tenía por objetivo conocer la realidad que enfrenta el profesorado del Programa de Secciones Bilingües en Secundaria en la Región de Murcia.

El trabajo se centra específicamente en la valoración realizada por docentes de disciplinas no lingüísticas de la Sección Bilingüe Inglés-Español, mediante una entrevista dirigida a identificar las principales problemáticas que aparecen en la implementación de dicho Programa, así como aquellas dimensiones que más claramente favorecen una enseñanza bilingüe de calidad. Los resultados obtenidos señalan, como efectos de la enseñanza bilingüe en el alumnado: desarrollo del plurilingüismo y la interculturalidad, aumento de las estrategias de aprendizaje y utilización de la transferencia positiva entre lenguas, mejora del rendimiento escolar y aumento de la motivación y de una actitud positiva hacia el aprendizaje, las lenguas y la cultura del país origen de la lengua.

Palabras claves:

Enseñanza bilingüe, voces del profesorado, educación secundaria.

Abstract:

This article is the result of a study aimed at knowing the reality teachers are faced with in the Secondary School Bilingual Sections in the Region of Murcia.

This study focuses specifically on the assessment of the Programme from the perspective of teachers of non-linguistic subjects in the English-Spanish Bilingual Section, by means of an interview with the purpose of identifying the main problems which appear upon implementation, as well as the dimensions that more clearly promote a high quality bilingual education.

The results obtained show the following effects of bilingual education on students: development of multilingualism and multiculturalism, increased use of learning strategies and positive transfer between languages, improved school performance and increased motivation and positive attitude towards learning, languages and the culture of the foreign country.

Key words:

Bilingual education, voices of the professorship, secondary education.

Résumé:

Cet article est le fruit d'une recherche ayant pour but de connaître la réalité qu'affronte un professeur de Section Bilingue dans le Secondaire dans la Région de Murcia.

Cette recherche se concentre spécifiquement sur l'évaluation du Programme du point de vue des enseignants des disciplines non-linguistiques (DNL) de la Section Bilingue Anglais-Espagnol, avec pour but l'identification des problématiques essentielles qui apparaissent lors de l'application, ainsi que les dimensions qui favorisent plus clairement un enseignement bilingue de qualité.

Les résultats obtenus montrent comme conséquences de l'enseignement bilingue des élèves: développement du plurilinguisme et de l'interculturalité, hausse des stratégies d'apprentissage et utilisation du transfert positif entre les langues, amélioration de l'efficacité scolaire et hausse de la motivation et d'une attitude positive envers l'apprentissage, les langues et la culture du pays d'origine de la langue.

Mots clés:

Enseignement bilingue, voix du professorat, éducation secondaire.

Fecha de recepción: 30-05-2011

Fecha de aceptación: 20-12-2011

Introducción

Sin entrar a analizar las razones económicas, políticas, socio-culturales y de diversa índole que han conformado la situación en nuestro país, la realidad es que hasta la década de los 80, exceptuando el caso de las cinco comunidades que tienen dos lenguas oficiales, España se ha caracterizado por su monolingüismo (Roza, 2005). La escasa formación lingüística de la que, en general, dispone la ciudadanía española, frena la movilidad de los trabajadores en el ámbito europeo, lo cual nos resta competitividad. Parece, por tanto, evidente la necesidad de conocer varias lenguas para poder trabajar, estudiar y desenvolverse en el contexto de esta nueva sociedad europea, plural, competitiva, abierta y en continua evolución (Roza, 2005).

En esta línea, el sistema educativo español está llevando a cabo la implantación de estrategias con vistas a mejorar considerablemente los aprendizajes lingüísticos del alumnado, siguiendo las directivas europeas que instan a los Estados miembros a enseñar dos lenguas extranjeras, además de conocer profundamente la lengua materna.

Desde esta perspectiva la Ley Orgánica de Educación 2/2006 establece como uno de los principios y fines de la educación *la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjera* (artículo 2. j) y propone que las Admi-

nistraciones educativas promuevan *la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo Programas específicos de formación en este ámbito* (artículo 102. 3). Además, en la disposición adicional cuarta del Real Decreto 1467/2007, de 26 de noviembre, se establece que *las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las materias del currículo se imparta en lenguas extranjeras*.

A este respecto, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia ha puesto en marcha a través de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa desde el año 2000, el Programa de Secciones Bilingües de Educación Secundaria Obligatoria que se inscribe en el marco de las medidas educativas adoptadas por numerosos países europeos para la mejora del sistema de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Este programa supone la incorporación de la enseñanza de contenidos por medio de la lengua extranjera en los centros de nuestra Región.

Desde su implantación en el año 2000 el número de centros que oferta este tipo de docencia ha ido en aumento de forma considerable, con una creciente demanda de padres y alumnos por este tipo de enseñanza que integra contenidos y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta integración se basa en la definición de educación bilingüe dada por Siguán y Mackey (1986:62): *sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente una es la primera lengua de los alumnos*. Así, la lengua ya es no sólo objeto del aprendizaje, sino el medio que lo hace posible.

Tratándose de un Programa con un enfoque metodológico innovador, que plantea cuestiones relativas a coordinación entre profesorado de lenguas y de materias no lingüísticas parece necesario plantear las herramientas y conocimientos necesarios que son precisos desarrollar para un desempeño eficaz de la actividad en las aulas bilingües. Especialmente importante es la definición de estos términos para los docentes de materias no lingüísticas, quienes se enfrentan a una dificultad añadida a la propia de la enseñanza su materia: la incorporación de la disciplina lingüística objeto del Programa como lengua vehicular de sus clases.

Por ello, en este artículo describiremos, en primer lugar, el fundamento teórico y marco normativo del Programa de Secciones Bilingües en la Región de Murcia. A continuación, presentaremos los resultados obtenidos en una serie de entrevistas a personal docente del Programa

con la finalidad de identificar las principales problemáticas que aparecen en su implementación así como aquellos aspectos más específicos que por las singulares características del Programa afectan de un modo especial al docente en aulas bilingües y que más claramente favorecen una enseñanza bilingüe de calidad.

Consideramos que los resultados hallados pueden ser ilustrativos de la realidad que enfrenta el profesorado del Programa en la puesta en práctica de la enseñanza de contenidos por medio de la lengua extranjera en los centros de esta Región.

1. Fundamentación teórica y normativa del programa de secciones bilingües en la Región de Murcia

La educación bilingüe no es enseñar la lengua, sino enseñar en la lengua (Sánchez, P. y Rodríguez. R., 1997), de ahí que el aprendizaje de tipo bilingüe se denomine también Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos (AICLE) o de Contenidos e Idiomas (AICI)¹. Se trata además de un tipo de bilingüismo secuenciado (Baker, 2006), puesto que a diferencia del bilingüismo simultáneo, donde ambas lenguas se aprenden a la vez, la adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua (L2) se da una vez que la primera (L1) está asentada (Escutia, s. f.).

Uno de los objetivos principales del Programa es la promoción del bilingüismo aditivo (Baker, 2006) es decir, que los alumnos aprendan un segundo idioma sin olvidar el suyo propio, de forma que la adquisición de esta segunda lengua se convierte en un enriquecimiento personal (Moreno, 1998; Lessow-Hurley, 2000). Este proceso es posible gracias a la interdependencia lingüística común existente entre los idiomas (Cummins, 2002) que facilita la transferencia de determinados conocimientos académicos y lingüísticos entre la L1 y la L2. El hecho de ser competente en el uso de la lengua materna facilita el acercamiento a un aprendizaje significativo de los contenidos curriculares enseñados por medio de la L2, dado que la consecución de un mayor grado de dominio práctico de los recursos lingüísticos de la lengua materna garantiza un referente estructural mental en el estudiante donde ajustar los códigos lingüísticos propios de la L2 (Cantero, 2008). Por ello, la creación de conexiones o puentes entre los conocimientos previos adquiridos de forma significati-

1 *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en Inglés.

va en L1 y los nuevos conocimientos que se van asimilando en L2 es el soporte sobre el que se asienta la filosofía del *currículo integrado* propio de la enseñanza bilingüe (Cantero, 2008).

Podemos decir, por tanto, que lejos de dificultar el aprendizaje y de repercutir negativamente en el progreso de los alumnos, el bilingüismo fomenta su creatividad y flexibilidad cognitiva (Cummins, 2002) al obligarles a usar recursos que poseen en los dos idiomas. La transferencia también les beneficia metalingüísticamente (Cummins, 2002) pues les fuerza a desarrollar un número mayor de estrategias de comunicación y de resolución de problemas.

