



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proyectos bilingües en los centros educativos de la  
Región de Murcia: perspectivas de los docentes

**Dña. María Lova Mellado**  
2017





# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proyectos bilingües en los centros educativos de la  
Región de Murcia: perspectivas de los docentes

**Dña. María Lova Mellado**  
**Directoras: Dra. M<sup>a</sup> José Bolarín Martínez**  
**Dra. Mónica Porto Currás**

2017



A mis padres, mis hermanas y mi pareja



# Agradecimientos

En primer lugar, y como no podría ser de otro modo, me gustaría comenzar estos agradecimientos nombrando a mis directoras de tesis, las Dras. M<sup>a</sup> José Bolarín Martínez y Mónica Porto Currás. Si bien es cierto que en el momento de elección de la temática de investigación para el Trabajo Fin de Máster, estudio que ha concluido en esta Tesis Doctoral, contacté con María José pues anteriormente había sido profesora de una asignatura durante mis estudios de Magisterio de Educación Primaria, ella me presentó a su compañera Mónica y así fue como ambas se convirtieron en directoras de los dos trabajos de investigación llevados a cabo a día de hoy.

Es fundamental mencionar su disponibilidad y colaboración tanto en esta investigación y en el Trabajo Fin de Máster como en el resto de publicaciones realizadas a revistas nacionales e internacionales. Y es que desde el primer día que llegué a su despacho, me abrieron sus puertas, se interesaron por mis inquietudes en el mundo de la investigación y me adentraron en él. Les agradezco enormemente el haberme dado la oportunidad de realizar estos estudios, pues son dos referentes profesionales en el campo de la didáctica y organización escolar, haberme guiado en la investigación, y sobre todo, por haberme hecho creer, en momentos de incertidumbres y miedos así como cuando el tiempo apremiaba, que podía hacerlo porque *nada es imposible*. Por ello, gracias por vuestros esfuerzos, dedicación e implicación en este estudio, por compartir conmigo vuestros conocimientos y por apoyarme siempre. Sin duda este estudio es también suyo.

No puedo dejar sin mencionar a mis padres, quienes sin escatimar esfuerzo alguno, han sacrificado gran parte de su vida para formar y educar tanto a mis hermanas como a mí. A quienes me enseñaron que con constancia, mucho esfuerzo e ilusión se puede lograr todo lo que uno desee a pesar de los sinsabores que la vida nos depara en determinados momentos. Gracias a mis padres por inculcarme los valores que hoy conforman mi personalidad, por desear y anhelar siempre lo mejor para mí, por cada

consejo y por cada una de sus palabras que me guiaron en mi vida, por confiar y creer en mí.

A mis hermanas, quienes me han acompañado a lo largo de todos mis estudios apoyándome a no desistir en aquellos momentos en los que los ánimos decaían. Estoy absolutamente convencida de que si de algo puedo presumir en esta vida es de las hermanas que tengo, lo que me hace sentir una persona muy afortunada. Así pues puedo afirmar que quien tiene una hermana tiene un tesoro. Gracias por todas las experiencias vividas juntas a lo largo de nuestras vidas antes y durante este trabajo y por todo lo que nos deparará el futuro.

A mi pareja, quien ha aguantado y, lo que es más importante, sufrido conmigo todos mis agobios y agonías durante el desarrollo de esta investigación. Nunca estaré lo suficientemente agradecida por haber sabido disculpar mis numerosas ausencias, por haber tenido palabras de ánimo, por haber confiado en mí siempre, por su apoyo incondicional en cada tarea que emprendo y por hacerme sentir cada día que soy una persona especial e imprescindible en su vida.

A mis amigos quienes ocupan un lugar importante en mi vida y no he podido quedar con ellos todo lo que hubiese deseado durante el desarrollo de este estudio. Les agradezco haber entendido en numerosas ocasiones las palabras “hoy no puedo, yo te avisaré cuando tenga un hueco libre”, ese hueco nunca llegaba, y, especialmente, permanecer a mi lado y no permitir que la distancia rompa los lazos que existen entre nosotros desde Educación Infantil. Gracias por enseñarme a disfrutar cada momento como si fuera el último, y en definitiva, el verdadero valor de la amistad.

A todas aquellas personas que han estado presentes en este largo camino y, aunque ya no están, han puesto su granito de arena para que hoy sea quién y cómo soy, pues han sido y serán parte de mi vida.

Por último, no puedo olvidar a los protagonistas de este estudio, a los centros educativos públicos y privados o concertados adscritos al programa bilingüe, y en especial, a todos los maestros que han participado en este estudio quienes me abrieron las puertas de sus aulas porque sin su colaboración esta investigación no existiría. Agradecerles inmensamente el haberme hecho un hueco en sus apretados y agobiados horarios laborales para realizar la entrevista, para hablar conmigo acerca de su



percepción sobre la implementación de los programas bilingües en nuestra Región de Murcia. Con orgullo puedo decir que estos docentes, compañeros de profesión, derrochaban su pasión por la enseñanza y, en particular, su interés por mejorar el funcionamiento de los programas bilingües y, a su vez, contribuir al logro de unos resultados académicos positivos. Espero y deseo, al igual que todos y cada uno de los docentes entrevistados, que las conclusiones de estudio así como las propuestas de mejora aportadas, contribuyan a una auténtica reflexión y cambios en la práctica docente y originen procesos de mejora; procesos debatidos y consensuados colegiadamente, y que cuenten con el apoyo institucional necesario y anhelado para su desarrollo.

Este triunfo vale la pena compartirlo y con quien mejor que con todas las personas mencionadas. A todos mi eterno agradecimiento.



## Indice

Agradecimientos .....	7
Introducción .....	15
MARCO TEÓRICO.....	19
<b>Capítulo 1. Hacia una sociedad bilingüe .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. Concepto de bilingüismo .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2. Tipos de bilingüismo.....</b>	<b>26</b>
<b>1.3. Beneficios del bilingüismo.....</b>	<b>32</b>
<b>1.4. Iniciativas Europeas para la enseñanza de lenguas extranjeras .....</b>	<b>43</b>
<b>1.5. El bilingüismo en el Sistema Educativo Español .....</b>	<b>49</b>
<b>1.6. El bilingüismo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia .....</b>	<b>50</b>
<i>1.6.1. Contexto normativo actual .....</i>	<i>59</i>
<b>Capítulo 2. Una apuesta por el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en las aulas .....</b>	<b>67</b>
<b>2.1. Conceptualización del enfoque .....</b>	<b>68</b>
<b>2.2. Bases del aprendizaje de segundas lenguas en AICLE .....</b>	<b>71</b>
<i>2.2.1. Teoría de Krashen: input hypothesis.....</i>	<i>72</i>
<i>2.2.2 Teoría de Swain: output hypothesis .....</i>	<i>73</i>
<i>2.2.3. Focus on form and focus on meaning .....</i>	<i>74</i>
<i>2.2.4. La teoría del andamiaje (Scaffolding).....</i>	<i>75</i>
<i>2.2.5. Aprendizaje significativo de Ausubel .....</i>	<i>76</i>
<i>2.2.6. Aprendizaje centrado en el alumno.....</i>	<i>77</i>
<b>2.3. Tipología.....</b>	<b>78</b>
<b>2.4. Beneficios.....</b>	<b>80</b>
<b>2.5. Dificultades.....</b>	<b>86</b>

<b>2.6. Implementación de los programas: metodología de enseñanza .....</b>	<b>95</b>
2.6.1. Dimensiones de la planificación .....	97
2.6.2. Integración de ambas lenguas.....	102
2.6.3. Estrategias metodológicas .....	106
2.6.4. Tareas y recursos .....	134
2.6.5. Evaluación.....	142
<b>Capítulo 3. Del aula a la Comunidad educativa en la enseñanza bilingüe .....</b>	<b>151</b>
<b>3.1. Profesorado .....</b>	<b>152</b>
3.1.1. Características del rol docente .....	153
3.1.2. Formación .....	159
<b>3.2. Auxiliar de conversación.....</b>	<b>164</b>
3.2.1. Características del rol del auxiliar de conversación .....	164
3.2.2. Formación .....	167
<b>3.3. Coordinación del profesorado .....</b>	<b>170</b>
3.3.1. Niveles de coordinación .....	174
A. Colaboración entre maestros de contenido y maestros de lengua inglesa.	175
B. Coordinación entre profesores y auxiliares de conversación y, en su caso	179
C. Colaboración de los profesores de áreas no lingüísticas o de contenido...	181
D. Colaboración entre los maestros de lengua inglesa y el resto de lenguas .	182
3.3.2. Rol del coordinador.....	187
3.3.3. Contacto profesional con docentes de otros centros educativos .....	191
A) Con centros de Educación Primaria.....	192
B) Con centros de Educación Secundaria.....	193
<b>3.4. Comunidad educativa .....</b>	<b>195</b>
<b>MARCO EMPÍRICO.....</b>	<b>205</b>
<b>Capítulo 4. Método de investigación .....</b>	<b>207</b>
<b>4.1. Problema y justificación de la investigación .....</b>	<b>207</b>
<b>4.2. Propósitos de la investigación.....</b>	<b>208</b>
4.2.1. Objetivo general.....	208
4.2.2. Objetivos específicos .....	209

<b>4.3. Metodología y diseño de la investigación.....</b>	<b>210</b>
4.3.1. <i>Instrumento de recogida de información .....</i>	210
4.3.2. <i>Participantes .....</i>	216
4.3.3. <i>Procedimiento de recogida de información .....</i>	219
4.3.4. <i>Procedimiento de análisis de datos.....</i>	219
<b>Capítulo 5. Presentación de resultados.....</b>	<b>221</b>
<b>5.1. Preguntas de clasificación .....</b>	<b>221</b>
<b>5.2. Formación del profesorado.....</b>	<b>228</b>
5.2.1. <i>Formación en países de habla inglesa.....</i>	233
A. <i>Formación con estancias en una ciudad de habla inglesa.....</i>	235
B. <i>Valoración de las estancias formativas en un país o ciudad de habla inglesa para el futuro profesorado bilingüe .....</i>	237
5.2.2. <i>Formación recibida en los cursos .....</i>	240
A. <i>Curso de Iniciación al Programa Colegios Bilingües.....</i>	240
B. <i>Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras .....</i>	243
C. <i>Formación continua del profesorado adscrito al programa bilingüe .....</i>	250
D. <i>Seminarios o cursos de seguimiento.....</i>	253
E. <i>Formación o intercambio de materiales y experiencias .....</i>	257
<b>5.3. Coordinación del profesorado .....</b>	<b>265</b>
5.3.1. <i>Coordinación docente .....</i>	265
5.3.2. <i>Coordinador del programa bilingüe .....</i>	283
5.3.3. <i>Contacto profesional con docentes de otros centros educativos .....</i>	285
<b>5.4. Auxiliares de conversación .....</b>	<b>290</b>
5.4.1. <i>Funciones del auxiliar de conversación.....</i>	299
5.4.2 <i>Formación .....</i>	311
<b>5.5. Enseñanza en el programa bilingüe .....</b>	<b>325</b>
5.5.1. <i>Estrategias metodológicas .....</i>	325
5.5.2. <i>Complementariedad entre las áreas.....</i>	331
5.5.3. <i>Empleo de la lengua castellana.....</i>	339
5.5.4. <i>Evaluación de estudiantes .....</i>	341
5.5.5. <i>Satisfacción con la enseñanza.....</i>	343

<b>5.6. Recursos e incentivos.....</b>	<b>346</b>
5.6.1. <i>Recursos espaciales.....</i>	346
5.6.2. <i>Recursos económicos .....</i>	348
5.6.3. <i>Recursos materiales .....</i>	350
5.6.4. <i>Recursos tecnológicos.....</i>	353
5.6.5. <i>Reconocimientos e incentivos.....</i>	356
<b>5.7. El alumnado .....</b>	<b>361</b>
<b>5.8. Comunidad educativa .....</b>	<b>382</b>
<b>5.9. Satisfacción de los docentes y propuestas de mejora .....</b>	<b>396</b>
5.9.1. <i>Satisfacción con la labor profesional desempeñada.....</i>	397
5.9.2. <i>Perspectivas de futuro en Educación Primaria .....</i>	398
5.9.3. <i>Continuidad en Educación Secundaria Obligatoria.....</i>	399
5.9.4. <i>Propuestas de mejora.....</i>	403
<b>Capítulo 6. Discusión de los resultados.....</b>	<b>411</b>
<b>6.1. Formación del profesorado.....</b>	<b>411</b>
<b>6.2. Coordinación del profesorado .....</b>	<b>413</b>
<b>6.3. Auxiliar de conversación.....</b>	<b>416</b>
<b>6.4. Enseñanza en el programa bilingüe .....</b>	<b>420</b>
<b>6.5. Recursos e incentivos.....</b>	<b>423</b>
<b>6.6. Alumnado .....</b>	<b>425</b>
<b>6.7. Comunidad educativa .....</b>	<b>430</b>
<b>6.8. Satisfacción de los docentes .....</b>	<b>432</b>
<b>Capítulo 7. Conclusiones.....</b>	<b>435</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>459</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>501</b>

# Introducción<sup>1</sup>

Esta Tesis, titulada “Proyectos bilingües en los centros educativos de la Región de Murcia: perspectivas de los docentes”, surge a partir de la inquietud, motivación e interés por este tema en un estudio preliminar, que constituyó un Trabajo Fin de Máster, en el cuál se pretendía conocer la valoración de los docentes adscritos al programa bilingüe de la Región de Murcia desde su implantación en el curso escolar 2009/2010. Las inquietudes despertadas en este trabajo fueron el principio del presente estudio, que tiene como objetivo conocer la perspectiva de los docentes adscritos al programa bilingüe de la Región de Murcia en relación a las siguientes dimensiones: formación del profesorado, coordinación, auxiliar de conversación, enseñanza y evaluación, recursos e incentivos, alumnado, Comunidad educativa y satisfacción docente, perspectivas de

---

<sup>1</sup> En este trabajo se utiliza el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos.

futuro de la enseñanza Primaria, continuidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y propuestas de mejora. Todas estas dimensiones están estrechamente vinculadas al aprendizaje de una segunda lengua y ejercen una gran influencia en el mayor o menor éxito del funcionamiento de los programas bilingües.