Para ello, es fundamental el uso de la L2 en situaciones reales tales como resolución de problemas o la justificación de opiniones individuales pues dotan el uso de la lengua de autenticidad y utilidad, facilitando así a los alumnos su dominio al concentrarse más en la transmisión de información que en el estudio de sus aspectos formales (Cummins, 2002).

Además, en los aprendizajes de una lengua extranjera en contexto educativo nos encontramos habitualmente con motivaciones superficiales (estudiar para aprobar la asignatura). Esta motivación superficial puede aumentar cuando el aprendizaje se realiza mediante una metodología bilingüe, pudiéndose producir una motivación casi profunda, pues el alumno necesita la lengua como un medio para poder acceder a los contenidos de la materia (Duverger, 2003).

Como beneficio añadido, la creación de un ambiente proclive al bilingüismo y a la lecto-escritura en dos idiomas hace que los alumnos desarrollen actitudes positivas hacia otros idiomas y culturas (Soltero, 2004). El aprendizaje de la lengua se acaba produciendo como resultado de la socialización del alumnado en el contexto comunicativo del aula y, al mismo tiempo, esto incrementa el interés por conocer la sociedad y la cultura asociadas a la L2, fomentando en los alumnos valores como la tolerancia y el respeto y el entendimiento de la diversidad cultural como valor que enriquece nuestras posibilidades de expresión, comunicación y vivencias.

La eficacia del Programa se incrementa cuando el contacto con las lenguas trasciende el entorno educativo para complementarse con otras medidas de difusión como estancias en países de la lengua en cuestión, presencia de las lenguas en los medios de comunicación social e interacción con hablantes de la lengua (Junta de Andalucía, 2005).

En la Región de Murcia, la Consejería de Educación y Cultura, a través de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Edu-

cativa, y concretamente el Servicio de Programas Educativos, pone en marcha en el año 2000, al amparo del Real Decreto 942/1986, el Programa de Secciones Bilingües Español-Francés, en colaboración con los Servicios Culturales de la Embajada de Francia. Tres centros de Secundaria, en Murcia, Cartagena y Lorca, ofertarían el Programa en el curso 2000-2001, a los que se sumarían otros seis centros el curso siguiente.

El interés suscitado por la iniciativa propició que se incrementara la oferta educativa en el 2003, con el Programa de Secciones Bilingües Español-Inglés² al que seguirían en 2006 las Secciones Bilingües Español-Alemán y Español-Mixto. En el curso 2009-2010 son ya 39 los centros donde se imparte el Programa, con un total de 5984 alumnos recibiendo enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera en la Región.

Los objetivos del Programa, según la Orden de 28 de octubre de 2008³, son: *mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera en sus aspectos comunicativos y lingüísticos e intensificar el desarrollo de las competencias y destrezas contempladas en el currículo*. Se pretende que los alumnos adquieran un alto nivel de competencia en la comprensión y expresión del idioma extranjero, desarrollando a la vez su competencia comunicativa en otros idiomas y promoviendo la diversidad lingüística y el desarrollo de *actitudes de tolerancia y respeto, reforzando el sentido de identidad europea*. Se promueve así, el desarrollo de la flexibilidad cognitiva y la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de los idiomas aprendidos (Ramos, 2004).

Se estructura el Programa en dos posibles modalidades: Secciones Bilingües con una modalidad en cada idioma, donde el alumno cursa 5 períodos lectivos de una primera lengua extranjera y 3 de una segunda, además de al menos dos materias no lingüísticas en la primera lengua; y la Sección Bilingüe Mixta donde se cursan dos lenguas extranjeras (4 h en cada idioma) y, al menos, una materia no lingüística en cada idioma. La Orden regula además cuestiones relativas a la organización de materias y grupos, procedimientos de selección de centros, condiciones de admisión de alumnado, evaluación del alumnado y criterios de selección del profesorado.

En lo relativo al profesorado, pieza clave sobre la que se apoya el

2 De acuerdo a lo establecido en la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa de 30 de marzo de 2002.

3 Orden de 28 de octubre de 2008, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, que regula el Programa de Secciones Bilingües en los Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

Programa, *deberá tener destino definitivo en el Centro*, adscribiéndose al Programa profesorado de idioma (uno de los cuales será el encargado de coordinación), y profesorado de materias no lingüísticas. Asimismo, se establecen reuniones semanales del profesorado del Programa para la correcta coordinación de su labor docente.

El profesorado que imparte las disciplinas no-lingüísticas debe tener titulación académica de competencia en lengua extranjera. La exigencia mínima establecida era estar matriculado en el Nivel Avanzado del idioma de la Sección Bilingüe en la Escuela Oficial de Idiomas y, por tanto, tener acreditado un nivel B1, reservándose la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación *la autorización de otras titulaciones equivalentes y experiencias docentes en la lengua objeto del Programa*. Asimismo, contemplaba la opción, para los dos primeros cursos de ESO, de ser diplomado en Magisterio con título habilitado en el idioma extranjero. Probablemente esto respondía a la escasez de profesores que en ese momento podían acreditar ese nivel. Además de licenciados en Filología o en Traducción e Interpretación se daba la opción de tener alguno de los títulos oficiales de organismos y Universidades europeos⁴. Con la Orden de 8 de abril de 2009 esta exigencia aumenta requiriéndose el Certificado de Nivel Avanzado II (nivel B2) de las Escuelas Oficiales de Idiomas o cualquiera de los diplomas expedidos por Instituciones Oficiales Europeas de nivel B2, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, requisito que se ha mantenido en la siguiente Orden, del 20 de julio de 2009, actualmente en vigor.

Además de los docentes del Programa los centros cuentan en ocasiones con la presencia de auxiliares de conversación nativos en las clases dado que la participación de un Centro en este Programa es *considerada como un mérito en la concesión de Auxiliares de Conversación*; esto se considera una garantía suplementaria para asegurar que el “ambiente” lingüístico sea el apropiado para la enseñanza de tipo bilingüe (Eurydice, 2006).

En cuanto a la formación continua del profesorado del Programa, la Orden de 2008 establece la realización de cursos de formación específica organizados en los Centros de Profesores y Recursos (CPR), con la finalidad de que el profesorado actualice sus conocimientos y metodo-

4 Inglés, Certificate in Advanced English (CAE) o Certificate of Proficiency in English (CPE). Francés, Diplôme Approfondi Langue Française (DALF). Alemán, Goethe Zertifikat B2.

logía para elaborar materiales didácticos. Sin embargo, la Orden no establece más que recomendaciones acerca de la idoneidad de participar en estos Programas, pero no mecanismos que garanticen que el profesorado pueda participar de dichos cursos y actividades.

A este respecto y desde el curso 2004/2005, dentro del Programa de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE), se han venido organizando *Cursos de actualización didáctica para los docentes de disciplinas no lingüísticas*. Estos cursos implican seis semanas de formación didáctica y pedagógica en el CPR más dos semanas de estancia en un país de referencia en el idioma extranjero de la Sección Bilingüe. Los cursos persiguen ampliar los conocimientos en lengua extranjera y reforzar los conocimientos del idioma como lengua vehicular para enseñar otras materias, profundizando en aspectos socio-culturales e informando acerca de herramientas disponibles en la red sobre enseñanza bilingüe. Además el CPR organiza periódicamente (de una a dos convocatorias cada año) *Jornadas de formación e intercambio de experiencias* donde los profesores comparten sus experiencias, materiales y recursos.

En cuanto a las funciones específicas que el profesorado adscrito al Programa debe realizar la Orden establece para el coordinador: el seguimiento y desarrollo de las reuniones semanales de coordinación del Programa, así como la coordinación con los auxiliares de conversación; participación en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, la colaboración en el desarrollo de materiales curriculares específicos y la supervisión junto al equipo directivo de la labor de los auxiliares de conversación. Además coordinan los intercambios y asisten a las reuniones de formación e intercambio de experiencias de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación, junto con los profesores de materias no lingüísticas implicados en el Programa. Al coordinador corresponde además la redacción al final de curso de la Memoria Final de Coordinación y el Informe de Evaluación.

Los profesores de materias no lingüísticas deben elaborar la Programación complementaria al inicio de cada curso escolar y adaptar la forma de transmisión de los contenidos de las materias no lingüísticas al nivel de competencia lingüística de los alumnos, así como participar en cursos de formación específica y seminarios para elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares. Colaborarán, además, en los intercambios escolares y en la elaboración del Informe y la Memoria Final junto al Coordinador.