Para ello, este trabajo se estructura en dos partes: marco teórico y marco empírico. La primera parte, marco teórico, se conforma en tres capítulos: en un primer capítulo, *hacia una sociedad bilingüe*, se transita por el bilingüismo, presentando los diferentes autores y perspectivas que abordan su conceptualización y tipología atendiendo a la variabilidad conceptual, los innegables beneficios que supone la adquisición de una segunda lengua y las iniciativas europeas y nacionales para la enseñanza de las lenguas extranjeras sobre las que se sustentan los programas bilingües en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, objeto de estudio de esta investigación. En el segundo capítulo, *una apuesta por el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en las aulas* (en adelante AICLE), se abarca la conceptualización, teorías y principios de la adquisición de una segunda lengua sobre los que asienta en enfoque AICLE, las variedades englobadas con esta nomenclatura, los beneficios que reporta a toda la Comunidad educativa así como las dificultades que entraña, la metodología de enseñanza por la que se caracteriza este enfoque así como la evaluación parte esencial en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello con el fin de aportar al lector una visión que le permita comprender el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras implementado en programas bilingües nacionales y regionales. En el tercer capítulo, *del aula a la Comunidad educativa en la enseñanza bilingüe*, se exponen las temáticas que ejercen gran influencia en las aulas bilingües y que, a su vez, conforman los principales bloques del instrumento de recogida de la información. Por un lado, se aborda la figura del profesor como elemento clave de la enseñanza bilingüe, se analizan los diferentes saberes, actitudes y habilidades que conforman el perfil profesional del docente y, que deben ser adquiridas por el profesorado para el desempeño eficaz de la implementación de la enseñanza AICLE en las aulas. Por otro lado, se presenta la figura de los auxiliares de conversación, quienes junto con los docentes, desempeñan un papel primordial en los programas bilingües tanto para profesores, por la labor de apoyo que realizan, como para alumnos por su incidencia en la motivación del aprendizaje de la lengua extranjera y su contribución al desarrollo de



la competencia comunicativa y cultural. También se expone y destaca la importancia de la coordinación entre los diferentes profesionales participantes en este programa ya que la actitud y la voluntad de trabajar juntos es un pilar clave en la enseñanza bilingüe. Además, la implementación exitosa no solamente exige un alto grado de coordinación entre los docentes que imparten la Educación Primaria sino también entre los profesionales que intervienen en la Educación Secundaria Obligatoria para asegurar la continuidad de los aprendizajes. También, la participación de toda la Comunidad educativa, padres, Equipo directivo y Claustro, en una práctica innovadora como es la educación bilingüe es otro de los factores que influye en el logro de unos resultados positivos en estos programas bilingües.

La segunda parte, marco empírico, se compone de cuatro capítulos. En el cuarto capítulo, titulado, *método de investigación*, se expone el problema de investigación, objetivos y metodología de la investigación, concretando los participantes de este estudio, el instrumento y procedimiento de recogida de la información, así como el de análisis de los datos obtenidos. En el quinto capítulo, se presentan *los resultados* por bloques: clasificación, formación, coordinación, auxiliares de conversación, enseñanza en el programa bilingüe, recursos e incentivos, alumnado, comunidad educativa y por último satisfacción de los docentes con su participación en este programa así como propuestas de mejora para optimizar su funcionamiento.

En el sexto capítulo, se aborda la *discusión de los resultados* en función de los bloques temáticos mencionados. Y para finalizar, en el capítulo séptimo, se exponen las *conclusiones* atendiendo a los objetivos establecidos en esta investigación, donde se evidencia y se plantea una panorámica de la implementación de los programas bilingües en la Región de Murcia, se aportan propuestas de mejora que contribuirían a un mayor éxito del mismo, pues no se debe olvidar que los docentes, principales concedores de los beneficios y perjuicios de este programa fruto de su día a día en las aulas con los alumnos, pueden ayudar a mejorar su implementación.

Para finalizar se presentan las *referencias* que recoge los documentos utilizados en este trabajo en el ámbito objeto de estudio.



# **MARCO TEÓRICO**



# Capítulo 1. Hacia una sociedad bilingüe

La actividad humana sitúa a la sociedad actual en una disposición de globalización, de acercamiento de los pueblos. Tanto la sociedad como las instituciones que la conforman, son escenarios condicionados por las fuerzas de la estructura económica y social dominante que, establecida a través de la tecnología del mercado y conformada en torno a principios operativos capitalistas, tiende al mantenimiento de la globalización, en consecuencia, las alternativas se deben plantear desde múltiples frentes, entre los que se encuentra, sin duda, la educación. En este sentido, conocer una segunda lengua (L2) permite abrir fronteras, comprender otros contextos, acercar culturas, progresar y jugar un papel decisivo en el desarrollo de un país, ser bilingüe es un requisito indispensable para responder a las exigencias de una sociedad abierta y globalizada.

En contraposición, la realidad que ha conformado la situación en nuestro país, 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 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). Por ello, la enseñanza de una segunda lengua en las aulas se considera como una apuesta unánime por las diferentes políticas para fomentar las relaciones sociales y la comunicación entre los diferentes pueblos. En este sentido, siguiendo a Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque (1997), ser ciudadano de hoy conlleva la necesidad de poseer un buen

dominio de, al menos, dos idiomas además de la lengua materna (L1), siendo la educación bilingüe, y por ende, los programas bilingües sin duda una de las mejoras alternativas para lograr dichos fines.

En este capítulo se pretende transitar por el bilingüismo, para ello se expone en primer lugar, las aportaciones desde diferentes autores y perspectivas que permiten acotar y definir este concepto. Posteriormente se explican los diferentes tipos atendiendo a la variabilidad conceptual que sin duda ofrece al lector una visión global de esta noción que le permite sumergirse en el punto siguiente donde se abordan los beneficios que supone la adquisición de una segunda lengua. Este tercer apartado del marco teórico converge hacia el cuarto apartado donde se exponen las iniciativas Europeas para la enseñanza de las lenguas extranjeras que constituyen el marco legal de referencia para la concreción en el Sistema Educativo español y el caso concreto, objeto de estudio, el contexto de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

## **1.1. Concepto de bilingüismo**

Si bien es cierto que todos poseemos una idea intuitiva y básica acerca del término bilingüismo, que implica el uso de dos idiomas en mayor o menor medida, es necesario especificar lo que se entiende por él. Bilingüismo es un concepto difícil de precisar, no posee un carácter unívoco ni conciso, debido a la diversidad de criterios, factores (lingüístico, sociológico, político, cultural) y perspectivas (psicológica y pedagógica) desde las que se puede definir, esta conjunción tan diversa ha contribuido a la evolución de este concepto a través del tiempo.

Entre las conceptualizaciones del término se encuentra la definición clásica de Bloomfield (1933) que define el bilingüismo como la capacidad de hablar dos lenguas con el mismo dominio, produciendo enunciados bien formados y portadores de significación y Haugen (1969), que entiende el bilingüismo como la aptitud de utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas. Uno de los pioneros en

el estudio científico del bilingüismo Weinreich (1979) afirma que la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina bilingüismo y las personas implicadas bilingües. Escutia (2004) define a un sujeto como bilingüe cuando domina más de una lengua.

Estas definiciones no informan ni del nivel de conocimiento ni de la competencia en la segunda lengua (entender, hablar, leer y escribir) necesario para la consideración de bilingüe, ni de la frecuencia de su uso, entre otros aspectos (Pérez Invernón, 2012). En este sentido, Macnamara (1969) precisa que el bilingüismo es la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua. Más exigente es la aportación de Titone (1976) que añade a la capacidad de expresarse en una segunda lengua respetar los conceptos y las estructuras propias de la misma. Blanco (1981) afirma que el bilingüe es aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.

Otras definiciones recogen el bilingüismo desde la perspectiva del contexto social, para Oksaar (1983) el bilingüismo se concibe como la habilidad que posee una persona para emplear dos o más lenguas en situaciones comunicativas y momentos determinados, y para cambiar de una lengua a otra en caso de que fuese necesario. Marco (1993) manifiesta que el concepto de bilingüismo se ha utilizado para caracterizar a las personas y colectividades que hablan dos lenguas. Incluso en algunos ámbitos se llega a utilizar el concepto de “destreza” para llegar a referirse a la persona que posee facultad de manejar dos lenguas en cualquier área: lectura, escritura, comprensión, etc. Cerdá (1986) propone que el bilingüismo consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, se dice de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados. Harding y Riley (1998) sostienen que los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ello, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada

lengua. Lam (2001), de manera más amplia define el bilingüismo como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Sin embargo, estas aportaciones, que reflejan diferentes perspectivas y variables, mayor o menor grado de competencia en la lengua, situaciones en que se utilizan las lenguas (o dicho de otra manera, las funciones que se les asignan), variabilidad en la categorización o el estatus de las lenguas que convergen en el hablante bilingüe, se pueden aglutinar en torno a dos ideas fundamentales, Álvarez (2007):

- a) El uso alternativo de dos (o más) lenguas por una única persona, capaz de adaptar a determinadas situaciones este uso como la lengua empleada por la persona con la que está hablando.
- b) El grado de fluidez o el nivel de competencia lingüística que posea un individuo en dos (o más) lenguas.

En este sentido, el nivel o grado de competencia lingüística que una persona debe tener en dos lenguas para ser denominada bilingüe no es fácil de delimitar. Así, si se toma como criterio la capacidad de desarrollar alguna competencia (entender, hablar, leer y escribir) en una lengua determinada además de la lengua materna, gran parte de la población mundial podría ser considerada bilingüe (Haugen, 1969 y Macnamara, 1969). Sin embargo, si dicho criterio se limita a un nivel de competencia lingüística casi nativo de la lengua (Bloomfield, 1933), y se toma como referencia un hablante ideal en una comunidad lingüística homogénea que domina a la perfección su lengua materna (Chomsky, 1965), sin duda el número de personas bilingües se reduce de manera drástica. Si bien, esta última postura hoy día no posee mucha credibilidad, pues las personas con una fluidez perfecta o plena competencia tanto en la lengua materna como en la extranjera existen pero son muy pocas (Crystal, 1987) y esa perfección es difícil de describir, tampoco la anterior cobra mucho sentido ya que una persona no puede ser denominada bilingüe por comprender o elaborar ciertos enunciados en otra lengua distinta de la materna. Por ello, con el fin de acotar y delimitar el concepto de bilingüismo es importante concretar el nivel o grado de competencia lingüística. A este



respecto, Madrid (2005) considera que las personas bilingües son aquellas que han logrado, al menos, el nivel de competencia lingüística de B1 o algún otro superior (B2, C1 y C2) establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas publicado por el Consejo de Europa en 2001. Baetens Beardsmore (1982, pp.1-4) se hace eco de todos estos intentos pero sobre todo de la dificultad de la tarea de definir este término y resuelve que tal y como sugiere la amplia literatura sobre bilingüismo, la única forma de ser precisos y usar adecuadamente el concepto es haciendo referencia a su tipología.

Llegados a este punto, se considera relevante expresar que hablar de bilingüismo, y más concretamente hacerlo en España (país en el que existe además del castellano, otras cuatro lenguas oficiales), conlleva aludir a otro término denominado plurilingüismo. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), este concepto se define como la habilidad de usar varias lenguas para la comunicación interpersonal. Por tanto, es relevante mencionar que la realidad multilingüe de nuestro país ha ocasionado que muchos de los esfuerzos se centraran en cómo integrar el castellano con las lenguas oficiales de las comunidades autónomas correspondientes (Laorden y Peñafiel, 2010). En este sentido, las investigaciones sobre este tipo de enseñanza bilingüe han sido numerosas (Cantia, Martínez y Millas, 1998; Siguán, 1992). También, es importante resaltar los estudios que se han llevado a cabo sobre la enseñanza de un tercer idioma en esas comunidades autónomas bilingües, originando modelos educativos trilingües (Cenoz & Jessner, 2000; Lasagabaster, 2001; Torres Guzmán y Etxeberría, citados en Ramos, 2007a y Ruiz de Zarobe, 2005).

En definitiva, es cierto que los autores coinciden en que el término bilingüismo debe incluir una gradación en el dominio de dos lenguas, pero parece menos aceptado las variables: uso limitado y, en determinadas circunstancias de una lengua, así como al uso pasivo de la misma. Baetens Beardsmore (1982) sugiere que la forma de ser precisos y usar adecuadamente este concepto es haciendo referencia a los tipos de bilingüismo.

## 1.2. Tipos de bilingüismo

A partir de la variabilidad conceptual del bilingüismo y, como Pérez Invernón (2012) destaca, los tipos que han surgido en torno a este término son una fuente de riqueza para su conocimiento porque informan de características sobre una variedad de aspectos, de la complejidad y de la amplitud de este concepto. A partir de las aportaciones de Butler and Hakuta (2004); Hamers and Blanc (1983); Sánchez-Casas (1999) y Wei (2000), se muestra en la Tabla 1, diferentes tipos atendiendo a variables lingüísticas y psicosociales. A continuación, se procede a exponer cada uno de ellas.

El lingüista Weinreich (1953) en base a la *relación entre signo y significado en la representación mental* propone que existe un bilingüismo compuesto y un bilingüismo coordinado. En el primer tipo mencionado las personas bilingües compuestas tienen un solo significado para dos significantes, es decir, poseen una única representación para la misma palabra tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, tienen un significado idéntico. De esta manera, poseen un único concepto de pan: “pan” y “bread”. En cuanto al bilingüismo coordinado, las personas bilingües coordinadas disponen de dos significados y dos significantes, es decir, poseen diferentes representaciones mentales para la misma palabra tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Así, estas personas representan de forma separada aquellas palabras equivalentes en estas dos lenguas adquiridas por lo que tiene conceptos diferentes: un concepto en su lengua materna de pan: “pan” y otro concepto en su segunda lengua de bread: “bread”. Por ello, estas personas bilingües hablan las dos lenguas como si fuesen monolingües en cada una de ellas. Por tanto, la diferencia principal entre bilingüismo compuesto y coordinado radica en que las personas bilingües compuestas realizan transferencias bidireccionales, de y hacia los dos idiomas, por lo que necesitan ambos para pensar e interaccionar con los demás mientras que las personas bilingües coordinadas usan con gran habilidad los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la segunda lengua sin efectuar ninguna transferencia (Signoret, 2003).

Atendiendo al *nivel lingüístico* de cada idioma Weinreich (1953) habla de bilingüismo subordinado que se caracteriza por un desequilibrio en el desarrollo lingüístico de los dos idiomas. De este modo y para concretar, las personas bilingües aunque dominan la lengua materna y están en proceso de aprender la segunda lengua y realizan transferencias de su lengua materna a la segunda lengua. Estas personas mejorando y afianzando esta lengua pueden llegar a ser bilingües coordinadas. Esta clasificación según Ervin y Osgood (citado en Celis e Iraegui, 2008), se reduce a dos tipos de bilingüismo: compuesto (que incluye el subordinado) y coordinado. En esta tipología el criterio se basa en las circunstancias en las que se adquieren las lenguas, así pues las personas bilingües compuestas aprenden la lengua materna y la segunda lengua en un mismo contexto. Por ejemplo, los niños que adquieren las dos lenguas en su hogar familiar (Álvarez, 2007). Mientras que las personas bilingües coordinadas aprenden la lengua materna en un contexto distinto al de la segunda lengua. Por ejemplo: los niños que adquieren una de las lenguas en el hogar familiar y la segunda lengua en otro contexto, concretamente los niños marroquíes quienes aprenden la lengua árabe en su hogar y el castellano en la escuela.

La distinción de bilingüismo compuesto y coordinado posee diferentes críticas pero se debe mencionar que estos dos tipos de bilingüismos no son excluyentes pues el sistema representacional del bilingüe puede evolucionar y variar, es decir, los dos tipos pueden estar presentes en una misma persona bilingüe en distintos periodos, como especifican Appel and Muysken (1987), una persona bilingüe puede tener un sistema lingüístico más compuesto en vocabulario o más coordinado en gramática.

Tabla 1

*Perspectivas y tipos de bilingüismo*

Perspectiva	Tipo	Concepto
Relación entre signo y significado	Bilingüismo compuesto	Un solo significado para dos significantes
	Bilingüismo coordinado	Las personas bilingües disponen de dos significados y dos significantes
Competencia en ambas lenguas	Bilingüismo equilibrado	Competencias en ambas lenguas es equivalente
	Bilingüismo dominante	Generalmente la competencia en la lengua materna es superior
Relación entre lenguaje y pensamiento	Bilingüismo compuesto	Posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva.
	Bilingüismo coordinado	Posee dos unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas indicadas según sean en L1 o L2
El estatus de ambas Lenguas	Bilingüismo aditivo	Han adquirido la segunda lengua sin perder su competencia en su lengua materna
	Bilingüismo sustractivo	Cuando el idioma materno está desvalorizado, y la segunda lengua termina sustituyendo a la lengua materna
La edad de adquisición	Bilingüismo temprano precoz	Aprenden la segunda lengua , durante la infancia, generalmente sucede de tres a nueve años y puede ser simultáneo o consecutivo
	Bilingüismo tardío	Personas que aprenden la segunda lengua después de la infancia, en la juventud o en la adultez
Pertenencia o identidad cultural	Bilingüismo bicultural	El bilingüe bicultural se identifica con la cultura de las dos lenguas
	Bilingüismo monocultural	El bilingüe monocultural se mantiene la identidad cultural mientras van aprendiendo la de la segunda lengua
	Bilingüismo aculturizado hacia la segunda lengua	El bilingüe aculturizado se puede adquirir la identidad cultural de la L2 y renunciar a la de la lengua materna
	Bilingüismo aculturizado anomia	El bilingüe aculturizado no logran adoptar la identidad cultural perteneciente a la segunda lengua y perder la propia

Atendiendo a la *edad de adquisición* de la lengua materna y la segunda lengua Butler and Hakuta (2004), diferencian entre bilingüismo temprano para referirse a las personas que han adquirido dos lenguas durante la infancia, es decir, cuando los dos sistemas lingüísticos se aprenden a la par del desarrollo de otros conocimientos. Y, bilingüismo tardío que hace alusión a las personas que han aprendido la segunda lengua después de la infancia, y por ende, del desarrollo completo de la primera lengua, o en la adultez. Mc Laughlin (1984) menciona que se suele escoger como criterio para diferenciar un bilingüismo temprano de uno tardío la edad de tres años. Y, Hamers and Blanc (citado en Bermúdez y Fandiño, 2012) hablan de bilingüismo precoz, de tres a nueve años, bilingüismo en adolescencia, de diez a diecisiete años y bilingüismo adulto, personas jóvenes y adultas.

Respecto del *orden de adquisición* de las lenguas Butler and Hakuta (2004) y Meisel (2001) distinguen entre bilingüismo simultáneo, cuando las personas bilingües han adquirido las dos lenguas maternas desde el nacimiento y al mismo tiempo, es decir, el aprendizaje de ambas lenguas se produce de forma paralela. Alarcón (2002) expresa que la adquisición de dos lenguas se produce en un entorno informal y no intencional, bien porque cada padre posee su lengua y le habla al niño en esa, o bien porque la empleada en el hogar es distinta de la utilizada en la sociedad. Este tipo de bilingüismo ha sido denominado también bilingüismo como L1 (Meisel citado en Álvarez, 2007; De Houwer, 1999, Lanza, 1993 y Swain, 2000) Y, bilingüismo secuencial cuando se adquiere una segunda lengua una vez que las bases lingüísticas de la lengua materna han sido asentadas. Este bilingüismo es denominado en algunas investigaciones como bilingüismo consecutivo o sucesivo (Alarcón, 2002; Lindholm and Padilla, 1978 y McLaughlin, 1978a). Bermúdez y Fandiño (2012), hablan de bilingüismo temprano y tardío.

Considerando el *uso o función* de las destrezas lingüísticas autores como Blázquez (2010) y Celis e Iraegui (2008) hablan de bilingüismo activo que hace alusión a las personas que tienen destrezas productivas, como fluidez y/o escritura, en las dos lenguas y, bilingüismo pasivo cuando las personas bilingües poseen destrezas receptivas en las dos lenguas como comprensión y/o lectura. El bilingüismo activo también recibe el nombre de productivo y el bilingüismo pasivo de receptivo.

Atendiendo al *estatus de las lenguas* Hamers and Blanc (1989); Escutia (2004); Lambert (1979) y Wei (2000) diferencian entre bilingüismo aditivo, cuando se ha adquirido la segunda lengua sin perder la competencia en la lengua materna. Según Bermúdez y Fandiño (2012), en este bilingüismo se producen las condiciones de transferencia mutua de habilidades entre las dos lenguas que influyen favorablemente en los sistemas cognitivos de los hablantes. Y, bilingüismo sustractivo, en este tipo de bilingüismo se encuentran dos clasificaciones diferentes agrupadas en torno a la valoración social de la segunda lengua. Algunos autores como Celis e Iraegui (2008); Escutia (2004), Hamers and Blanc (1989), Lambert (1979) y Wei (2000), afirman que la segunda lengua aprendida, mayoritaria y valorada socialmente, termina sustituyendo a la lengua materna, desvalorizada y hablada generalmente por una minoría de bajo estatus social. Sin embargo, Signoret (citado en Bermúdez y Fandiño, 2012) y Vila (2006) expresan que este tipo de bilingüismo se produce cuando el aprendizaje de la segunda lengua es percibido por la sociedad como una desventaja para el desarrollo de la identidad de los niños y una amenaza para el mantenimiento de su lengua materna. Asimismo, Vila (2006) especifica que esas actitudes negativas hacia la nueva lengua dificultan su aprendizaje así como el desarrollo de la lengua materna, por lo que ninguna de las dos lenguas se desarrolla adecuadamente.

Según el *contexto comunicativo* en el que se utilizan las lenguas Baker (1997), diferencia dos tipos de bilingüismo, a saber, bilingüismo individual, una persona bilingüe utiliza las dos lenguas adquiridas y bilingüismo social, varias personas bilingües emplean las dos lenguas en un mismo espacio geográfico.

Respecto de la *pertenencia o identidad cultural* Hammers and Blanc (1983), distinguen cuatro tipos de bilingüismo, bilingüismo bicultural, se identifica con la cultura de las dos lenguas; bilingüismo monocultural en lengua materna, se mantiene la identidad cultural mientras va aprendiendo la de la segunda lengua; bilingüismo aculturizado hacia la segunda lengua, se puede adquirir la identidad cultural de la L2 y renunciar a la lengua materna y, bilingüismo aculturizado, anomía, no logran adoptar la identidad cultural perteneciente a la segunda lengua y pierden la propia. Celis e Iraegui (2008) distinguen dos tipos de bilingüismo: bicultural, cuando hay una doble

pertenencia e identidad cultural y monocultural, cuando se adopta la identidad cultural de una de las dos lenguas.

Atendiendo a la *situación* que experimenta el hablante con el transcurso del tiempo Pérez Invernón (2012) distingue entre bilingüismo ascendente cuando las personas bilingües mejoran o perfeccionan sus destrezas lingüísticas en la segunda lengua. Y, bilingüismo recesivo para referirse a las personas bilingües que tienen dificultades para comprender una de las dos lenguas y comunicarse mediante ella, debido al desuso de esa lengua.

Considerando la *forma o el contexto en la que se han aprendido las lenguas* Houston (1972), diferencia entre bilingüismo primario, hace alusión a las personas bilingües cuando han adquirido tanto la lengua materna como la segunda lengua de forma natural. Y bilingüismo secundario cuando las personas bilingües Secundarias han aprendido las dos lenguas formalmente, es decir, en la escuela.

Respecto del *dominio o conocimiento* que el hablante posea de las lenguas Pérez Invernón (2012), habla de bilingüismo máximo que hace referencia al considerado como nativo por Bloomfield (1933) y, bilingüismo mínimo conocido también como incipiente, es considerado como una fase temprana del bilingüismo pues una lengua se adquiere de forma lenta. En este bilingüismo, según Diebold (1964) se insertan aquellas personas que poseen escasas destrezas lingüísticas en la segunda lengua. “Con el bilingüismo incipiente se intenta precisar el estado previo al bilingüismo y que puede estar estrechamente relacionado con las habilidades previas a la producción en la segunda lengua, es decir, con la comprensión” Baetens Beardsmore (citado en Pérez Invernón, 2012, p.33). Según este criterio, en el que se toma como referencia el conocimiento que el hablante posee en cada una de las lenguas se pueden hablar de bilingüismo dominante, las personas bilingües tienen una competencia superior en una de las dos lenguas, generalmente en la materna y, bilingüismo equilibrado que hace alusión a las personas bilingües equilibradas que poseen una competencia similar en las dos lenguas, que no implica ser equitativo en todas las funciones y dominios en su uso. Este último bilingüismo es denominado por algunos autores como, Baker (1997), Crystal (1987) y Hamers and Blanc (1989), bilingüismo balanceado y también

ambilingüe o equilingüe. Según Crystal (1987), la gran mayoría de personas bilingües posee más fluidez en una lengua que en otra, siendo pues muy difícil conseguir un dominio similar en las dos lenguas.

Tras exponer los distintos criterios utilizados por diversos autores para definir y clasificar el bilingüismo, se considera fundamental expresar que este trabajo comparte el concepto de bilingüismo aditivo ya que los programas de educación bilingüe se basan, como manifiesta Baker (1997), en la promoción de este tipo de bilingüismo, y de manera más concreta en los llevados a cabo en Educación Primaria objeto de este estudio, se pretende que los alumnos adquieran tanto la competencia lingüística de una segunda lengua como los aspectos culturales implícitos en la misma sin olvidar los suyos propios. En este sentido, Pérez Invernón (2012, p.26) manifiesta que “el bilingüismo aditivo es la manera de dotar al futuro ciudadano con más recursos para vivir satisfactoriamente en una Europa que ha optado por la diversidad y en un mundo global”.

### **1.3. Beneficios del bilingüismo**

Sin entrar a analizar los beneficios económicos, políticos, socio-culturales y de diversa índole del bilingüismo el principal fundamento en el que se ha basado España, al igual que el resto de países de la Unión Europea son los numerosos beneficios que el bilingüismo comporta en el alumnado y en el resto de la Comunidad educativa, entre ellos cabe señalar:

#### **A) Desarrollo de la competencia lingüística**

Las competencias que juegan un papel fundamental en la comunicación son, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, las competencias



generales y lingüísticas. La adquisición de una segunda lengua *mejora la competencia lingüística* de la lengua materna, pues los alumnos realizan grandes progresos en su lengua materna al enfrentarse a estructuras de la lengua extranjera. Uno de los objetivos del bilingüismo es que los alumnos aprendan un segundo idioma sin olvidar el suyo propio (Baker, 2006), de forma que la adquisición de esta segunda lengua se convierte en un enriquecimiento personal (Lessow-Hurley, 2000 y Moreno, 1998). Este proceso es posible gracias a la interdependencia lingüística común existente entre los idiomas que facilita la transferencia de determinados conocimientos académicos y lingüísticos entre la L1 y la L2. Siguiendo el modelo de doble iceberg de Cummins (2002) y su hipótesis de lo que él llama “Interdependencia Lingüística” (Cummins, 1979), se puede expresar que el conocimiento adquirido en una lengua se transfiere a la otra, es decir, lo que se ha aprendido en un idioma no se tiene que volver a aprender de nuevo, solo se debe de localizar los términos que mejor describan o definan a un determinado conocimiento. Para este autor no existen competencias separadas entre las lenguas de una persona bilingüe si no que postula una “competencia subyacente común” para las dos lenguas. Por tanto, 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). Así, Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso (2009), exponen que se produce una transferencia positiva del uso de la lengua inglesa y materna por lo que el aprendizaje de dos idiomas lejos de afectarse negativamente entre sí, se apoyan mutuamente en el procesamiento y comprensión de los contenidos académicos, beneficiando la convivencia de las dos lenguas a los programas bilingües. A este respecto, cabe destacar los trabajos de Cazabon, Lambert and Hall, (1993); Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Lindholm and Fairchild (1990) y Lorenzo et al. (2009), entre otros, que mencionan los beneficios que los programas bilingües poseen tanto en la segunda lengua como en la lengua materna. Por ejemplo, Howard and Christian (1997) y Howard, Christian and Genesee (2004) ponen de manifiesto las mejoras que en el desarrollo oral, la lectura y la escritura tienen los alumnos adscritos a programas bilingües.

En este sentido, el aprendizaje del vocabulario de una L2 repercute positivamente en la lengua nativa pues propicia el *incremento y adquisición del significado de nuevas palabras en esta lengua* (Escutia, 2004). Asimismo, el repertorio de diferenciaciones fonológicas es más amplio en estudiantes bilingües debido al aprendizaje de diferentes sonidos en cada lengua, conllevando ello una ventaja a la hora de aprender nuevos sistemas fonológicos de otras lenguas (Escutia, 2004). A este respecto, Döpke (2003) señala que los niños bilingües superan a los monolingües en actividades de conciencia fonológica, entendida como la capacidad de encontrar y manipular los sonidos de una lengua (Sandra, 1997 y Tingley, Dore, Lopez, Parsons, Campbell, Bird & Cleve, 2004). Así García Zamora (2014), constata las excelentes destrezas orales de los alumnos y su confianza hacia hablar en esta segunda lengua ya que los programas bilingües se han centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes con lo que ha aumentado el tratamiento de las destrezas orales en el aula al estar acostumbrados a escuchar y participar en esa lengua.

Por otro lado, la *comprensión de la relación simbólica* existente entre las palabras escritas y su significado es más madura en los escolares bilingües. El hablar dos lenguas sitúa a los niños bilingües en una posición privilegiada para entender la arbitrariedad del signo lingüístico (Escutia, 2004). Estos desarrollan antes que los monolingües la conciencia acerca de la arbitrariedad del signo lingüístico y la capacidad de separar significante tan importante a la hora de aprender a leer y significado de las palabras (Ben Zeev, 1977; Bialystok, 1986, 1988; Bialystok, Shenfield & Codd, 2000; Edwards & Christophersen, 1988; Siguán, 2001; Signoret, 2003 y Yelland, Pollard & Mercury, 1993), por tanto, los alumnos poseen mejores habilidades en la comprensión escrita que en la expresión escrita, valorando con más dificultad escribir un texto que comprenderlo.