De lo visto hasta al momento se puede inferir que el profesorado adscrito a los Programas de Secciones Bilingües ha de hacer frente a una serie de funciones en el desarrollo de su labor docente específicas, que requieren una preparación y formación añadida a la propia de cualquier docente en Secundaria y que sitúa a los docentes de disciplinas no lingüísticas ante un nuevo reto educativo: enseñar los contenidos de su materia a través de una lengua extranjera.

Evidentemente, enseñar una materia en L2 no es lo mismo que enseñar una materia en la lengua propia de profesores y alumnos, para el profesorado y el centro supone un proceso de desarrollo personal y profesional, y un motivo para la innovación educativa que aumenta, si cabe, las necesidades de movilizar competencias y conocimientos en el desarrollo de su labor docente. Sin duda, este modelo plantea necesariamente cuestiones relativas a coordinación entre profesorado de lenguas y de materias no lingüísticas y a metodologías docente e innovadoras en el aula, de ahí que en adelante trataremos de concretar actitudes y habilidades adicionales a las que suponemos a todos los docentes y que deben ser adquiridas por el profesorado de aulas bilingües para el desempeño eficaz de su labor docente.

Para ello identificaremos tres áreas que especialmente incumben al profesor en este tipo de docencia (Novotná y Hofmannová, 2005).

Una primera área relacionada con las **competencias lingüísticas: basadas en el lenguaje y la comunicación**. Mientras que en una clase de idioma el objetivo final de la enseñanza es el desarrollo de la competencia comunicativa en L2, en una clase de DNL lo que se pretende es el desarrollo del pensamiento de la disciplina (Novotná y Hofmannová, 2005). La tarea del profesor será adaptar de forma flexible la lengua vehicular teniendo en cuenta que su mayor preocupación debe ser facilitar el camino hacia el logro de la competencia en la materia permitiendo al mismo tiempo el aprendizaje incidental de la L2 (Novotná y Hofmannová, 2005).

Estrategias tales como limitar deliberadamente expresiones y vocabulario, siendo repetitivo en el empleo de las palabras y en las rutinas de instrucción, presentar la misma idea de dos o más formas diferentes y recurrir a diversas estrategias de comunicación como repetición, gestos, lenguaje corporal, analogías, soportes visuales y objetos reales, así como cuestionar al alumnado constantemente, para asegurar que la comprensión está teniendo lugar, son fundamentales en las primeras etapas (Baker, 2006; Snow, 1987).

Para ello profesor de DNL no sólo debe tener un buen dominio de la L2 y recurrir a la lengua materna con moderación, sino que debe saber integrar ambas, permitiendo a los alumnos, sobre todo en las primeras etapas, el cambio de código lingüístico, de la L2 a la L1, estrategia natural de comunicación para los alumnos que les facilita acceder al discurso de manera espontánea (Novotná y Hofmannová, 2005). Por último el docente debe realizar un análisis del grado de exigencia en las tareas desde el punto de vista del contenido y el de la lengua, que asegure la interrelación entre la progresión de ambos aspectos (Merino de Diego, 2008).

El segundo grupo de **competencias** son las **basadas en la metodología**. La tarea del profesor ha de ser capacitar a cada alumno para desarrollar su propio proceso individual de construcción de contenidos y significados, minimizando posibles barreras que puedan tener un impacto negativo en el mismo y utilizando una variedad de estrategias para ayudar a superar las dificultades individualmente y hacer efectivo el aprendizaje (Novotná y Hofmannová, 2005).

Por tanto, en primer lugar es necesario un proceso de evaluación de los conocimientos previos del alumnado antes de introducir nuevos contenidos, de manera que se pueda conectar el nuevo conocimiento al que posee el alumno, que le dotará de esquemas o marcos de referencia para asimilar el nuevo material (Snow, 1987). Ser capaz de pensar en dos lenguas distintas enriquece la comprensión de determinados conceptos, y puede ayudar al alumno a desarrollar sus propios mapas conceptuales de recursos (Marsh, 2000). El profesor debe anticiparse utilizando distintas estrategias de enseñanza atendiendo a la diversidad de su alumnado y de su de aprendizaje (Merino de Diego, 2008), adquiriendo especial relevancia la utilización de formas alternativas a la oral, como el empleo de elementos visuales, imágenes, mapas conceptuales y otros recursos que ofrecen las TIC, materiales, que en muchas ocasiones, y sobre todo en los primeros cursos, tendrán que adaptarse.

En esa misma línea, es mejor proporcionar al alumnado apoyos o herramientas auxiliares, *andamiajes*, que simplificar una tarea (Baker, 2006). El alumno resolverá la tarea con el apoyo del profesor o trabajando con otros compañeros, en su zona de desarrollo próximo (donde es posible el aprendizaje con ayuda) y una vez asentado el conocimiento, será capaz de completar la misma tarea de forma individual sin ayuda.

Se necesita, por tanto, más tiempo para el desarrollo de los conteni-

dos del currículo y la traducción y adaptación de materiales, presentándolos en formas alternativas que permitan a los alumnos comprender los nuevos conceptos (Snow, 1987). Además, esta labor de planificación va más allá que en las aulas tradicionales, pues debe incluir la interrelación entre la progresión del contenido y las exigencias lingüísticas.

En este sentido es muy útil movilizar el tercer grupo de competencias, las **basadas en la interacción social**, para lograr un trabajo eficaz en equipo con los profesores especialistas en lenguas que permita identificar las posibles dificultades lingüísticas que resulten de la interacción de las lenguas y los contenidos. La ayuda de los docentes de lenguas será muy útil en la adaptación de los materiales de las DNL, del mismo modo que el trabajar en equipo, en especial a principio de curso, para establecer estrategias de trabajo comunes en las distintas materias a lo largo del curso, planificando la progresión de contenidos y aprendizaje de lenguas de un modo consensuado.

Además de servir para el trabajo de coordinación con el resto del equipo docente, estas competencias entran en juego en el proceso de gestión del aula: desde hacer uso de elementos afectivo-emotivos que fomenten en el alumno actitudes positivas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y de motivación y tolerancia hacia la L2 y su cultura (Merino de Diego, 2008), al fomento de la interacción en el aula, mediante la creación de contextos de comunicación significativa que aumenten las oportunidades de uso de la lengua meta en el aula.

En la gestión del aula, el docente debe decidir el tipo de interacción en el aula más adecuado en cada momento, adaptando el estilo de enseñanza y haciendo uso de estrategias interactivas, teniendo en cuenta que su tarea específica en el aula bilingüe es identificar e utilizar las actividades siempre con un doble objetivo (Suárez, 2005). Es muy importante que el profesor, reflexione las diferencias entre enseñar en L1 y enseñar en L2, de esta forma adaptará su forma de trabajar de manera constante.

Una de las características de la metodología en aulas bilingües es que pone el acento en el trabajo en grupo. La cooperación entre alumnos resulta muy beneficiosa y se hace más necesaria que cuando la materia se imparte en L1 ya que en estas clases los alumnos suelen tener niveles lingüísticos dispares. Promoviendo la interacción entre alumnos aprenden unos de otros, confrontando sus distintos puntos de vista y generándose conflictos lingüísticos y sociocognitivos que tendrán que aprender a resolver de forma natural (Suárez, 2005). Además el profesor

debe facilitar que el alumnado produzca en la lengua extranjera tanto en medios orales como escritos (Merino de Diego, 2008), a tal fin el empleo de plataformas virtuales, foros, blogs y otras herramientas de Internet pueden posibilitar escenarios de comunicación donde el empleo de la lengua escrita se dé en un contexto real y motivador para el alumnado.

En definitiva, metodologías activas, gestión cooperativa del aula, énfasis en todos los tipos de comunicación, planificación, coordinación y conocimiento sobre adquisición de lenguas son las bases sobre las que se asienta la metodología en aulas bilingües. La formación del profesorado para dar respuesta a tales necesidades deberá incluir aspectos teóricos y prácticos: un conocimiento profundo de los elementos implicados en el aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo e investigación en aula y centro.