También, el aprendizaje de una segunda lengua *mejora la comprensión* de la lengua nativa, conciencia metalingüística (Ardila, 2012 y Lombardi, 1986), es decir, la capacidad para manipular el código lingüístico y analizar la lengua como objeto de reflexión en sí mismo. Aparici (2012); Bialystok (1991); Ben-Zeev (1977); Diaz (1985); Galambos and Goldin-Meadow (1990); Ianco-Worrall (1972); Lasagabaster (2005); Thomas (1988); Yellan, Pollard and Mercury (1993) y Vigotsky (1981), comparten que

la conciencia metalingüística no sólo es mayor en los escolares bilingües que en los monolingües sino que la desarrollan a una edad más temprana. Los niños bilingües aciertan más que los monolingües al juzgar sobre el número de palabras de una frase (Galambos & Goldin-Meadow, 1990) y sobre si los objetos de las fotografías tenían nombres cortos o largos (Yellan, Pollard & Mercury, 1993), y tienen más éxito al concretar las oraciones gramaticalmente correctas (Bialystok, 1986).

En conclusión, la adquisición de una segunda lengua puede ser la forma más directa para entender que la lengua materna representa una forma específica y particular de organizar la realidad y las experiencias personales, no la única forma de conceptualizar el mundo.

#### B) Aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas

Como Ardila (2012) expresa “el aprendizaje de nuevas estrategias se relaciona con los diferentes niveles del lenguaje (fonológico, léxico/semántico, gramatical y pragmático)” (p.102). La gramática implica una “lógica” en la organización de la secuencia de ideas (gramática) y, un nivel léxico/semántico referido a cómo se agrupan y distinguen los diferentes elementos del mundo. El bilingüe puede utilizar dos niveles diferentes de razonamiento lógico y un sistema de clasificación extendido, es capaz de dirigir la atención selectivamente e inhibirla ante información irrelevante pero más compleja (Bialystok, 1999; Escutia, 2004; Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque, 1997 y Signoret, 2003. Esta enseñanza demanda que los alumnos salgan de su zona de confort, ya que en las tareas se utilizan diversos tipos de pensamiento (De Matos, 2014), para acceder a una mayor y más compleja información relacionada con los contenidos académicos en la segunda lengua (Jäppinen, 2005; Kowal & Swain, 1997).

Por todo 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 y Marsh, 2008), conducta que ha sido constatada tanto en niños de cuatro a seis años (Bialystok & Martín, 2004) como de ocho años (Bialystok & Majumder, 1998). También, se ha demostrado un mejor control atencional en adultos jóvenes (Costa, Hernández & Sebastián-Gallés, 2008 y Hernández, Costa, Fuentes, Vives & Sebastián-Gallés, 2010).

Por tanto, se puede decir, que lejos de dificultar el aprendizaje y de repercutir negativamente en el progreso de los alumnos, el bilingüismo fomenta además la creatividad y flexibilidad cognitiva (Cummins, 2002) al obligarles a usar recursos que poseen en los dos idiomas, pues les fuerza a desarrollar un número mayor de estrategias de comunicación y de resolución de problemas (Bain 1974; Burguete, 2012; Cook, 1991, 1992; Cummins, 2002; Díaz, 1985; Döpke, 2003; Duverger, 1995; Escutia, 2004; Kessler & Quinn, 1987; Lambert, 1974; Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Mc Laughlin & Nayak, 1989; Sánchez-López y Rodríguez de Tembleque, 1997; Signoret, 2003; Stewart, 2004 y Tunmer & Myhill, 1984) al emplear los recursos en las dos lenguas y poseer un mayor desarrollo y uso de estrategias de comunicación y resolución de problemas (Baker, 1997; Bialystok, 1986, 1988; Bialystok & Majumder, 1998; Bialystok, 1999; Bialystok, Barac, Blaye & Poulin-Dubois, 2010 y Cummins, 2002) pues ante un conflicto lingüístico son capaces de adaptarse al contexto y controlar mejor esta nueva situación.

Si bien, basándonos en Piaget (1975) los niños pasan en torno a los 7 años de edad de la etapa pre-operativa a la etapa de las operaciones concretas, según Bain & Yu (citado en Döpke, 2003) los bilingües suelen hacer esta transición un poco antes que los monolingües. Ianco-Worrall (1972) y Tucker, Lambert and D'Anglejan (1973) constatan la superioridad de los niños bilingües frente a los monolingües en el razonamiento abstracto. Asimismo, según Abdelilah-Bauer (2007) y García (2009), los niños bilingües desarrollan una mayor sensibilidad comunicativa que los monolingües, ya que son conscientes de las necesidades de los receptores y capaces de captar mejor el mensaje que se transmite, por tanto, son más competentes que los monolingües adquiriendo otras lenguas. A este respecto, Sanz (1999) pone de manifiesto que los escolares bilingües poseen una mayor velocidad y un aprendizaje más completo que los monolingües en el aprendizaje de lenguas extranjeras. También, es importante

mencionar que según Wolff (2010) las personas que hablan dos o más lenguas aprenden mejor en instituciones académicas las lenguas extranjeras que los monolingües. En este sentido, Thomas (1988) constata que los niños bilingües que han adquirido la L2 en la escuela poseen mayor capacidad de aprendizaje de una L3 que los que no han aprendido la L2 en estas instituciones.

Tales son los beneficios del bilingüismo a nivel cognitivo, que, según Bialystok, Craik, Klein and Viswanathan (2004) y Kefi, Allain, Pinon, Havet-Thomassin, Aubin, Roy and Le Gall (2004), este fenómeno aminora el efecto del envejecimiento en el desarrollo cognitivo control. El estudio realizado por Bialystok, Craik and Freedman (2007) sobre pacientes diagnosticados con demencia, constata que los hablantes bilingües desde su infancia o que usaban en su vida diaria dos lenguas desarrollaban síntomas de demencia aproximadamente cuatro años más tarde que los monolingües (75.5 años frente a 71.4). La prevención o el desarrollo tardío de la demencia al igual que otros síntomas de deterioro se pueden deber a que las personas bilingües tienen más entrenada y desarrollada el área prefrontal del cerebro. Por último, mencionar que la enseñanza de la segunda lengua es más exigente que la enseñanza en la lengua materna y demanda una mayor implicación cognitiva tanto de los docentes como del alumnado (Pavón & Ellison, 2013), así como un mayor desarrollo de habilidades y estrategias ya que los escolares deben realizar un gran esfuerzo cognitivo al enfrentarse al doble reto de comprender no solo esos nuevos conocimientos sino entenderlos en una segunda lengua (De Matos, 2014; Fernández & Halbach, 2011; Frigols y Marsh, 2014; García Zamora, 2014; Infante, Benvenuto & Lastrucci, 2009 y Pena Díaz & Porto, 2008).

En resumen, se destaca los beneficios cognitivos que la enseñanza de una segunda lengua posee en los alumnos y, en consecuencia en la autonomía de los alumnos y ello repercute en un mayor grado de madurez (Frigols y Marsh, 2014 y García, 2014).

### C) Mejoras en los resultados académicos

Las mejoras académicas que conllevan los programas bilingües en el aprendizaje de la lengua extranjera de los estudiantes es un hecho constatado en numerosos estudios (Baker, Kovelman, Bialystok, & Petitto, 2003; Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; García Zamora, 2014; Lindholm-Leary, 2001; Lorenzo et al., 2009; Pérez Márquez, 2008; Pladevall-Ballester, 2015 y San Isidro, 2009). Ese incremento del nivel de la lengua inglesa en los niños es percibido por las familias (Frigols y Marsh, 2014; Massler, 2012 y Pladevall-Ballester, 2015) y por los propios estudiantes (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Frigols y Marsh, 2014 y García Zamora, 2014) que manifiestan que comprenden la lengua inglesa y que entienden casi todo lo que docentes y auxiliares de conversación le comunican en ese idioma. Ese aumento del tiempo de exposición a la lengua inglesa facilita la comprensión oral de los niños y favorece su expresión oral ya que poseen una mayor disposición a usar esta lengua para comunicarse con sus profesores y compañeros. Siguiendo a Aragón-Méndez (2007), la actitud positiva de los escolares no solo se produce hacia el uso de la lengua inglesa sino hacia el aprendizaje en general. Ello está vinculado al conocido efecto Pygmalión. Al ser mayores las expectativas que los docentes poseen sobre el rendimiento de los alumnos consiguen lo que se espera de ellos.

Asimismo, es fundamental expresar una de las principales preocupaciones de padres, profesores, alumnos y Comunidad educativa en general, como es la repercusión de la educación bilingüe en las materias impartidas en lengua inglesa. A este respecto, es importante mencionar que, lejos de dificultar el aprendizaje o provocar retrasos o confusiones, el bilingüismo repercute positivamente en el progreso de los discentes en estas áreas, ya que en las investigaciones se constatan los resultados positivos obtenidos por alumnos matriculados en programas bilingües (Ayerbe, Arregi, Etxeberria B. y Etxeberria S., 1989; Cenoz, 1993; Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Gajo & Serra (2002); Howard & Christian, 1997; Howard et al., 2004; Lorenzo et al., 2009; Pladevall-Ballester, 2015; San Isidro, 2009; Thomas & Collier, 2002 y Travé, 2013). También, las familias consideran que el nivel de conocimientos de sus hijos en esas

áreas impartidas en lengua inglesa ha mejorado (Frigols y Marsh, 2014). En este sentido Alanis (2000); Cazabon et al., (1993); De Jong (2002); Lindholm and Fairchild (1990); Sera (2000) y Stipek, Ryan and Alarcón (2001) afirman que los alumnos bilingües, generalmente, superan a los monolingües en lectura y matemáticas en los dos idiomas. Ramos (2007b), Frigols (2008) y Pérez Márquez (2008) manifiestan que los programas bilingües contribuyen a la disminución de los índices de fracaso escolar debido a las estrategias de aprendizaje que los alumnos desarrollan, respecto a su edad, y que repercuten favorablemente en todas las asignaturas.

En conclusión, resaltar que los niños bilingües no están en inferioridad de condiciones en los contextos académicos siempre y cuando una de las dos lenguas esté asentada al nivel adecuado a su edad (Cromdal, 1999; Hakuta & Díaz, 1985; McLaughlin, 1978b y Yelland, Pollard & Mercuri, 1993). Por tanto, se puede afirmar que “el bilingüismo facilita el aprendizaje de una lengua adicional” (Lasagabaster (2005, p.418).

#### D) Desarrollo de la competencia cultural

Aprender una o varias nuevas lenguas, y más aún, dominarlas para desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas, principal objetivo de los programas bilingües, supone algo más que transmitir un código lingüístico, implica la transferencia de la cultura que sustenta, con los valores, intereses y visiones del mundo propios de la misma (Baker, 2006). Se trata de incrementar en los niños el conocimiento acerca de las culturas del país o países donde se hablan esas lenguas, es decir, familiarizarlos con sus aspectos culturales y desarrollar la competencia pluricultural. Entendida como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencias de varias culturas” (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Instituto Cervantes, 2002, p. 162). Las competencias generales, a su vez se dividen en cuatro subcompetencias, siendo las más vinculadas a la dimensión intercultural: el conocimiento declarativo o saber, y las destrezas y habilidades o saber hacer. Como precisa Abdelina-Bauer (2001, p.42), “conocer el

bilingüismo no significa interrogarse sólo sobre los mecanismos biológicos de adquisición del lenguaje, sino que hay que interesarse también por lo que representa una lengua, por la naturaleza de sus vínculos sociales que ella crea y mantiene”.

Por tanto, el conocimiento del mundo o cultura general, el conocimiento o saber sociocultural y la toma de conciencia intercultural, alude al conocimiento que los alumnos pueden poseer del país o países donde se hablan esas lenguas objeto de estudio (datos geográficos, demográficos, económicos y políticos), al conocimiento acerca de la sociedad y la cultura de los ciudadanos de esos países (vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales, lenguaje corporal...), que aunque incluido en la cultura general, se aborda en un apartado específico. Dicho saber merece una especial atención pues al no ser, probablemente, fruto de las experiencias previas de los escolares es posible que esté deformado por estereotipos. La toma de conciencia intercultural, referida al conocimiento y a la comprensión de semejanzas y diferencias entre la cultura de la lengua objeto de aprendizaje y la propia, aceptando pues que sus valores, creencias y comportamientos no son los únicos. Además, implica que los estudiantes sean conscientes del modo en que es percibida por los demás cada sociedad, caracterizada normalmente por estereotipos. La segunda subcompetencia, saber hacer, incluye cuatro destrezas: sociales, adaptándose a la cultura extranjera, es decir, actuando y comportándose respetuosamente con las personas, normas y costumbres de dicha cultura; de la vida, desenvolviéndose satisfactoriamente en actividades cotidianas; profesionales, desempeñando el papel de intermediario entre la cultura extranjera y la propia y resolviendo malentendidos culturales; de ocio, desarrollando la capacidad para superar estereotipos relativos a las actividades de tiempo libre. En este sentido, desde la perspectiva cultural, el principal fin no es instruir a los alumnos a identificarse culturalmente con las personas nativas de esos países donde se hablan las lenguas objeto de estudio sino convertirlos en hablantes interculturales. Así, “el hablante intercultural es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional” (Byram y Fleming, 2001, p.16). Por ello, se trata de formar a los estudiantes para que conozcan las identidades y culturas de los hablantes con los que interactúan y tomen



consciencia de sus propias identidades y culturas y de cómo los otros las perciben (Paricio, 2004).

Si bien no se le ha dado la suficiente importancia en la enseñanza de una segunda lengua a los factores sociológicos y culturales ya que, como afirma Sercu, Méndez and Castro, 2004 y Rico (2005), la enseñanza se ha focalizado en la competencia lingüística, hoy día parece ser asumido por todos que “la lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve asociada una dimensión cultural” (Paricio, 2004, p.4). Por ello, el Consejo de Europa y Unión Europea; Durán (2011); Pavón and Rubio (2010); Pérez Márquez (2008) y Pérez Vidal (2008), ponen de manifiesto la relevancia que el componente cultural adquiere en la enseñanza de nuevas lenguas y sobre todo en los programas bilingües. Por tanto, es indudable que se debe contemplar la integración de lengua y cultura, en palabras de Areizaga (2002, p.161), “los aspectos socioculturales de la lengua meta sean parte esencial del contenido del aprendizaje lingüístico, contenido que incluye el comportamiento comunicativo que forma parte de la cultura meta”, el conocimiento de otras culturas, la percepción y comparación entre estas y la propia, relativiza la perspectiva cultural y el sistema de valores, posibilitando así el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Fernández & Halbach, 2011; García Zamora, 2014 y Pena Díaz & Porto, 2008) e incrementando, como afirman Dobson, Pérez y Johnstone (2011); Pérez Márquez (2008) y Siguán (2001) la amplitud de miras.