2. Metodología

Nuestro objetivo fundamental era conocer la valoración de los docentes del Programa sobre el reto que supone su participación en el mismo desde diferentes perspectivas. Este objetivo general fue concretado en siete objetivos específicos:

1. Conocer las oportunidades de formación que la Administración pone a disposición de los docentes e identificar si los docentes consideran que existen necesidades formativas no cubiertas que puedan repercutir de algún modo en la marcha de los Programas.
2. Conocer cómo se concretan las líneas de coordinación, si las hay, de cada centro y los beneficios que éstas pueden tener en la labor docente y en la calidad de la enseñanza.
3. Conocer la forma en que se realiza la evaluación de aprendizajes: instrumentos y criterios adoptados.
4. Conocer la valoración del profesorado sobre los medios y recursos con los que cuenta en el centro.
5. Conocer los incentivos que el profesorado pueda percibir por su participación en el Programa y el grado de satisfacción con el mismo.
6. Conocer las principales dificultades que encuentran en el desarrollo de las clases.
7. Conocer el grado de satisfacción de este profesorado con los resul-

tados conseguidos y las repercusiones en la formación del alumnado que este tipo de docencia está teniendo en los centros donde el Programa se ha implantado.

Para ello, optamos por una metodología de investigación de corte cualitativo, utilizando la técnica de entrevista semiestructurada, que se interesa por los significados y las intenciones de las acciones humanas con el objetivo de lograr imágenes multifacéticas del fenómeno que hay que estudiar (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

El método de estudio es básicamente descriptivo-interpretativo respecto a las valoraciones y percepciones de los profesores implicados en este Programa. Entendemos que la realidad que intentamos explicar no es única ni uniforme, ni independiente de las percepciones de los profesores o de los modos de interacción entre ellos, ni tampoco de las pautas socio culturales que entran en juego. Al mismo tiempo, entendemos este estudio como un paso más en una línea de investigación encaminada a la detección de problemas y necesidades percibidos por los profesores, buscando, de acuerdo con las características del enfoque interpretativo, *no la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz* (Pérez Gómez, 1997: 33).

Cabe señalar que en la selección de la muestra se optó por entrevistar a profesorado de disciplinas no lingüísticas (en adelante DNL), pues es en estas materias donde el enfoque metodológico es más innovador y requiere de un número mayor de ajustes con respecto a la enseñanza en aulas tradicionales. Creemos que si bien la muestra no es representativa estadísticamente, sí busca una diversidad fenomenológica, que nos aproxime al objeto de nuestro estudio. A este respecto, se ha buscado la representación de distintas materias impartidas en lengua extranjera en el Programa y diferentes centros, para obtener una muestra ilustrativa del perfil de docente de DNL en esta Región. En concreto se entrevistó a ocho docentes de DNL de ESO de Educación Plástica y Visual, Matemáticas, Ciencias Sociales y Tecnología, adscritos al Programa de Secciones Bilingües Inglés-Español en el curso 2009/2010.

Figura 1. Características de la muestra

	Edad	Sexo	Años Docencia	Titulación Idiomas	Años Docencia Bilingüe	Asignaturas	Curso
1º	29	M	5	B2, por la EOI	1 año	Educ. Plástica y Visual	1º
2º	52	M	13	Maestro Inglés (B1).	4	CC. Sociales Geografía e Historia	1º
3º	35	M	9	B2, por la EOI Habilitado	6	Matemáticas	2º,3º y 4º
4º	47	H	21	Consejería de Educación	7	Matemáticas	2º y 3º
5º	43	H	15	B2, First Certificate	3	Educ. Plástica y Visual	1º y 3º
6º	56	H	26	B2, por la EOI Habilitado	1	Matemáticas	1º
7º	33	M	9	Consejería de Educación	3	Tecnología	1º y 3º
8º	47	H	22	B2, por la EOI	8	Matemáticas	3º

Como se refleja en la figura 1 la muestra es heterogénea, se caracteriza por la amplitud de años de docencia en la Educación Secundaria y, más concretamente, por la diferente experiencia de docencia en el Programas Bilingüe. Otro aspecto relevante son las asignaturas que imparten ya que abarcan las DNL en diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La recogida de información se realizó mediante entrevistas personales, ya que es uno de los instrumentos más apropiados para obtener información en profundidad sobre un tema. (Ver anexo 1)

La entrevista se fue adaptando al ritmo y respuestas del entrevistado, eliminando, en cada caso aquellas preguntas que no procedían e incorporando de manera flexible las que fueran necesarias para centrar la conversación en el propósito de la entrevista.

Dichas entrevistas se realizaron por el mismo entrevistador durante el mes de Junio, se grabaron y transcribieron para su análisis. Organizados temáticamente los fragmentos más significativos, siendo considerados como tales aquellos fragmentos que nos proporcionaban información acerca de los objetivos planteados en nuestra investigación.

3. Situación y valoraciones de los docentes de disciplinas no lingüísticas en secciones bilingües inglés-español

A continuación presentamos un análisis de la situación del Programa de Secciones Bilingües a partir de la síntesis de las respuestas que los docentes de DNL encuestados nos han ofrecido.

3.1. Formación del profesorado

Las preguntas en este bloque tenían un doble objetivo: conocer las oportunidades de formación que la Administración pone a disposición de los docentes, y si éstas se ajustan a las demandas del profesorado en tiempo, forma y contenido; e identificar si los docentes consideran que existen necesidades formativas no cubiertas que puedan repercutir de algún modo en la marcha de los Programas.

Las respuestas obtenidas nos han permitido conocer la visión de nuestra muestra sobre la oferta formativa específica para bilingüe de los Centros de Profesores y Recursos de la Región: *Jornadas de formación e intercambio de experiencias para el profesorado de disciplinas no lingüísticas* y *Curso de actualización didáctica para profesores de disciplinas no lingüísticas*. Analizamos esta visión a continuación:

3.1.1. FORMACIÓN RECIBIDA

De los docentes entrevistados, sólo uno tuvo posibilidad de asistir a una jornada de formación antes de incorporarse al Programa. El resto se incorporaron sin instrucciones ni recomendaciones previas de ningún tipo. No obstante, sí han asistido, salvo uno, a este tipo de jornadas, aunque no las consideran especialmente útiles.

En cuanto al curso de actualización didáctica hay que señalar que no han sido convocados en el curso 2009/2010. Por ello, dos de los entrevistados no han tenido acceso a formación alguna en didáctica específica de contenidos en lengua extranjera, puesto que se han incorporado al Programa este año. Sólo uno no ha participado en dicho curso habiéndole sido ofertado, alegando motivos personales. En ese sentido, varios entrevistados señalan que siendo adecuado el curso en contenido, quizá no lo es en forma y tiempo; el hecho de realizar una inmersión lingüística que implica la salida del país durante el curso, encarece el coste para la Administración y limita la participación de un perfil del profesorado

con condicionantes familiares o situación de responsabilidad en el centro (cargo directivos, docencia en cursos de Bachillerato, etc.)

Por otra parte, ningún entrevistado recibe actualmente formación en didáctica específica para bilingüe, aunque 6 de los 8 la consideran muy necesaria y al mismo nivel que la formación en la L2. A pesar de ello, salvo uno de los entrevistados que procede de contexto familiar bilingüe, los profesores manifiestan que su prioridad formativa es la mejora de la destreza oral. Por ello, cinco de los entrevistados reciben formación en la Escuela Oficial de Idiomas, en un curso de actualización de destrezas orales destinado al Profesorado de Secundaria, costado por los propios docentes. Además, en dos de los centros entrevistados, se aprovecha la presencia de los auxiliares lingüísticos⁵ para mejorar sus destrezas orales, sustituyendo en ocasiones reuniones de coordinación por reuniones de conversación.

Hemos podido constatar que, en líneas generales, es un profesorado preocupado por su competencia docente, sobre todo en lo referente a la adquisición de la L2, llegando a costear su propia formación para mejorar su destreza lingüística y aprovechando las vacaciones para visitar países extranjeros donde practicar el idioma. A este respecto, muchos de ellos han disfrutado de becas de estudio o participado en programas de intercambio (Erasmus, Comenius) que les han permitido realizar estancias o cursar parte de sus licenciaturas en el extranjero, lo cual denota su interés por esta formación desde antes incluso de participar en el Programa.

Por último, de la información obtenida podemos deducir que a mayor nivel en competencia lingüística en L2 mayor preocupación por la formación en cuestiones metodológicas y mayor conciencia de la necesidad de la misma.