Este conocimiento no solo se debe fomentar a través de la lectura de textos relacionados con tradiciones y costumbres anglosajonas sino mediante el contacto con los auxiliares de conversación y con alumnos de otros países mediante proyectos de carácter nacional e internacional que incrementa el interés y respeto de los estudiantes hacia otras personas de diferente cultura, etnia, raza e ideología de manera que contribuye a la formación de una personalidad más rica, plural y extensa. En esta línea, los alumnos de programas bilingües tienen opiniones positivas sobre la segunda lengua (Cazabon et al., 1993; Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Pérez Márquez, 2008; Pladevall-Ballester, 2015 y Ramos, 2007a), los hablantes de esta lengua (Sanz, 1999),

su propio idioma y otros grupos étnicos (Cazabon et al., 1993), el multilingüismo y el multiculturalismo (Cazabon et al., 1993; Cazabon, Nicoladis & Lambert, 1998; De Matos, 2014; Escutia, 2004; Ramos, 2007a y Soltero, 2004) y los propios programas bilingües a los que asisten (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Frigols y Marsh, 2014; García Zamora, 2014; Lindholm-Leary, 2001; Lorenzo et al., 2009; Massler, 2012; Pladevall-Ballester, 2015 y Ramos, 2007). Los estudiantes están satisfechos con la competencia lingüística en inglés lograda en esta enseñanza bilingüe y, a su vez, con su experiencia en programas bilingües. Por todo ello, integrando la cultura del país de la segunda lengua en los currículos y a su vez en los contenidos de las asignaturas a impartir en esta lengua, se estará contribuyendo a la formación de ciudadanos más respetuosos, tolerantes y solidarios y, por ende, a la construcción de una sociedad más democrática (Blas Arroyo, 2002; Huguet & Llorca, 2001; Lasagabaster, 2001 y Torres-Guzmán & Etxeberría, 2005).

Para cerrar se puede expresar que el aprendizaje de una segunda lengua contribuye al descubrimiento y respeto de otra cultura diferente y de otras formas de vida, en general, a una mayor apertura cultural. En este sentido, el bilingüismo contribuye al desarrollo de la competencia cultural y un sentimiento de ciudadanía más global, e integra la concienciación y la comprensión intercultural en el currículo (Coyle, 2002 y Ramos, 2011). Siguiendo a Herdina and Jessner (2002) se puede hablar de una competencia única que se traduce en habilidades metacognitivas todas ellas relacionadas con el desarrollo de nuevas estrategias comunicativas y nuevas posibilidades para el aprendizaje de nuevas lenguas.

## **1.4. Iniciativas Europeas para la enseñanza de lenguas extranjeras**

A continuación, se considera fundamental realizar un recorrido por la normativa europea relativa a la enseñanza de idiomas con la finalidad de exponer las medidas educativas establecidas que han fomentado el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La política educativa posee sus comienzos con los Tratados de Roma de 1957: Tratado de la Comunidad Económica Europea (CEE) y EURATOM (Comunidad Europea de la Energía Atómica) y (Valle, 2004). Sin embargo, la enseñanza de idiomas no comienza hasta la Resolución de los Ministros de Educación, 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza de los países miembros de la Unión Europea (Valle, 2004).

Tras la Resolución de 1971, la Comisión Europea encarga a Henri Janne la redacción de un informe sobre las formas más adecuadas de articular la política comunitaria de educación. Dicho informe es presentado el 27 de febrero de 1973, y entre sus diversos objetivos ya figuraba como condición necesaria para intensificar las relaciones entre todos los europeos el aprendizaje de alguna lengua europea además de la propia. Este autor ya resaltaba la importancia de que el aprendizaje no se realizara bajo presión, sino mediante intercambios que propicien el uso de esa lengua europea en una situación real e incluso hacía partícipes a los docentes. Además, este informe fomentó las investigaciones lingüísticas sobre el aprendizaje de idiomas para facilitar la aparición de nuevos métodos de enseñanza de lenguas más eficaces y rápidas.

Posterior a la Resolución del 1971 y de 1974 relativa a la cooperación en el sector de la enseñanza, el 9 de febrero de 1976 se crea el Primer Programa de Acción en materia de educación. Entre sus diversas áreas destacar la dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, en la que se proponía la inclusión de una lengua extranjera en todos los centros educativos, resaltando la necesidad de profesorado especializado en la enseñanza de idiomas y para cuya formación se recomendaba la estancia durante un

tiempo en algún país donde se hablara la lengua elegida. Este Programa de Acción propuso la pertinencia de crear una base documental y de datos que permitiera el ágil intercambio de información sobre aspectos relacionados con la política educativa en los países miembros de la Unión Europea, así como de las estructuras de sus sistemas educativos. Dicha medida dio lugar a la creación de la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE).

Aunque la enseñanza de idiomas siempre ha estado presente en las recomendaciones comunitarias de educación, considerando como factor clave para el éxito del proyecto europeo el fomento de la diversidad lingüística en la enseñanza, no fue hasta 1990 cuando la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas constató la relevancia de explorar métodos didácticos innovadores. Esta necesidad quedó recogida en el programa Lingua, con el objetivo *de promover innovaciones en los métodos de formación en lenguas extranjeras* (EURYDICE, 2006), y cuyas acciones ayudaron a muchos jóvenes y maestros a participar en proyectos con otros colegios extranjeros y a muchos profesores de idiomas a continuar formándose en el extranjero, así como la creación de asociaciones que promovieran la formación de docentes en lenguas extranjeras. En ese contexto, la Unión Europea lanzó diversas iniciativas relativas al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), una enseñanza del programa bilingüe. Uno de los primeros textos vinculados a este tipo de enseñanza es la Resolución del Consejo de Europa de 1995, referida “al fomento de métodos innovadores y a la enseñanza en lengua extranjera en las clases en que se imparta una enseñanza bilingüe, de asignaturas distintas de las lenguas. A su vez, plantea una mejora de la calidad de formación del profesorado de lenguas” (EURYDICE, 2006). Ese mismo año, el Libro Blanco sobre educación. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, de la Comisión Europea, expresa la importancia de las ideas innovadoras y de las prácticas más eficaces para lograr el dominio de tres lenguas comunitarias, propuesto como uno de los objetivos fundamentales.

El Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en marzo de 2000, fijó como objetivo estratégico “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y

mejores empleos y con mayor cohesión social”. En materia educativa propuso como objetivo fundamental avanzar en la calidad de los sistemas educativos de los países que componen la Unión Europea, la mejora del aprendizaje de idiomas extranjeros, animando a los ciudadanos a aprender dos o, si procede, más lenguas además de la materna, concienciándolos de la importancia de su aprendizaje e impulsando a los centros educativos a emplear métodos de enseñanza y formación eficaces y a motivar a sus alumnos con la fin de que continúen estudiando idiomas en etapas posteriores de su vida.

El año 2001, denominado Año Europeo de las Lenguas, manifestó que el fomento del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística pueden alcanzarse mediante diversos métodos, entre los que incluye la oferta AICLE (EURYDICE, 2006). El Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en marzo del 2002, impulsó el aprendizaje de lenguas solicitando a los Estados miembros y a la Comisión Europea un esfuerzo para garantizar la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras desde edades tempranas. A partir de esa proposición, la Comisión estableció el Plan 2004-2006, en el año 2003. Entre las acciones propuestas por este Plan destacan: el desarrollar un aprendizaje permanente de idiomas, el impartir la enseñanza de dos lenguas extranjeras desde una edad temprana a todos los alumnos, el incrementar las ayudas a los proyectos lingüísticos entre centros escolares Comenius, para fomentar el intercambio de alumnos y promover el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera con ayudas para realizar intercambios de profesores (Bolarín, Porto y García-Villalba, 2010).

En el Consejo de Educación de mayo de 2005, la presidencia de Luxemburgo informó sobre los resultados del simposio titulado “El Cambio en el Aula Europea: el potencial de la Educación Plurilingüe” que se celebró en el mes de marzo. Entre las conclusiones se destacó la necesidad de hacer partícipes a los alumnos en la enseñanza AICLE en todos los niveles, así como la conveniencia de impulsar al profesorado a recibir una formación específica en este tipo de metodología. Un año después, 2006, la red EURYDICE publicó los resultados de una encuesta sobre el AICLE en el contexto escolar europeo explicitando las principales características de este tipo de enseñanza, así como las dificultades que esta metodología estaba produciendo en distintos países de la

Unión Europea. Este estudio realiza un análisis detallado acerca de cómo se estaba desarrollando el AICLE en diferentes países europeos, constatando que únicamente se estaba llevando a cabo en algunos centros educativos y que los resultados variaban en función de cada uno de los países participantes. La encuesta mostró que la mayoría de los países coincidían en la necesidad de realizar un mayor número de esfuerzos respecto a la formación del profesorado y a la evaluación. Es preciso exponer que debido a la fase tan temprana en la que se encontraba esta metodología en gran parte de los países europeos, esta evaluación no estaba generalizada.

La Resolución del Consejo sobre Estrategia europea a favor del multilingüismo, de 21 de noviembre de 2008, expone que el aprendizaje de diversas lenguas contribuye a desarrollar la creatividad ya que favorece el acceso a otras formas de pensar, de interpretar el mundo y de expresar la imaginación. Además, insta a los estados miembros y a la comisión a “fomentar el aprendizaje de las lenguas europeas, utilizando herramientas innovadoras, como las tecnologías digitales de comunicación y de la educación a distancia y planteamientos, como los que se basan en la comprensión mutua de lenguas relacionadas entre sí; a prestar atención a la mejora de las competencias lingüísticas del profesorado, con el fin de impulsar la enseñanza de materias no lingüísticas en lenguas extranjeras, así como promover la movilidad y los intercambios europeos entre profesores de lenguas, para que pasen un cierto tiempo en un país en el que se hable la lengua que enseñan”.

La Comisión Europea celebrada en marzo de 2010, propuso una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, denominada Europa 2020. En ella, la educación y el aprendizaje tienen un papel fundamental, por lo que el Consejo de Europa ha instado a los países miembros a que introduzcan medidas más ambiciosas en materia educativa, inviertan más en educación, la actualicen y modernicen de forma urgente para poder disponer de personas con más y mejores habilidades y competencias, pudiendo de esta manera sentar las bases a largo plazo de la prosperidad de Europa. Esta estrategia se apoya en el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación ("ET 2020") y sus cuatro objetivos estratégicos a largo plazo, siendo uno de ellos la mejora en la calidad y eficacia del aprendizaje de las

lenguas. El Marco Europeo se instaura como la base para la cooperación europea, de manera que se convierte en una guía esencial para lograr los objetivos más amplios establecidos en la estrategia "Europa 2020". La Unión Europea ha realizado grandes esfuerzos para promover el aprendizaje de varias lenguas, la movilidad y el entendimiento intercultural. De hecho, ha financiado diversos programas con el fin de ofrecer oportunidades para el desarrollo iniciativas relacionadas con el aprendizaje de lenguas y el multilingüismo. Algunos de ellos son los siguientes:

- Erasmus +, Programa de educación, formación, juventud y deportes 2014-2020, en el que se le concede prioridad al aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística. También, a la movilidad se le otorga un rol importante. Este programa brinda numerosas oportunidades y formas de mejorar la adquisición de lenguas extranjeras, en función de la profesión u organización a la que pertenece:

- En enseñanza preescolar, Primaria y Secundaria para profesores, personal no docente e instituciones

- En formación profesional para alumnos, aprendices, estudiantes en prácticas, profesores y personal no docente, instituciones y empresas

- En enseñanza superior para estudiantes, profesores y personal no docente, instituciones y empresas

- En educación de adultos para profesores y personal no docente, instituciones y empresas

- Acciones Jean Monnet para impulsar la excelencia en la enseñanza y la investigación en el campo de los estudios sobre la UE

- Cooperación juvenil para aumentar la calidad del trabajo juvenil y el aprendizaje no formal para los jóvenes en Europa.

- En deportes

Los programas propuestos por la Comisión Europea están focalizados tanto en ofrecer oportunidades de mejorar los conocimientos en lenguas extranjeras a alumnos y

docentes como en englobar aquellos que están destinados a la implementación de investigaciones e iniciativas relativas a la adquisición o enseñanzas de lenguas. De forma que promueve programas tales como:

- a) Europa Creativa, destinado a apoyar la cultura y los medios de comunicación ya que ofrece oportunidades de financiación de iniciativas y proyectos que pueden incluir enfoques multilingües.
- b) Horizonte 2020, programa de investigación e innovación que fomenta proyectos e iniciativas vinculadas a las lenguas.
- c) Acciones Marie Sklodowska Curie mediante el que se promueve la realización de proyectos individuales de investigación, teniendo cabida los que abordan aspectos lingüísticos.

En el año 2012, la red EURYDICE publicó varios documentos relativos a la enseñanza de lenguas, se destacarán dos de los más afines a la temática abordada en esta tesis. Un documento denominado “cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa” ofrece una panorámica de los sistemas de enseñanza de lenguas extranjeras en 32 países europeos. Este estudio se centra en diversos aspectos relativos a la enseñanza de lenguas: organización de las lenguas, participación del alumnado y formación inicial y permanente del profesorado de lenguas extranjeras. Además, aborda los enfoques metodológicos que se utilizan, y principalmente, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Esta publicación aporta los principales factores que conforman la parte esencial de la cooperación europea relativa a educación y formación. Otro de los documentos publicados se denomina “cifras clave de la educación en Europa 2012” nos ofrece una visión acerca de la organización y funcionamiento de los sistemas educativos europeos. Algunas de las áreas de gran interés para la cooperación europea en las que se focaliza son: la participación y organización en la educación obligatoria, el rendimiento en la educación superior y la transición al mercado laboral. Estos documentos proporcionan una información muy valiosa acerca de la política lingüística europea ya que facilita el seguimiento de los



avances que se están produciendo en el marco estratégico a la vez que permite valorar los desafíos y retos que quedan por cumplir.

En este contexto, el multilingüismo, y más concretamente el dominio de dos idiomas además de la lengua materna es una de las prioridades y uno de los objetivos de la política lingüística de la Unión Europea, con el fin de incrementar las oportunidades de formación y empleo de la sociedad europea así como de ejercer el derecho a la libre circulación de personas y promover el entendimiento intercultural.

## **1.5. El bilingüismo en el Sistema Educativo Español**

El gobierno español, igual que otros países europeos, consciente de la importancia de impulsar la mejora y aprendizaje de la enseñanza de la segunda lengua en los centros educativos, y en la sociedad en general, ha incorporado las recomendaciones específicas en materia de lenguas como la introducción temprana, desde la etapa de Educación Infantil, y la presencia de una segunda lengua en el sistema educativo (Pérez Vidal, 2008) con el fin de fomentar el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras y, por tanto, formar ciudadanos con más y mejores habilidades y competencias comunicativas. En este sentido, se considera imprescindible aludir, como punto de partida, a la Constitución Española en el Título Preliminar, donde en el artículo 3 se reconoce el hecho de que España cuente con una realidad multilingüe en el propio territorio nacional “las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos “señalando además que “la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección”. Esta realidad ha ocasionado que muchos de los esfuerzos se hayan centrado, principalmente, en cómo integrar el castellano con las lenguas oficiales de las comunidades autónomas correspondientes (Laorden y Peñafiel, 2010), aunque el gobierno español también ha apostado por una

modalidad de enseñanza bilingüe, enseñanza y aprendizaje de al menos una lengua extranjera, contempladas en los artículos de la legislación educativa. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE 2/2006) señala la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras (artículo 2.j) y propone que las Administraciones 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).