3.1.2. SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO CON LA FORMACIÓN

La satisfacción del profesorado con la formación recibida en este Curso de actualización didáctica es, en líneas generales, alta, considerando que era la respuesta a la formación que venían demandando, aunando tanto formación didáctica específica como mejora de destrezas orales. Sin embargo, la mayoría hubieran preferido más especificidad en didáctica de bilingüe aplicada a su propia materia. Consideran que el curso

⁵ Los auxiliares lingüísticos normalmente son estudiantes universitarios de un programa europeo.

es insuficiente para sus necesidades formativas y que debiera ofrecerse algún otro tipo de formación continua permanente. Y en este sentido, la mayoría considera que sería conveniente establecer algún tipo de formación, impartida a ser posible por especialistas en lengua inglesa, para que además del idioma se aprenda a enseñar en el idioma. Dos de los entrevistados sugieren la conveniencia de establecer algún tipo de contacto con profesorado nativo de sus disciplinas que pudieran ofrecer otra visión de cómo es la didáctica específica de la materia en otra lengua.

3.2. Coordinación del profesorado

La coordinación del profesorado es una de las bases sobre las que se asienta la metodología en aulas bilingües. Saber trabajar en grupo es un valor fundamental, pues optimiza el uso del conocimiento y los recursos y lleva a mejorar la capacidad de resolución de problemas de un colectivo. Además es fundamental para las labores de coordinación con el alumnado.

En este bloque pretendíamos conocer cómo se concretan esas labores en cada centro y si esta concreción difiere en forma considerable. Las preguntas buscan determinar las líneas de coordinación, si las hay, de cada centro y los beneficios que éstas pueden tener en la labor docente y en la calidad de la enseñanza. Se plantea además si el trabajo de coordinación realizado difiere en algo del de las aulas tradicionales y si el sistema de evaluación es específico.

Todos los entrevistados, salvo uno, dicen reunirse semanalmente para las labores de coordinación con el profesorado del Programa, la coordinadora y el auxiliar. Sin embargo, a medida que contestan las preguntas acerca de la coordinación reconocen que estas reuniones, aunque establecidas oficialmente una vez por semana, tienen más bien una periodicidad quincenal y, en algunos casos, incluso inferior.

En estas reuniones, la mitad de los entrevistados afirman tratar sobre todo cuestiones relacionadas con la adaptación de los materiales a la L2, para lo cual es indispensable el docente de lengua extranjera y en ocasiones el auxiliar lingüístico. Sin embargo, la mayoría confiesa que el apoyo a los contenidos de la materia, desde la asignatura de L2, no está en la dinámica habitual del Programa (salvo para la materia Ciencias Sociales, donde es práctica habitual); y tampoco reciben información acerca del nivel de competencia lingüística del alumnado a su cargo por parte del profesor de L2.

Sintetizando, podemos decir que la práctica totalidad de los entrevistados considera la coordinación útil si bien muestran diferencias en la opinión sobre con quién deben coordinarse y cómo lidera este proceso el coordinador del programa. Así, por ejemplo, seis de los ocho entrevistados consideran muy útil la labor de coordinación con el docente de L2, pero sólo tres consideran también necesaria la coordinación con el resto de profesorado del curso; cinco de los entrevistados destacan la implicación del coordinador del Programa, quien a veces está sobrecargado de trabajo, pero otros tres, sin embargo, se muestran poco satisfechos o indiferentes con su labor.

No se plantea como necesaria la interdisciplinariedad entre materias, salvo excepciones, desde una concepción del currículo todavía estanca y por materias. En lo que hay acuerdo es en la consideración de que una mejor coordinación en lo referente al conocimiento del nivel lingüístico de los alumnos facilitaría el trabajo en el aula y la adaptación de los materiales a la L2. La integración de lenguas y contenidos supone una labor compleja y en ese sentido la ayuda de los especialistas en lenguas puede hacer menos costosa esa adaptación.

3.3. Formas de evaluar

La heterogeneidad de niveles de competencia lingüística del profesorado parece ser la razón que dificulta la implantación de criterios generales de incorporación de la L2 a la DNL y por consiguiente el establecimiento de criterios de evaluación comunes. De esta forma, comprobamos como el examen es en lengua extranjera en una proporción análoga a la proporción que haya tenido en las actividades de clase, pero es en el establecimiento de la proporción donde encontramos las diferencias. En cada centro y materia, e incluso a criterio del profesor, estos porcentajes varían (entre el 30% que establecen como mínimo llegando al 100%) en función del alumnado y de la propia capacidad del docente. En lo que sí existe unanimidad es que la evaluación siempre se hace de los contenidos y no de la L2. Esto es debido, en algunos casos, a cierta inseguridad acerca de su libertad para incorporar en los exámenes una carga de L2 grande, de cara a posibles reclamaciones de alumnos.

Se comprueba además que los instrumentos de evaluación utilizados son los tradicionales: el examen o prueba objetiva, si bien se detecta un cierto cambio de perspectiva por parte de algunos docentes que con-

sideran que una metodología más basada en la comunicación y en la interacción, como la que pretende alcanzar este Programa, requiere métodos de evaluación diferentes, que faciliten, por ejemplo, la evaluación de las destrezas comunicativas.

3.4. Recursos

Con el fin de conocer los medios con los que cuenta el profesorado en el centro para hacer frente a las demandas de este tipo de docencia se han planteado una serie de preguntas acerca de los recursos que utilizan y consideran útiles en el desarrollo de sus clases. Sin embargo, salvo en centros donde el Programa lleva implantado más tiempo, los Departamentos no disponen de recursos específicos en L2; son los propios profesores los que elaboran el material a partir de recursos que ofrece Internet y libros de la materia en lengua extranjera. Sólo uno de los entrevistados sigue un libro de texto específico para bilingüe.

Para la elaboración de los materiales, recurren a la asesoría del profesorado de L2 y en ocasiones al auxiliar lingüístico. En relación al auxiliar, incluso el profesorado con una destreza lingüística alta valora como muy positiva su presencia. Aquellos profesores con más dificultad con el idioma, consideran imprescindible su labor para mejorar las destrezas orales de los alumnos y para trabajar conversación. Sin embargo, todos destacan que depende mucho de la persona y de la implicación que ésta tenga.

Por ello, y cuanto a los auxiliares lingüísticos parece indicado mejorar el proceso de selección, para evitar elegir a personas poco implicadas. No podemos inferir de los datos de la entrevista que sea algo habitual, por lo pequeño de la muestra, pero dado que dos centros han manifestado su descontento con la actitud del lector durante este curso parece importante reflejarlo.

En cuanto a los recursos tecnológicos, en general son escasos, aunque la mayoría de los profesores señalan que se está haciendo un esfuerzo por equipar a los centros en los últimos años, sin embargo, la mayoría de los encuestados considera que los recursos de que dispone son adecuados, a excepción de un docente que ha de compartir cañón y ordenador con su Departamento. Tan sólo dos manifiestan que para impartir su docencia les sería muy útil el empleo de pizarras digitales que actualmente no tienen.

3.5. Incentivos del Programa

Teniendo en cuenta la carga de trabajo que supone la docencia en L2, se ha preguntado por posibles incentivos que el profesorado pueda percibir por su participación en el Programa y el grado de satisfacción con el mismo.

Los docentes perciben que la carga de trabajo del Programa es grande, sobre todo en los estadios iniciales de su implantación en el Centro, donde hay que sumar la elaboración del material docente en L2. A pesar de ello, el grado de satisfacción con el Programa hace que la percepción global, en la mayoría de los casos, sea positiva y la reducción de horas vista como adecuada⁶. No obstante se da la circunstancia de que tal y como están planteadas las reducciones de jornada de los docentes se crean situaciones como no tener ninguna hora de reducción teniendo que elaborar la Programación y material de una materia por ser el primer año de implantación de bilingüe en el centro (caso de Educación Plástica y Visual de 1º, de sólo 3 horas lectivas por semana). Se da además el condicionante añadido de que los docentes que se han incorporado este año al Programa no han recibido formación inicial en didáctica específica, lo cual aumenta su problemática.

En líneas generales, el profesorado de este programa se siente apoyado por el Centro, afirmando que el equipo directivo fomenta el Programa porque es muy demandado y da cierto *prestigio*. Sin embargo, dos de los entrevistados señalan la existencia de polémicas con cierto sector del profesorado que considera sus reducciones horarias un privilegio.

Entre los incentivos, los docentes entrevistados señalan el reconocimiento de horas de formación por participación en el Programa y en intercambios (3 entrevistados), la posibilidad de acceso a traslados de plazas específicas bilingües -aunque esto no es incentivo por estar en el Programa sino por su titulación en L2- (4 entrevistados) y la motivación del alumnado del Programa (2 entrevistados) cuyo perfil mejora el clima del aula y el del centro en general. Consideran que debieran reconocerse créditos de formación por los cursos realizados en la Escuela Oficial de Idiomas, que no sólo no se han financiado, sino que tampoco se reconocen, a pesar de que informó de los mismos la propia Consejería.

6 La normativa vigente establece una reducción horaria de una hora por cada materia de 4 horas semanales de docencia, hasta un máximo de dos horas de reducción. Además de una hora complementaria establecida para reunión de coordinación.

3.6. Dificultades en el desarrollo de la docencia

Ante la pregunta relativa a las principales dificultades que encuentran en el desarrollo de las clases, los docentes entrevistados han señalado tres:

- la primera (6 entrevistados) es relativa al dominio de la L2 del profesorado y al conocimiento de los términos específicos de la propia materia;
- la segunda (4 entrevistados) es lograr adaptar el discurso del docente a la competencia lingüística del alumno para generar un discurso que pueda comprender; y
- la tercera (3 docentes), es la dificultad de explicar determinados contenidos, ya de por sí complejos en castellano, en la L2.

Creemos necesario destacar la relación directa entre el grado de conocimiento de la L2 y los problemas que se reconocen. De hecho, la barrera que supone el dominio de la lengua meta no permite profundizar en los problemas que plantea la docencia en aulas bilingües, limitándose a considerar las dificultades de este Programa en relación a la complejidad añadida que conlleva trabajar en una lengua diferente. Son aquellos docentes que poseen un nivel de L2 más alto los que señalan como dificultad la necesidad de adecuarse al nivel sociolingüístico del alumnado. Estos además ofrecen en sus respuestas una mayor variedad de recursos metodológicos para hacerse entender que únicamente el recurso a la lengua materna, que sólo se plantea una vez agotadas el resto de alternativas.

3.7. Resultados conseguidos. Formación del alumnado

Pedimos al profesorado que establezca una comparativa entre los grupos bilingües y las aulas tradicionales, tanto a nivel de comportamiento y actitud, como a nivel de resultados académicos.

Para ello, se realizan una serie de cuestiones destinadas a establecer en qué medida el Programa repercute en la formación y motivación del alumnado. Concluimos la entrevista con la valoración por parte del docente de las posibles repercusiones de la inclusión de la L2 en su materia de cara al aprendizaje del alumnado y con su apreciación acerca del nivel de bilingüismo alcanzado en la enseñanza impartida en el centro, pidiéndoles posibles propuestas de mejora para la implementación del Programa.

En las respuestas obtenidas, se evidencia como, frente a la idea extendida de que las Secciones Bilingües están destinadas al alumnado con más capacidad, los profesores participantes en el Programa desmienten tal punto. El Programa se considera en principio adecuado para la generalidad de los alumnos, no parece necesario ser un alumno de alta capacidad para seguir el curso. Un alumno de nivel medio e incluso medio bajo, pero dispuesto a realizar un esfuerzo continuado, puede estar en el Programa sin mayores dificultades. El éxito del alumno, al menos en ESO, está más asociado al esfuerzo y motivación por estar en el Programa que a su capacidad.

Así, las principales diferencias que se destacan frente al alumnado de aulas ordinarias son: la motivación por el estudio en general, una actitud positiva y disposición hacia el esfuerzo, mayor nivel de conocimiento de la L2 y la obtención de mejores resultados académicos. Estos mejores resultados derivan de tres factores, por este orden: el contexto familiar y sociocultural, el efecto de dinámica de grupo positiva y la mejora de la competencia comunicativa. Además de este último se deriva otro factor citado por tres docentes: conocer un enfoque distinto que pueda derivarse de una diferencia de terminología entre lenguas puede dar pie a que el alumno aborde problemas desde otra perspectiva que no hubiera visto sólo con el término en español.

Los docentes entrevistados manifiestan que la elección del bilingüe la realizan fundamentalmente los padres y, entre las razones para la elección, los entrevistados señalan el interés por la formación de sus hijos, el interés por el aprendizaje de la lengua extranjera y la consideración de que el ambiente en estos grupos es más adecuado. En general, son padres preocupados por la formación de sus hijos, que participan en la vida del centro en mayor medida que los de aulas tradicionales.

No obstante, también se señala lo que algunos profesores llaman el *efecto de dinámica de grupo positiva* que se crea en las aulas bilingües. Los alumnos de menor rendimiento intentan engancharse al ritmo de la clase, pues encuentran en los buenos resultados generales obtenidos como resultado del esfuerzo de sus compañeros un estímulo para intentar mejorar. A esto también contribuye la mejora de la autoestima que genera el refuerzo en L2 con respecto a los grupos del centro, y el desarrollo de la competencia de autonomía y desarrollo personal. El hecho de que el nivel alcanzado en L2 por los alumnos del Programa sea superior al alcanzado en la enseñanza tradicional de lengua extran-

jera es, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, el logro más destacado del Programa, si bien se señala que los resultados podrían ser mejores en destrezas orales introduciendo cambios metodológicos, de ratio de alumnos y métodos de evaluación.

En cuanto a las repercusiones de la inclusión de la L2 en la docencia de la DNL las opiniones varían. Cuatro de los entrevistados consideran que a pesar de plantear ciertas dificultades -puede ralentizar las clases, hacer que se profundice menos en determinados contenidos e incluso plantear dificultades a la hora de explicar determinados conceptos abstractos- conlleva beneficios relacionados con una mayor amplitud de miras del alumnado y una mayor capacidad para la resolución de problemas. En disciplinas como Educación Plástica y Visual, la L2 es incorporada fácilmente, dado que los alumnos trabajan además de con la lengua, con el lenguaje de las imágenes. Un docente señala que trabajando con el mismo grupo sólo en castellano podría conseguir más desarrollo de los contenidos de la materia, pero dado que el ambiente que se genera en estos grupos nunca se plantea en docencia ordinaria, globalmente no repercute negativamente. El resto no considera que la inclusión plantee ningún beneficio añadido al refuerzo de la L2.

Así, los docentes acaban reconociendo parte del mérito de los resultados académicos de los alumnos a las dinámicas producidas por el propio Programa, llegando a plantear beneficios añadidos de la enseñanza bilingüe a la adquisición de los conceptos específicos de la materia y al desarrollo de estrategias metacognitivas que les permitan relacionar conceptos y mejorar en la resolución de problemas: *lo importante es que abran la mente y que aprendan a aprender. Estar trabajando con otro idioma les hace desarrollar o ejercitar constantemente una parte de su mente...*

Por último, preguntados sobre si consideran que la docencia impartida en el centro es realmente bilingüe, en general manifiestan un grado de satisfacción alto, sobre todo considerando la situación histórica del conocimiento de lenguas extranjeras en España, si bien creen que es mejorable. Cinco entrevistados destacan que es necesario un profesorado más preparado y, en ese sentido, además del esfuerzo personal reclaman más inversión por parte de la Administración para garantizar su formación permanente. Asimismo, tres docentes destacan que la coordinación dentro del Programa debería mejorar e incorporar cambios metodológicos.

Otra de las demandas para lograr una verdadera enseñanza bilingüe, es que la Administración autorice grupos de bilingüe de ratio inferior al establecido en la legislación vigente. En centros donde el bilingüe funciona con dos grupos por curso en la ESO, se ven obligados a interrumpir la formación bilingüe de estos alumnos en Bachillerato por no llegar al número mínimo de alumnos para formar grupo. Dos de los docentes señalan además que los grupos están completos, y que esto quizá no beneficie la adquisición de la destreza oral en L2. Aún así, los exámenes oficiales a los que los centros han presentado a los alumnos en cuarto de la ESO, de niveles A2, B1, e incluso B2, ofrecen buenos resultados en la totalidad de los casos conocidos.

4. Conclusiones y propuestas de mejora

Los resultados de las entrevistas al profesorado de DNL son ilustrativos de la realidad de la puesta en práctica del Programa. Sin duda son numerosas las dificultades a las que se enfrenta, pero los resultados positivos del alumnado y la satisfacción prácticamente unánime de los profesores entrevistados con el ejercicio de la docencia en el Programa invitan al optimismo. Los efectos de la enseñanza bilingüe en el alumnado son positivos: desarrollo del plurilingüismo y la interculturalidad, aumento de las estrategias de aprendizaje y utilización de la transferencia positiva entre lenguas, mejora del rendimiento escolar (por la revisión de contenidos en diferentes materias así como por la atención a los elementos lingüísticos presentes en las distintas áreas curriculares), y aumento de la motivación y de una actitud positiva hacia el aprendizaje, las lenguas y la cultura del país origen de la lengua.