En la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en el preámbulo se destaca cómo la inclusión de una segunda lengua extranjera o, incluso una tercera se ha convertido en una prioridad en la educación como respuesta al proceso de globalización social y como objetivo para la construcción de un proyecto europeo. En este sentido se apoya el plurilingüismo, y se apuesta por redoblar esfuerzos para favorecer los niveles de expresión y comprensión que permitan a los estudiantes responder a las demandas de una sociedad cambiante.

## **1.6. El bilingüismo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia**

Si bien, todas las Comunidades Autónomas de España han introducido medidas ambiciosas en materia educativa, siguiendo con las recomendaciones del Consejo Europeo, como la puesta en marcha de programas bilingües o trilingües. Más concretamente esta Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través de la Consejería responsable en materia de educación, pretende incorporar la enseñanza bilingüe español-inglés en todos los centros docentes de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, públicos y privados concertados de la Región de Murcia, buscando un uso adecuado y simultáneo de la lengua castellana y de la lengua inglesa de los estudiantes en Educación Primaria, así como la adquisición de la competencia comunicativa suficiente para desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas.

Este trabajo se centra en la adopción del bilingüismo en los centros públicos de la Región de Murcia que se inicia, como en el resto de España, en el curso 1996-97 al amparo del acuerdo de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación y el British Council, por el que se implantaba en colegios de Educación Primaria un currículo bilingüe consistente en el 40% de las horas lectivas en inglés y orientado a la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países, en el ámbito de la educación obligatoria, siendo el MEC y el British Council los encargados de formar al profesorado. Los denominados Proyectos curriculares integrados de enseñanza bilingüe, en este caso en la modalidad español-inglés, implantados en el marco del convenio MEC/British Council se pusieron en marcha en dos colegios de Educación Infantil y Primaria públicos (CEIP) de la Región de Murcia (CEIP Don Juan Manuel y CEIP José María La Puerta, ubicado este último en Cartagena). El objetivo del Programa es la obtención simultánea de los títulos académicos españoles y británicos al finalizar la ESO, así como la colaboración en la formación del profesorado español y británico.

Posteriormente, la Consejería de Educación, Formación y Empleo, basándose en el Decreto 286/2007 de la región, vigente en ese momento, que establecía como uno de los objetivos principales en la Etapa de Educación Primaria, la “adquisición en al menos una lengua extranjera, de la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (artículo 4.f) y convencida de la necesidad de inculcar a los futuros adolescentes la importancia de hablar y escribir adecuadamente la lengua inglesa, puso en marcha la implantación del programa colegios bilingües Región de Murcia (CBM) en 25 centros, 23 pertenecientes al sector público y 2 al privado-concertado, de Educación Infantil y Primaria de la Región a través de la Orden de 25 de mayo de 2009. Dicha orden regulaba la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, establecía el *Programa Colegios Bilingües Región de Murcia* y aprobaba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010. En este programa se pretende desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica para expresarse, comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. Basándonos en Siguán y Mackey (1986), quienes sostienen que los programas bilingües

enseñan en dos lenguas, una de las cuales suele ser el idioma nativo del alumnado, cobra gran relevancia el bilingüismo aditivo, ya que uno de sus objetivos es que los estudiantes aprendan una segunda lengua a la vez que adquieren y afianzan la materna, es decir, sin olvidar dicha lengua. Para ello, se propone reforzar el horario de lengua extranjera, en este sentido, estos programas conllevan un incremento pues además de la asignatura de lengua extranjera se imparten otras asignaturas en dicha lengua. Según Nussbaum (1999) existe un acuerdo unánime de que un aumento significativo de horas de exposición a la segunda lengua implica un incremento de la eficacia del aprendizaje logrado por los escolares, ya que los estudiantes reciben un input cuantitativamente importante. A este respecto, Pavón and Rubio, (2010) señalan que ese mayor número de horas impartidas en la lengua objeto de aprendizaje en el contexto escolar debe ir acompañado de un similar aumento de la calidad con el fin de realizar un uso significativo de la lengua como medio de acceso a la información, y por ende, mejorar la competencia lingüística en dicha lengua.

Posteriormente, la Orden de 23 de marzo de 2010 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, modificó la orden anteriormente mencionada. Unas semanas después, la Orden de 16 de abril de 2010, de la citada Consejería, por la que se convocaban nuevas adscripciones de centros docentes de Educación Infantil y Primaria al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia para el curso 2010/2011, hizo posible la incorporación de 26 nuevos centros docentes, siendo 21 colegios públicos y 5 privados-concertados de Educación Infantil y Primaria a la enseñanza bilingüe.

Tras dos años de implantación del Programa Colegios Bilingües Región de Murcia (2009/2010 y 2010/2011), la Consejería de Educación, Formación y Empleo consideró necesario aprobar la Orden de 18 de abril de 2011, normativa por la que se regulaba la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprobaban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros. Unas semanas después, la Consejería con competencias en materia educativa con el objetivo de ampliar el programa de enseñanza bilingüe español-inglés en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, aprobó la Orden de 4 de mayo de 2011,

modificada por la Orden de 3 de junio de este mismo año, por la que se convocaban nuevas adscripciones a los centros docentes de Educación Infantil y Primaria al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia para el curso 2011/2012, facilitando la selección de 31 nuevos colegios, correspondiendo 23 al sector público y 8 al sector privado-concertado, de Educación Infantil y Primaria. Unos meses más tarde, la Consejería de Educación, Formación y Empleo, aprobó la Orden de 1 de febrero de 2012, por la que se convocaban nuevas adscripciones de centros docentes de Educación Infantil y Primaria al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia para el curso 2012/2013, que permitió la incorporación de 30 nuevos centros docentes, especificando por primera vez el número de colegios de Educación Infantil y Primaria a seleccionar de cada sector educativo así pues establecía que 22 serían públicos y 8 privados-concertados. La Orden Nº 14084 por la que se resuelve para el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria n.º 12 de Cartagena la convocatoria de nuevas adscripciones de centros docentes de Educación Infantil y Primaria al Programa de Colegios Bilingües Región de Murcia para el curso 2012-2013. Esta orden permite la incorporación a la enseñanza bilingüe de un colegio público más, siendo un total de 31 centros, 23 públicos y 8 privados-concertados, los que se adscriben para ese año.

Tras dos años de aplicación de la Orden de 18 de abril de 2011, la Consejería de Educación, Formación y Empleo consideró necesario modificar un punto del artículo 8 de esta normativa relativo a la selección de colegios mediante la Orden de 11 de febrero de 2013 para lograr una mejor adaptación al contexto de aplicación. Más concretamente, la modificación es la siguiente:

Donde dice:

H.) “La selección de colegios públicos y centros privados concertados se limitará, como máximo, a la proporción de centros existentes en ambos sectores de la enseñanza. En todo caso, la ausencia de participación o selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria o centros privados concertados permitirá completar hasta el número de centros estipulado en cada una de las convocatorias.”

Debe decir:

H.) “La selección de colegios públicos y centros privados concertados se aproximará a la proporción de centros existentes en ambos sectores de la enseñanza. La ausencia de participación o selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria o centros privados concertados permitirá completar hasta el número de centros estipulado en cada una de las convocatorias” (Orden 11 de febrero de 2013, pp. 6877-6878).

Unas semanas después, esta Consejería aprobó la Orden de 5 de marzo de 2013, por la que se convocan nuevas adscripciones a los centros docentes de Educación Infantil y Primaria al programa colegios bilingües Región de Murcia para el curso 2013/2014, facilitando la selección de 30 nuevos colegios, siendo 20 públicos y 10 privados-concertados.

Desde la primera convocatoria del programa bilingüe en 2009 hasta 2014 un total de 143 centros docentes, perteneciendo 110 al sector público y 33 al privado-concertado, de la Región de Murcia estaban implementado la enseñanza bilingüe inglés-español.

La Comunidad Autónoma de esta región, como consecuencia de la entrada en vigor de la LOMCE, ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y con el fin de dar continuidad a este programa de enseñanza bilingüe y adaptarlo a la nueva ordenación educativa, decidió implantar un nuevo sistema de enseñanza bilingüe. Este programa está recogido en la Resolución 2 de junio de 2014, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria y se convocan adscripciones de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia para el curso 2014/2015.

Este programa denominado sistema de enseñanza bilingüe (SEBI) español-inglés establece varias modalidades de inmersión lingüística: inicial, intermedia y avanzada, con diferentes grados de exposición a la lengua inglesa, con el propósito de adecuarse a

la realidad e intereses de los diferentes centros docentes. Las modalidades son las siguientes:

- a) Inmersión inicial en la que, además del horario dedicado al área de lengua extranjera, se impartirá el área de Ciencias de la Naturaleza usando dicho idioma como lengua vehicular.
- b) Inmersión intermedia en la que, incluidas las áreas requeridas en la modalidad inicial, en cada uno de los cursos se podrá impartir al menos una de las siguientes áreas:
  - Educación física.
  - Educación artística. Se considerará impartida en inglés cuando se imparta en este idioma al menos uno de los dos lenguajes que la componen: lenguaje plástico (cursos 1.º, 2.º y 3.º) o lenguaje musical (cursos 1.º a 6.º).
  - Religión y Valores sociales y cívicos.
  - Un área del bloque de libre configuración autonómica, en los cursos 4.º, 5.º y 6.º
- c) Inmersión intensiva, en la que, además de las áreas exigidas en la modalidad inicial, podrán desarrollar una de las siguientes opciones en cada uno de los cursos:
  - Dos de las áreas de la modalidad intermedia y cualquiera de las siguientes áreas: Ciencias sociales o Matemáticas.
  - Al menos una de las áreas de la modalidad intermedia, Ciencias sociales y Matemáticas (Resolución del 2 de junio de 2014, p. 23148).

La implantación de este programa se inicia en el primer curso de Educación Primaria de los colegios seleccionados, y se lleva a cabo de manera gradual, curso a curso, efectuándose en la totalidad de unidades de cada nivel. Su aplicación va destinada a centros públicos de esta etapa educativa. Todas las áreas pueden ser impartidas en lengua inglesa, salvo el área de Lengua Castellana y Literatura y Segunda Lengua Extranjera. El enfoque metodológico a implantar en todas las áreas impartidas en lengua inglesa tiene que poseer los principios del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Asimismo, el apartado cuarto “*estructura y organización*” de la citada Resolución establece como novedad la posibilidad de que los padres si así lo desean soliciten que sus hijos cursen el área de Ciencias de la Naturaleza en castellano, expresando: “La impartición de la enseñanza de Ciencias de la naturaleza se realizará en castellano por decisión de las familias. Dicha decisión podrá ser modificada para cada curso escolar” (p.23149).

Unos días más tarde, esta Comunidad Autónoma mediante la Resolución de 5 de junio de 2014, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, dictó unas instrucciones para que los centros docentes adscritos al anterior programa, Colegios Bilingües Región de Murcia, que lo estimasen conveniente tuvieran la posibilidad de incorporarse a este nuevo sistema de enseñanza bilingüe en el curso académico 2014/2015.

Más concretamente, esta resolución indica “la manera en la que los centros adscritos al programa deben actuar en relación a las nuevas áreas recogidas en la LOMCE y la forma en la que, en caso de solicitarlo, podrán adscribirse al nuevo programa experimental sistema de enseñanza bilingüe” (p.23354). Además, se establece como medida de apoyo a este programa de enseñanza bilingüe español-inglés la disposición de *auxiliares de conversación*. Esta resolución especifica que los centros contarán con este colaborador con el propósito de practicar las destrezas orales del alumnado y ampliar su conocimiento de los países de habla inglesa, deben contribuir a favorecer y mejorar el aprendizaje de las destrezas orales, de la segunda lengua extranjera y ofrecer un acercamiento esencial de su cultura y sus formas de vida, a la



vez que aumenta en los discentes su motivación por aprender esa lengua. Mediante la Orden de 10 de febrero de 2015, en el artículo 2 (p.5890) se precisan los requisitos que deben tener estos auxiliares nativos:

- a) Tener más de 18 años
- b) Ser nativos de países cuyo idioma oficial sea alguna de las lenguas objeto de esta convocatoria
- c) Ser titulados universitarios o estudiantes en su último curso académico,
- d) Tener un nivel suficiente de español.

Posteriormente, la Consejería de Educación, Formación y Empleo estimó conveniente no especificar el número de colegios a seleccionar para incorporarse al nuevo sistema de enseñanza bilingüe español-inglés, a diferencia de las anteriores órdenes por las que se convocaban nuevas adscripciones de centros docentes de Educación Infantil y Primaria al programa bilingüe, con el fin de brindar la oportunidad de unirse a este programa bilingüe a todos los colegios solicitantes que cumpliesen con los requisitos necesarios para implantar esta enseñanza bilingüe. Esto permitió la incorporación de 80 nuevos centros a este programa sistema de enseñanza bilingüe español-inglés en el curso escolar 2014/2015.

Así, con la Resolución de 25 de febrero de 2015, al no concretar un número determinado de adscripciones y con la Resolución de 13 de mayo de 2015, por la que se aprueba la relación definitiva de centros seleccionados para su incorporación al programa sistema de enseñanza bilingüe español-inglés de la Región de Murcia para el curso 2015/2016, se especifica la incorporación de 31 centros educativos, siendo 18 públicos y 13 privados-concertados.

Un mes más tarde, la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, aprobó la Orden de 15 de junio de 2015, por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de

sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de “Colegios Bilingües de la Región de Murcia”.

Esta Orden se establece con el fin de unificar la enseñanza bilingüe en la Región de Murcia. En ese momento coexistían centros educativos adscritos a programas bilingües mediante la Orden de 18 de abril de 2011, que regulaba la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y centros adscritos a programas bilingües al amparo de la Resolución de 2 de junio de 2014, de la Directora General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria. Además, determina el término “Colegios Bilingües Región de Murcia” para denominar a todos los colegios que impartan el Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés.

Mediante la Resolución de 10 de septiembre de 2015 de la Directora General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, se autoriza la implantación del Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Primaria en la modalidad de inmersión inicial al CEIP “Nicolás de las Peñas”. Este colegio había solicitado su adscripción al Sistema de Enseñanza Bilingüe para el curso escolar 2015/2016 a través de la Resolución de 25 de febrero de 2015 pero la Resolución de 13 de mayo de 2015 no seleccionó a este centro por no cumplir unos requisitos relativos al profesorado. Finalmente, y solventado ese incumplimiento de requisitos, la Resolución del 10 de septiembre de 2015, autorizó su adscripción a la enseñanza bilingüe.

Meses posteriores, mediante la Resolución definitiva de 20 de abril de 2016 de la Directora General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, se autoriza la implantación del Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Primaria a 19 centros educativos, perteneciendo 14 al sector público y 5 al privado o concertado para el curso escolar 2016/2017.

### **1.6.1. Contexto normativo actual**

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia consciente de la importancia de impulsar las lenguas extranjeras, se plantea “la incorporación del Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en todos los centros educativos, de modo que todos los alumnos de la región puedan cursar enseñanza bilingüe o plurilingüe, en alguna de las modalidades propuestas, en el curso 2018-2019” (p.18583). Para ello, desde la Consejería de Educación y Universidades, se aprobó la Orden de 3 de junio de 2016, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Argumentado que “ya no se trata de un “programa educativo”, sino de un sistema de enseñanza en lenguas extranjeras” (p.18582), decidió unificar en esta única orden el Sistema de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras en todos los centros educativos de esta región, desde el Segundo Ciclo de Educación Infantil, pasando por Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, hasta el Bachillerato. En esta Orden se regulan además secuenciados por capítulos los siguientes aspectos. En el capítulo I, se establecen unas disposiciones generales, comunes a todas las etapas educativas, resaltando definiciones, principios y obligaciones, y metodología.

En relación a las *definiciones* relativas a la enseñanza en lenguas extranjeras, se establece en el artículo 2 que:

El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras el que garantiza el uso de al menos dos idiomas, incluido el castellano, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del currículo correspondiente. Se entiende por asignatura no lingüística (en adelante ANL) aquella que sea impartida en una lengua extranjera, exceptuando las áreas o materias referidas al aprendizaje o estudio de una lengua, así como sus refuerzos o profundizaciones. Se entiende por Sistema de Enseñanza Plurilingüe a aquel que garantiza el uso de al menos tres idiomas, incluido el castellano, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del currículo correspondiente (p.18583).

A continuación el artículo 3, define los *principios* en los que se inspira la impartición del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras y, entre ellos cabe destacar:

- c) La creación de una cultura de centro plurilingüe donde se considere el aprendizaje de al menos una lengua extranjera como objetivo prioritario dentro del proyecto educativo de centro.
- d) La promoción del conocimiento de la cultura de los países cuyas lenguas oficiales sean las lenguas extranjeras objeto del sistema de enseñanza, así como el contacto con personas de estos países.
- e) El profesorado que imparta docencia en una lengua extranjera usará dicho idioma como medio de comunicación con los alumnos en todos los contextos del centro. El castellano solo se utilizará como apoyo en caso de necesidad.
- f) Las asignaturas no lingüísticas (ANL) impartidas en una lengua extranjera seguirán el currículo establecido para las mismas.
- g) La evaluación de los aprendizajes propios de las ANL se basará en los referentes de evaluación establecidos en el correspondiente currículo, por lo que no se podrá tener en cuenta la competencia lingüística del alumno como elemento negativo en la evaluación y calificación de las mismas.
- h) La adquisición de terminología y vocabulario propio de las ANL en la educación básica, tanto en lengua extranjera como en castellano, promoviendo, entre otras, las siguientes actuaciones:
  - i. Interrelacionar aprendizajes en diferentes asignaturas.
  - ii. Proponer lecturas de referencia en castellano (p. 18583-18584).

En cuanto a la *metodología*, recogida en el artículo 5, se resalta que la impartición de las áreas se realizará teniendo en cuenta los principios del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Y, además se presentan las siguientes orientaciones:

- a) La realización de tareas de investigación y búsqueda de información.
- b) El aprendizaje por tareas y proyectos que sean significativos donde el alumno pueda desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.
- c) Se impulsará el trabajo cooperativo en clase de manera habitual. Los agrupamientos deberán ser flexibles, buscando el mayor grado posible de interacción entre alumnos, manteniendo como premisas la máxima participación en las clases.
- d) Se potenciará la expresión oral a través de presentaciones y exposiciones orales en la lengua extranjera.
- e) El fomento del hábito de la lectura recreativa en lenguas extranjeras sobre los aprendizajes propios de las ANL a través del Plan lector del centro. Se recomienda que esta lectura se realice en clase durante el primer tramo de la etapa y también en casa durante el segundo tramo.
- f) El desarrollo de actividades complementarias que propicien el contacto del alumnado con la lengua objeto del sistema en otros contextos (cuentacuentos, teatro en lengua extranjera, semanas culturales, ferias del libro, etc.) (p.18585).

En el capítulo III en los artículos del 10 al 13, se concreta el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Educación Primaria. En el artículo 10, se establecen los siguientes *principios*:

La impartición de este Sistema de Enseñanza se realiza en todos los grupos de cada uno de los cursos, se comienza en primero y de manera progresiva se implanta en todos los cursos. Y, se recomienda que se cursen las mismas áreas en la segunda lengua a lo largo de cada tramo, especialmente en el primero.

La lengua extranjera objeto de este Sistema de Enseñanza en esta etapa, y a su vez, vehículo de aprendizaje es el inglés. Aunque, la Consejería de Educación y

Universidades podrá autorizar la implantación de este sistema en alemán o en francés en los dos últimos cursos de la etapa de Educación Primaria.

En el artículo 11, se concretan las *modalidades* en las que se puede implementar el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras:

- a) Inmersión básica en la que el alumnado deberá cursar una ANL en cada curso, que podrá ser Ciencias de la Naturaleza o un área del bloque de asignaturas específicas. También podrá organizarse esta modalidad a través de la impartición del área de Conocimiento Aplicado o de Profundización en Primera Lengua Extranjera en lugar de la ANL.
- b) Inmersión intermedia en la que el alumnado curse dos o tres ANL en cada curso, siendo recomendable que una de ellas sea el área de Ciencias de la Naturaleza. En el segundo tramo de la etapa, también podrá organizarse esta modalidad a través de la impartición de una o dos ANL y el área de Profundización en Primera Lengua Extranjera. No podrán impartirse en esta modalidad las áreas de Ciencias Sociales o Matemáticas del bloque de asignaturas troncales.
- c) Inmersión avanzada, en la que, además del horario dedicado al área de Primera Lengua Extranjera, se impartan más de tres ANL en cada curso. En el segundo tramo una de ellas deberá ser el área de Profundización en Primera Lengua Extranjera (p.18587-18588).

Se ha de implantar una modalidad en todos los cursos de Primaria, aunque pueden convivir varias modalidades en un curso. La implantación de la modalidad avanzada se realiza previa autorización de la Consejería de Educación y Universidades, y cuando se produzca alguna de estas situaciones:

- a) Que exista oferta de las modalidades básica o intermedia de este sistema de enseñanza en la misma zona de escolarización.

b) Que exista oferta de las modalidades básica o intermedia de este sistema de enseñanza en el mismo centro educativo (p.18588).

También, con carácter excepcional y por razones de interés público justificadas, se puede autorizar dicha modalidad.

En el artículo 12, se aborda la *atención a la diversidad*:

El profesorado de las áreas impartidas en inglés, en colaboración con el equipo docente, es el encargado de seleccionar las estrategias, metodológicas, organizativas y de evaluación, necesarias para atender a la diversidad del alumnado, prevenir las dificultades del uso de una segunda lengua como vehículo de aprendizaje e intervenir en estas una vez detectadas.

El equipo docente, de los centros cuyo Sistema de Enseñanza contempla la modalidad básica o intermedia y supone la impartición de Ciencias de la Naturaleza en inglés, puede, mediante el informe individualizado de aprendizaje, aconsejar a las familias que su hijo curse esta área en castellano el siguiente curso escolar.

En el artículo 13, se trata *el Sistema de Enseñanza Plurilingüe*, especificando que se puede llevar a cabo en los dos últimos cursos de la etapa de Educación Primaria. Los alumnos cursarían inglés y alemán o francés.

En el capítulo VI, artículos 21-23, se especifica el *profesorado del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras*.

En el artículo 21 se alude a la formación y establece:

El profesorado que se involucre en este Sistema de Enseñanzas en las etapas desde Segundo Ciclo de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria deben poseer una acreditación lingüística del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, recogida en el Decreto 43/2015, de 27 de marzo, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se crea la comisión de

reconocimiento de niveles de competencia en lenguas extranjeras. Mientras que los docentes que participen en este Sistema de Enseñanzas en Bachillerato deben tener una acreditación lingüística del nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

También, especifica que “la Consejería de Educación y Universidades promoverá iniciativas y medidas para facilitar que el profesorado adquiera o actualice su formación pedagógica en AICLE, así como su competencia lingüística en lenguas extranjeras” (p. 18592). Además, determina que:

La participación del profesorado que imparta ANL será valorada como criterio preferente en las convocatorias de aquellas actividades formativas directamente relacionadas con la actualización lingüística o metodológica de este sistema de enseñanza, para la asignación de becas de movilidad y estancias en el extranjero dependientes de esta consejería, así como en los demás procedimientos que se determine (p. 18592).

El coordinador de este Sistema de Enseñanza así como el resto de educadores que enseñen en inglés alguna área no lingüística tendrán un reconocimiento establecido por la dirección general competente en materia de formación del profesorado.

En el artículo 22 se aborda la *Coordinación* en los centros de titularidad pública.

El director del centro designa a un profesor de los que imparten algún área no lingüística como coordinador del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras, preferentemente ha de ser un funcionario de carrera con destino definitivo en ese centro. El coordinador desempeña las siguientes funciones:

- a) Seguimiento del desarrollo del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en el centro.
- b) Coordinación del profesorado que imparta docencia en lenguas extranjeras, conforme a lo que establezcan las normas de organización y funcionamiento del centro.



- c) Colaboración con el Equipo directivo en la organización y desarrollo de actividades dirigidas a la Comunidad educativa para promover el contacto con la cultura y con las lenguas extranjeras (cine, representaciones teatrales o musicales por los propios alumnos del mismo o distinto nivel educativo, cuentacuentos, etc.)
- d) Fomento, en colaboración con el Equipo directivo, de la exposición a la lengua extranjera en contextos o en situaciones reales fuera del aula (rotulación y carteles de señalización, etc.)
- e) Colaboración con el Equipo directivo en las actividades que requieran la presencia de hablantes o nativos de las lenguas extranjeras.
- f) Promoción de intercambios comunicativos del alumnado y del profesorado, así como para la participación en programas educativos o europeos relacionados con la mejora de la competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras (p. 18593).

El coordinador contará con una reducción horaria determinada por el Equipo directivo “en el ejercicio de su autonomía, conforme se establezca en la normativa relativa a recursos humanos y en función del grado de implantación de este sistema de enseñanza en el centro” (p.18593).

En el artículo 23 se trata la impartición de áreas no lingüísticas, expresando que los profesores participantes en este Sistema de Enseñanzas han de impartir el mayor número posible de periodos lectivos de estas áreas con el fin de lograr un adecuado desarrollo de este sistema.

En el capítulo VII, artículos 24-25, se especifica la evaluación del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras.

En el artículo 24 se enuncia la *evaluación interna*, especificando que:

Los colegios deben llevar a cabo un seguimiento del desarrollo de este Sistema de Enseñanzas, valorando resultados e incorporándolos en la memoria anual para fomentar

las mejoras necesarias que contribuyan a asegurar el logro de los objetivos de dicho sistema. Algunos de los indicadores que se pueden utilizar son:

- a) Resultados del alumnado en las pruebas externas que se realicen.
- b) Índice de participación del profesorado en actividades de formación de metodología AICLE.
- c) Índice de participación del profesorado en actividades de formación sobre actualización lingüística.
- d) Índice de actividades complementarias realizadas en lengua extranjera.
- e) Índice de satisfacción de las familias con este sistema de enseñanza.

En el artículo 25 se desarrolla la evaluación externa, y más concretamente respecto a Educación Primaria, objeto de estudio de esta tesis, lo siguiente:

Se podrán realizar pruebas externas para valorar el grado de adquisición y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en la lengua extranjera del alumnado atendiendo a los diferentes niveles del MCERL, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 29.5 del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (p.18594).

Para cerrar este capítulo, cabe destacar por un lado, que todos programas bilingües implantados por las Comunidades Autónomas de España y, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el ejercicio de su autonomía también es una realidad, afrontan y adoptan el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y, por otro lado, la larga tradición que este enfoque posee en muchos países constituye una parte imprescindible de los programas bilingües y su eficacia ha sido confirmada por diversos autores (Cenoz & Valencia, 1994; Dalton-Puffer, 2002; Dalton-Puffer & Nikula, 2006; Lasagabaster, 1998 y Martin, 1999) y que se expondrá de forma precisa en el capítulo siguiente.

## **Capítulo 2. Una apuesta por el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en las aulas**

La educación bilingüe no es enseñar la lengua, sino enseñar en la lengua (Sánchez, y Rodríguez, 1997), de ahí que desde los años noventa hasta la actualidad, los programas bilingües basados en el enfoque denominado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o de contenidos e idiomas (AICI, CLIL en inglés) se han ido generalizando en Europa y en España. Se trata además de un tipo de bilingüismo secuenciado (Baker, 2006), puesto que, como ya se expuso en el capítulo anterior, a diferencia del bilingüismo simultáneo, donde ambas lenguas se aprenden a la vez, los alumnos aprenden 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). Por ello, los idiomas se utilizan como lenguas vehiculares mediante las que se adquieren los contenidos lingüísticos y académicos explicitados en el currículo (García, citado en Ramos, 2007b), y la competencia comunicativa para desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas, otorgándole así una aplicación práctica (Cummins, 2002). El informe publicado por EURYDICE (2006) sobre la existencia de AICLE en los sistemas educativos europeos, constató que solo una minoría de países europeos no tenía este enfoque. De ahí que hoy día sea uno de los enfoques más ampliamente conocidos y con mayor envergadura en nuestro país.

En este capítulo se pretende transitar por el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, por ello, se presenta en primer lugar, las aportaciones de diferentes autores e instituciones que permite una aproximación a la conceptualización de este enfoque. Posteriormente se exponen las distintas teorías de aprendizaje y principios subyacentes de la adquisición de una segunda lengua sobre las que se sustenta el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras así como las diferentes variedades o prácticas englobadas bajo esta nomenclatura. Ello unido a los múltiples beneficios que reporta este enfoque a toda la Comunidad educativa así como a las posibles dificultades, y a la vez retos, a los que se enfrentan profesorado y alumnado aporta al lector una mejor comprensión de este enfoque que le permite sumergirse en el siguiente punto la metodología de enseñanza. En este apartado se exponen las cuatro dimensiones claves, contenido, comunicación, cognición y cultura, para la planificación de tareas y la integración de las dos lenguas, lengua materna y la lengua inglesa, implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, se presentan las estrategias metodológicas que los profesores deben emplear para facilitar la comprensión de los contenidos académicos a los estudiantes así como los criterios a seguir en la planificación y elaboración de tareas, recursos y materiales. Por último, se aborda la evaluación parte imprescindible e integrante de cualquier proceso de enseñanza a través de lenguas resaltando la relevancia que adquiere el feedback al permitir conocer la evolución del proceso de aprendizaje, fomentar la motivación de los alumnos por adquirir conocimientos y promover la reflexión docente.