Sin duda, para el profesorado supone un proceso de desarrollo personal y profesional, y un motivo para la innovación educativa que aumenta, si cabe, las necesidades de movilizar competencias y conocimientos en el desarrollo de su labor docente. Todo ello incita a trabajar en la búsqueda de métodos y alternativas que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales que actualmente se emplean.

En ese sentido y partiendo de las dimensiones identificadas como claramente favorecedoras de la docencia bilingüe por el profesorado de DNL de la Región, establecemos las siguientes líneas de acción para la mejora de la docencia en el Programa:

Formación permanente del profesorado específica para bilingüe.

Aunque existe un número considerable de profesores que acreditan tener la necesaria competencia lingüística para impartir sus clases en el Programa, la mayoría de entrevistados manifiesta inseguridad en sus destrezas orales en L2 y recurre a formación específica en la misma. Además muchos carecen de formación en didáctica específica de enseñanza de contenidos en lengua extranjera. Creemos necesario, por tanto, facilitar e incrementar las posibilidades de formación continua del profesorado por parte de la Administración, mediante cursos de formación organizados para este fin, cursos con mayor especificidad en la didáctica de bilingüe, aplicada a su propia materia y que se adapten en la medida de lo posible a sus responsabilidades con alumnado y centro (Castro Feingerg, 2002). Además, se hace necesario establecer mecanismos que garanticen que el profesorado pueda participar de dichos cursos y actividades mediante incentivos y no como una carga sobre añadida.

Formación inicial para futuros profesores de bilingüe desde el ámbito universitario. Entendemos que las necesidades básicas de formación del profesorado deben ser planteadas inicialmente desde el ámbito universitario y no esperar a que surjan los problemas una vez llegados al aula. Parece lógico demandar que se amplíe y profundice la colaboración entre teoría y práctica, entre docencia en Secundaria y Universidad. El Máster de formación de Profesorado de Secundaria podría servir a tal fin incorporando un módulo específico destinado a conocer las metodologías específicas bilingües y los procesos de adquisición de lenguas.

Promoción de competencias de trabajo en equipo. La integración de lenguas y contenidos supone una labor que se asienta obligatoriamente en el esfuerzo por coordinarse entre los docentes implicados. En ese sentido la capacidad para trabajar en equipo es una competencia central; sólo trabajando en equipo se puede conseguir un entramado curricular base integrado que facilite una actuación pedagógica común y homogénea, en la que se compartan materiales, actividades, gradación de tareas y criterios y mecanismos de evaluación. El aprendizaje bilingüe de contenidos curriculares exige un gran esfuerzo de coordinación de profesores (Hengst, 2006). Sin embargo, hemos visto, que en la práctica existen dificultades derivadas del establecimiento de horarios y de cargas de trabajo excesivas a los coordinadores, así como un excesivo individualismo y aislamiento en el ejercicio de la docencia. Por ello, es necesario un mayor compromiso desde el propio profesorado para que

la coordinación sea una realidad, se hace necesario buscar puntos de encuentro entre los docentes, así como un mayor reconocimiento de sus tareas por parte de la Administración.

Posibilitar un intercambio eficaz de materiales adaptados a la lengua entre centros. Hasta el momento no existen suficientes materiales adecuados disponibles para la enseñanza de contenidos por medio de L2, que faciliten una enseñanza efectiva a los profesores. Los docentes tienen una carga adicional de trabajo para adaptar sus propios materiales, carga que se intenta cubrir desde la Administración con reducciones horarias no siempre suficientes. Aunque el CPR organiza Jornadas para el intercambio de experiencias y difusión de los materiales, en la práctica no parecen estar funcionando. Resulta conveniente establecer algún otro cauce que facilite el intercambio de una manera más eficaz entre los centros bilingües de la Región. La creación de una plataforma virtual podría servir como herramienta de trabajo colaborativo entre centros, mientras se espera una propuesta de elaboración rigurosa de material específico para bilingüe con intervención de profesorado experto en la materia y, a ser posible, en colaboración con docentes nativos, respaldada desde la Administración.

Establecimiento de un marco normativo claro, pero flexible a las necesidades específicas de cada centro. Del resultado de las entrevistas, parece que el Programa es distinto en cada centro. Aunque la Administración establece una serie de puntos muy claros, no existe una concreción real de aspectos del Programa que directamente repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto genera entre el profesorado dudas en cuanto al tipo de formación que han de impartir o a la forma de evaluar y, lo que es más grave, debilita la unidad y criterios del Programa. El hecho de que exista un cierto grado de flexibilidad que permita adecuar el Programa a la realidad de los recursos humanos y materiales del centro nos parece adecuado, pero posiblemente sería necesario establecer directrices comunes relativas al menos a metodología y criterios de evaluación, que den al profesorado criterios para la evaluación de su propia docencia.

Incorporación de metodologías activas y fomento de las destrezas orales del alumnado. Si bien el Programa no consigue un bilingüismo perfecto, a efectos prácticos el conocimiento adquirido hace al alumnado eficaz en la L2 en gran variedad de ámbitos y contextos, siendo capaces de demostrar una competencia en la L2 una media de dos cursos

superior al alumnado fuera del Programa. Sin embargo la mejora en la competencia oral de los alumnos continúa siendo tarea pendiente. Parece necesario el fomento de actividades que inviten a la participación del alumno oralmente, en un contexto de comunicación real; en ese sentido, las metodologías activas y la ayuda del auxiliar lingüístico pueden ser mecanismos útiles (Caparrós, 2010; Ramos, 2007). Se hace prioritario para ello, una vez más, el perfeccionamiento de las destrezas lingüísticas del profesorado y sus destrezas de trabajo en equipo, para gestionar hábilmente las dinámicas de interacción en el aula.

En definitiva, el aprendizaje de contenidos a través de lengua extranjera está demostrando ser una forma eficaz y motivadora para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto educativo de la ESO ofreciendo, cuando se realiza desde una buena praxis, beneficios añadidos relacionados con el aprendizaje de las materias no lingüísticas (Ramos 2007). Esto repercute además en una serie de beneficios sociales, psicológicos y económicos que hacen que este tipo de docencia se ajuste a medidas y objetivos de políticas educativas nacionales y europeas. Así pues, parece lógico considerar el Programa de Secciones Bilingües en términos de política lingüística, planificación y diseño curricular.

Referencias bibliográficas

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th Revised Edition)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castro Feinberg, R. (2002). *Bilingual Education: A reference Handbook*. Santa Bárbara, CA: ABC-CLIO, Inc.
- Cantero, V. (2008). El aprovechamiento de la "integrabilidad" en el proceso de transferencias lingüísticas de la L1 a la L2 o como potenciar la interactividad de las lenguas en los procesos comunicativos del modelo educativo bilingüe. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 20, 37-60.
- Caparrós, C. (2009). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. . Extraído desde <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Duverger, J. (2003). Bilingue. Enseigner en français? Pas si simple. *Français dans le monde*, 20.
- Eurydice, Unión Europea (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AI-CLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.
- Escutia, M. (s. f.). *Perspectiva psicolingüística del bilingüismo*. Extraído el 22 de mayo de

- 2010 desde http://www.europa-bilingual.net/part1_spa/Escutia%20Lopez-s.pdf
- Hengst, H. (2005). La integración de la lengua y contenido en la enseñanza bilingüe. *Magazín. Teoría y práctica*. Diciembre.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR 92.
- Lessow-Hurley, J. (2000). *The Foundations of Dual Language Instruction*. 3º ed. Nueva Cork.Longman.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Merino de Diego, M. (2008). *2 en 1 AICLE: Necesidades en Formación en Lengua para el docente en el currículo integrado en inglés*. EOI Móstoles, Madrid.Consultado el 23 de junio de 2010 desde http://api.ning.com/files/YFN7WamLwzliVJhYq0j-ro8608ahZsahPVTkMaKID6RTLQNBf-PFU0T5aSGhaUm*P26ozYDRPUyUEJ0XQftBnZhSVlaqBRs/2en1AICLEb.pdf
- Orden de 28 de octubre de 2008, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, que regula el Programa de Secciones Bilingües en los Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia.
- Novotná, J. y Hofmannová, M. (2005). *Teacher training for Content and Language Integrated Learning*. 15th ICMI Study Conference. The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics, (págs. 15-21). Águas de Lindóia, Brasil. Extraído el 22 de junio de 2010 desde http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna_Jarmila-Hofmannova_Marie_ICMI15.pdf
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramos, F. (2004). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146.
- Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo (BOE del 14), establece las normas generales para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes.
- Roza, M. B. (2005). *El Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas y su implicación en el ámbito escolar*. Extraído el 17 de mayo de 2010 desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=8649
- Sánchez, P. y Rodríguez. R. (1997). *El bilingüismo. Bases para una intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Soltero, S.W. (2004). *Dual Language Teaching and learning in two Language*. Boston. MA: Allyn& Bacon.
- Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Suárez, M. L. (2005). Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*. Universidad de Deusto, Bilbao: Universidad de Deusto, UD y Univ. Politécnica de Catalunya.
- Snow, M. A. (1987). *Immersion Teacher Handbook. Educational Report Series*. Universidad de California. Center for Language Education and Research, Los Ángeles. Extraído el 23 de junio desde <http://ell.spps.org/sites/f6151329-e58b-4abc-8e3f-3005439078c7/uploads/immersionTchrHandbookSnow.pdf>

9. ¿Recibe formación continua en lengua extranjera? ¿Qué opina de dicha formación? ¿Quién la financia? ¿Se podría mejorar dicha formación? ¿Cómo?
10. ¿Recibe formación pedagógica específica para impartir docencia en lengua extranjera? ¿Cuál, duración? ¿Quién la financia? ¿Se podría mejorar dicha formación? ¿Cómo?
11. ¿Recibe formación sobre metodología específica para impartir docencia en lengua extranjera? ¿Cuál, duración? ¿Quién la financia? ¿Se podría mejorar dicha formación? ¿Cómo?
12. ¿Recibe formación sobre didáctica específica para impartir docencia en lengua extranjera? ¿Cuál, duración? ¿Quién la financia? ¿Se podría mejorar dicha formación? ¿Cómo?
13. Recibe información sobre formación ¿De quién? ¿Con qué periodicidad?
14. ¿Le han otorgado alguna habilitación especial oficial como profesor de bilingüe?
15. ¿Considera que en el "Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria" (anteriormente "Curso de Adaptación Pedagógica") se debería impartir algún módulo y/o materia específicos para docentes de las secciones bilingües? ¿Cuáles?

TERCER BLOQUE: COORDINACIÓN

A continuación, le haré unas preguntas a modo de guía SOBRE LA COORDINACIÓN DEL PROGRAMA BILINGÜE. Responda de forma sincera y lo más ampliamente posible.

16. ¿Se coordina con otros profesores del programa? ¿Se reúnen? ¿Con qué periodicidad? ¿En qué cuestiones se coordinan (metodologías, recursos, secuenciación de contenidos, interdisciplinariedad)?
17. ¿Considera que el trabajo de coordinación en el programa difiere del que realiza habitualmente en las aulas tradicionales? ¿En qué aspectos?..
18. ¿Existe coordinación con los profesores de lengua extranjera (inglés, alemán, francés)? ¿Reciben información acerca del nivel de competencia lingüística del alumnado a su cargo? ¿Se apoya de alguna manera a los contenidos de su materia desde la clase de lengua extranjera?

19. ¿Consideras que el trabajo de coordinación es útil para el desarrollo de tus clases? ¿En qué aspectos?
20. ¿Existe apoyo por parte de los directivos del Centro al Programa? (Director, jefe de estudios, secretario) ¿Y por parte de las instituciones? (Comunidad Autónoma, Consejería de Educación, Escuela Oficial de Idiomas).
21. ¿Cuentan con el apoyo de otras áreas dentro del centro? ¿Cuáles?
22. ¿Tienen un sistema de evaluación específico? Si lo tienen, principales diferencias con la evaluación en la docencia ordinaria.

CUARTO BLOQUE: RECURSOS E INCENTIVOS

A continuación, le haré unas preguntas a modo de guía SOBRE LOS RECURSOS E INCENTIVOS DEL PROGRAMA BILINGÜE. Responda de forma sincera y lo más ampliamente posible.

23. ¿Disponen de recursos docentes específicos para este tipo de docencia? ¿Cuáles? (lecturas específicas, libros, mapas conceptuales, recursos curriculares adaptados a la lengua objeto del programa).
24. ¿Tienen auxiliar lingüístico (lector)? ¿Le parece útil? ¿Qué problemas se presentan? ¿Cómo se podrían solucionar en su opinión?
25. ¿Dispone de recursos tecnológicos? ¿Cuáles considera imprescindibles? ¿Conoce su manejo o recibe asesoría para ello? ¿Qué recursos considera deberían estar disponibles? (plataforma virtual, foros, blogs, redes sociales, etc.).
26. ¿Tienen los profesores del programa bilingüe un horario especial? ¿Reducción horaria? ¿Considera que es suficiente para las labores de coordinación, planificación de clases, etc.?
27. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras en el desarrollo de las clases? ¿Crees que mejorar en aspectos relacionados con la lengua extranjera (expresión oral para dar instrucciones, llamar la atención, dar órdenes) te ayudarían a estar más cómodo?
28. ¿Recibe algún tipo de incentivo por su participación en el programa bilingüe? ¿Le dan puntos por su participación en el programa bilingüe de cara a concursos de traslados u oposiciones?
29. ¿Participa de forma voluntaria en el programa bilingüe? ¿Durante cuánto tiempo tiene previsto seguir participando? ¿Por qué?

QUINTO BLOQUE: ALUMNOS Y PADRES

A continuación, le haré unas preguntas a modo de guía SOBRE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA BILINGÜE Y SOBRE SUS PADRES. Responda de forma sincera y lo más ampliamente posible.

30. En su opinión, los alumnos que eligen el programa bilingüe ¿Son más estudiosos, inteligentes, tienen más capacidades, son más trabajadores?
31. Los alumnos que eligen el programa bilingüe ¿Tienen mejor actitud en clase que los de aulas tradicionales? ¿Influye la inclusión de la lengua en disciplinas no lingüísticas en un mayor interés por conocer aspectos culturales relacionados con la lengua?
32. ¿Vienen obligados por sus padres?
33. ¿Diría que los padres de estos alumnos tienen más interés por la formación de sus hijos?
34. ¿Acuden los padres a las reuniones de curso y otras que se programen? ¿Acuden a tutorías? ¿Son padres razonables? Ej. Si su hijo no tiene capacidad o actitud para el programa, y el Centro les recomienda que lo saquen del programa...
35. Si tuviera que decir cuál es la principal diferencia entre el alumnado del programa y el de otras aulas diría...

SEXTO BLOQUE: FORMACION DEL ALUMNO

A continuación, le haré unas preguntas a modo de guía SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA BILINGÜE. Responda de forma sincera y lo más ampliamente posible.

36. ¿Organiza su Centro programas de intercambio con Institutos de otros países (niveles, sitios, convenios, quién lo organiza, cómo, qué información se da a los padres y a los alumnos)? Problemas. Soluciones.
37. ¿Organiza su Centro otras actividades formativas específicas cómo talleres, teatro, seminarios, actividades musicales, etc. o acude a otras organizadas por otros organismos? (niveles, sitios, convenios, quién lo organiza, cómo, qué información se da a los padres y a los alumnos)? Problemas. Soluciones.
38. Los alumnos que eligen el programa bilingüe ¿Obtienen mejores resultados? ¿Repercute la inclusión de la lengua en la enseñanza

- de los contenidos de la materia lingüística? Si repercute de forma negativa, ¿qué tipo de estrategias utiliza para solucionarlo?
39. ¿Qué nivel de lengua extranjera pueden alcanzar por término medio estos alumnos?
40. ¿Cuántas asignaturas se imparten en lengua extranjera? ¿Cuáles y en que cursos? ¿Quién las elige? ¿Cuántas horas se imparten en lengua extranjera?
41. ¿Se otorga algún título oficial a los alumnos de enseñanza bilingüe al finalizar alguno de los ciclos formativos? ¿Reciben formación específica para dicho título? ¿Tienen estos alumnos un sistema de pase directo a las escuelas oficiales de idiomas en algún nivel concreto?
42. ¿Consideras realmente bilingüe la enseñanza que se imparte? ¿Por qué? ¿Cuáles son los principales obstáculos que lo impiden? ¿Cómo crees se podría mejorar?

MUCHAS GRACIAS POR SU AMABLE COLABORACIÓN