## **2.1. Conceptualización del enfoque**

AICLE surge especialmente, pero no únicamente, como una estrategia visible para el logro de adecuadas habilidades lingüísticas de los alumnos y a su vez, un mejor aprendizaje de las lenguas extranjeras. La propia delimitación del término AICLE entraña dificultades reflejadas en el debate existente acerca de su definición como enfoque, como metodología, como modelo o como estrategia. En esta línea, Balls (cited

in Johnson, 2012, p.8) concreta que un enfoque es “similar to a philosophy of teaching” y un método tiene “features and parameters [which] are instantly identifiable”. Aunque AICLE “shares some characteristics and basic theories with bilingual education, immersion and content-based language teaching, they state that it is fundamentally different”. Coyle, Hood and Marsh (2010) consideran que AICLE emerge como algo innovador, como un nuevo enfoque educativo. Esta ambigüedad, para definir AICLE y dado el objetivo de este trabajo se ha considerado la utilización de manera indistinta de esta terminología, aunque en otros contextos se pueda referir a concepciones diferentes de este mismo enfoque.

European Commission (2003, p.8) refleja que “has a major contribution to make to the Union’s language learning goals”. EURYDICE report (2006, p.8) define AICLE como un “generic term’ for all types of teaching in which subjects are taught through a second language” (p.8). Y, en 2009a considera AICLE como una metodología en la que determinadas características y aspectos deben existir en las lecciones para ser denominadas AICLE. Kiely (2011, p.158) concreta que “understanding CLIL as innovation places the language at centre stage: CLIL is not introduced because learning in subject areas such as science or art is ineffective or insufficient; rather it is to support more effective foreign language learning”. Y Marsh (2002, p.10) manifiesta que es la solución para ser competente en dos lenguas además de la materna y define que surge como “a pragmatic European solution to a European need”. Más precisa es la aportación de Muñoz (2002, p.36) quien afirma que este enfoque “may be the only realistic way of increasing the competence in foreign languages of the largest number of young citizens”, al estar integrado en el currículo. Por ello, esa integración sin lugar a dudas representa un uso efectivo del tiempo pues, como reflejó el plan de Acción de la Comisión Europea (2003, p.8), para promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de las lenguas, “provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum”. No obstante, en palabras de Coyle, Holmes and King (2009, p.26) “CLIL is not only a pragmatic solution to curriculum delivery but also an essential feature of an entitlement to plurilingual, pluricultural learning, offering cohesion and progression in the language learning apprenticeship”. Es por ello que se denomina por algunos autores como un enfoque plurilingüe

En estos ejemplos queda constatada la disparidad de versiones acerca de este enfoque pues mientras que EURYDICE define este término de una forma general en donde todos los enfoques de enseñanza de segundas lenguas tendrían cabida, Coyle et al. (2010) afirma que la flexibilidad y adaptabilidad permiten su aplicación en diversos contextos, Ball (citado en Johnson, 2012) limita estrictamente este enfoque. La definición más completa la aporta Marsh (2002, p.58) quien define esta estrategia como:

a generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role in the domain of mainstream education, pre-schooling and adult lifelong education.

Y, posteriormente Marsh, Mehisto, Wolff, Frigols and Martin (2010, p.1) manifiestan:

CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined.

En estas definiciones se hace referencia a la dualidad del concepto, en este sentido, el término integrado, perteneciente al acrónimo AICLE, cobra especial relevancia en la comprensión del mismo pues, siguiendo a Coyle (2002, p.27), “Integration is a powerful pedagogic tool which aims to ‘safeguard’ the subject being taught whilst promoting language as a medium for learning as well as an objective of the learning process itself”. La integración facilita que sea concebido como un enfoque poderoso pues los estudiantes aprenden con éxito tanto los contenidos académicos de las áreas enseñadas en la segunda lengua como la lengua en sí misma. Esta naturaleza dual que otorga la misma importancia al aprendizaje de los contenidos que al de idiomas, la hace distinta de otros modelos de enseñanza bilingüe en programas de inmersión total y de contextos en los que el idioma de destino suele ser oficial (Dalton-Puffer 2008; Pérez Vidal 2011). No obstante, “a holistic methodology is needed that transcends the traditional dualism between content and language teaching” (Meyer

2010, p. 26). Mehisto, Marsh and Frigols (cited in Johnson, 2012, p.5) “add the CLIL-related goal of developing learning skills to those of subject knowledge and language proficiency, thus moving beyond the idea of a dual-focused to a trial-focused approach”.

En definitiva, de estas aportaciones se desprende que ese aprendizaje simultáneo de contenidos y lenguas, va más allá de esa concepción dualista y, por tanto no debe considerarse solo como la adquisición de conocimientos y lenguas sino también como el desarrollo de nuevas habilidades y estrategias de aprendizaje sustentado en diferentes teorías y prácticas educativas.

## **2.2. Bases del aprendizaje de segundas lenguas en AICLE**

Se puede decir que las bases que conforman el aprendizaje de este enfoque es heterogéneo, ya que ha incorporado las mejores prácticas de las diferentes teorías de aprendizaje (Coyle et al., 2010), algunos principios subyacentes a la adquisición de la segunda lengua, así como algunos principios específicos. “CLIL covers a wide range of practices and terms” (Dalton-Puffer, NiKula & Smit, 2010, p. 3). Es “a wide term that covers different models based on the teaching of academic content through a foreign language” (Coyle et al., 2010, p.6 y Wolff, 2005, p.11). Estos autores refieren a un término amplio que abarca diferentes modelos basados en la enseñanza del contenido académico a través de una lengua extranjera. Llegados a este punto es preciso señalar que la lengua extranjera en entornos AICLE es el inglés, pues la mayoría de implementaciones internacionales se realizan en este idioma, tal y como afirma De Matos (2014, p.86):

English is shaping the ‘new linguistic order’ owing to the impact of the converging forces of globalisation and the new technologies which have taken it as the lingua franca of economics, trade and commerce, as well as virtual leisure, like surfing the Internet.

Las bases del aprendizaje de lenguas en AICLE son los siguientes:

### ***2.2.1. Teoría de Krashen: input hypothesis***

La hipótesis del input se basa en la idea según la cual el alumno sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (input) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. Esta hipótesis se contempla en la teoría Krashen (1985), que hace referencia a la necesidad de ofrecer un input significativo vinculado a la edad y a los intereses de los alumnos y accesible a sus niveles cognitivos. “Linguistic input should be abundant and comprehensible but also challenging and authentic in order to be effective” (Muñoz, cited in Pladevall-Ballester, 2016, p.70. Ese input ha de ser adaptado a sus procesos cognitivos pero a la vez desafiante, ir un poco más allá de ellos, con el fin de que se desarrolle el lenguaje y, en consecuencia, se produzca aprendizaje. Esta teoría está compuesta de cinco principios pero su idea fundamental se puede representar mediante la frase: “People acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input ‘in’” (p. 4). Las principales implicaciones de esta teoría, Dalton-Puffer and Smit (2007), en entornos AICLE, se concretan en tres aspectos:

- Pone un mayor énfasis a los conocimientos de las asignaturas que a las habilidades lingüísticas.
- Reduce la ansiedad en la segunda lengua al ser evaluados solo los contenidos académicos (filtro afectivo).
- Y, favorece el entorno natural para el aprendizaje.

En este sentido, Krashen (1985) establece la distinción en la enseñanza de las lenguas entre aprendizaje y adquisición. Este autor alude al aprendizaje como un proceso consciente y a la adquisición como un proceso subconsciente en el que el individuo no es conocedor de ello. Más concretamente, se refiere al aprendizaje de la lengua de una forma natural en un contexto real, fruto de la interacción con los demás.



También, Elorza (2015, p.22) concede gran importancia al input lingüístico suministrado a los estudiantes. Así pues, manifiesta que, con el fin de potenciar en los alumnos el empleo de la segunda lengua, “el contexto comunicativo del aula debería ser lo más rico y variado posible para ofrecer al alumno el máximo de oportunidades para utilizar y construir la lengua”.

### **2.2.2 Teoría de Swain: output hypothesis**

Algunos autores, Dalton-Puffer and Smit (2007), constatan la importancia de input hypothesis en AICLE. Sin embargo, otros autores critican que el modelo de Krashen se centra solo en el input, información recibida en la segunda lengua (habilidades receptoras: leer y escuchar), para desarrollar el lenguaje. De ahí que se proponga la importancia de enfatizar el output que alude a la habilidad de producir en la lengua (habilidades productivas: hablar y escribir).

Swain (2000) fue el primero en expresar que el input es tan importante como el output. Los alumnos deben aprender a emplear significativamente la segunda lengua meta y colaborar en la resolución de dificultades comunicativas, por ello, necesitan una mayor exposición a la lengua en input y output. De esta forma, los estudiantes se benefician de las 3 funciones principales del output: noticing function, hypothesis testing y metalinguistic awareness. Apraiz, Pérez y Ruíz (2012, p.123), también conceden gran relevancia al output, al constatar que:

Un conocimiento se ha adquirido cuando el aprendiz es capaz de hablar y escribir sobre él, lo que supone que no solo se ha apropiado de un concepto, procedimiento o actitud determinado sino que también ha desarrollado una o varias destrezas lingüísticas, ha leído, hablado, interactuado, escuchado o escrito, ha reflexionado sobre el contenido y la forma de un texto determinado, ha desentrañado un lenguaje, ha dominado un género textual concreto.

Relacionado con esta teoría se encuentra la Interaction hypothesis, pues la interacción juega un papel esencial en el desarrollo del lenguaje al contribuir al aumento de oportunidades, a través de la negociación del significado, del aprendizaje de la lengua.

La interacción favorece la exposición de los estudiantes al input y facilita el recibimiento de feedback sobre su aprendizaje. En AICLE la interacción y la participación son dos pilares esenciales pues los alumnos aprenden a través de ellos. Es por ello, que los docentes deben proporcionar a los estudiantes situaciones que promuevan la interacción y las destrezas productivas.

### **2.2.3. Focus on form and focus on meaning**

Aprender una lengua requiere procesar la forma, por tanto se pone el énfasis tanto en el significado como en la forma, tanto en la fluidez como en la exactitud. Focus on meaning hace referencia a la atención concedida al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos para lograr una comunicación con otras personas en esa lengua a través de la interacción con los compañeros en actividades por parejas, grupales... Mientras que focus on form alude a la importancia otorgada a las estructuras y formas gramaticales de la lengua. En palabras de De Keyser (cited in Pérez Vidal, 2007, p.44), “focus-on-form is characterised by the fact that attention is drawn towards language forms in order to develop linguistic awareness which may result in *uptake* and subsequently *intake*”. Lyster (1987) y Pellerin and Hammerley (1986), constan las debilidades existentes en la competencia gramatical de alumnos en contextos de inmersión. Lasagabaster and Ruiz de Zarobe (2010); Lyster (2007) y Pérez Vidal (2007), expresan la necesidad de conceder mayor importancia al focus on form en la enseñanza de la lengua en entornos AICLE al no haber encontrado una atención docente a la forma del lenguaje. Pérez Vidal (2007, p. 50) muestra “significant concern for meaning, but not for form”. Estos entornos educativos se han de centrar tanto en el meaning como en la form (Coyle et al., 2010 y Swain, 2000). Como afirma Hulstijn (1989), la enseñanza de una lengua centrada en el desarrollo de ambos aspectos es superior a cualquiera de las enseñanzas focalizadas solo en uno de ellos. Sin embargo, “This focus on meaning and form has become one of the main challenges of the CLIL approach, as it embodies its main essence” (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe 2010, p. 286).

#### **2.2.4. La teoría del andamiaje (*Scaffolding*)**

El término fue usado por primera vez en contextos educativos por Wood, Bruner & Ross (1976). El concepto de andamiaje o “scaffolding” se puede definir como “a process of ‘setting up’ the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it” (Bruner, cited in Halbach, 2012, p.38). Cummins (2002, p.125) especifica que “scaffolding consists in offering learners “scaffolds” that help them progress with the help of teachers or other learners” y añade que “language and content will be acquired most successfully when students are challenged cognitively but provided with the contextual and linguistic supports or scaffolds required for successful task completion”. Asimismo, Gibbons (2002, p.10), añade y especifica el carácter temporal de los andamios, ayudas dadas a los alumnos, define scaffolding como “a special kind of help by which the teacher temporarily assists learners while they perform different tasks so that, in the future, they can become autonomous and work on their own”.

Este término está ligado al concepto Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) acuñado por Vygotsky (1978, p. 86). Para quién el proceso de enseñanza-aprendizaje es un desarrollo sociocultural en el que el profesor debe apoyar el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo del alumno, entendido como “the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”. Este concepto entraña una doble dimensión. Por un lado, se refiere al apoyo que se le proporciona a los estudiantes para lograr sus aprendizajes y por otro lado, atañe al carácter temporal del apoyo, vinculado a la retirada del mismo. Los profesores deben conocer bien la evolución del proceso de aprendizaje de cada uno de sus escolares para determinar cuándo y cómo van a proceder a eliminar esos apoyos con el fin de que, a partir de ese momento, sean los propios alumnos quienes caminen hacia ese aprendizaje. En ese proceso los estudiantes adquieren conocimientos a la vez que desarrollan habilidades tales como autonomía, responsabilidad, compromiso ante las tareas, entre otras. Esto hace necesario realizar la selección de estructuras morfosintácticas y del léxico del currículo más adecuado para la

comprensión de los contenidos de la materia con una dificultad ligeramente superior al lenguaje que fácilmente pueden entender los alumnos. Además, se apoya la comprensión del input mediante la negociación del significado entre profesor y alumno, a través de proceso interactivo y recíproco donde emplean variedad de técnicas para asegurarse que se comprenden mutuamente (Snow, 1987). El profesorado, por tanto, debe adecuar su habla a las necesidades y habilidades lingüístico-cognitivas del alumnado para garantizar que la comunicación que se produzca sea enriquecedora y, sobre todo comprensible.

### ***2.2.5. Aprendizaje significativo de Ausubel***

Para Ausubel (1983) el aprendizaje significativo es el proceso por el que un alumno relaciona e integra una nueva información con su estructura cognitiva, de manera que los nuevos contenidos se construyen a partir de los conceptos e ideas que ya poseen. En concreto, cuando la nueva información se relaciona con los conocimientos previos que el alumno posee en su estructura cognitiva se produce un proceso denominado asimilación, de la interacción resultante tiene lugar una modificación de los esquemas mentales que da paso a un nuevo esquema. Todo este proceso simplificado es conocido como aprendizaje significativo.

De otro lado, el aprendizaje mecánico o memorístico se produce cuando la nueva información no interactúa con los conocimientos previos por lo que no se incorpora a la estructura cognitiva del alumno. Este aprendizaje se considera poco eficaz ya que esa información suele olvidarse transcurrido un periodo de tiempo. Si bien, siguiendo a Ausubel no existe una dicotomía entre estos aprendizajes pues ambos pueden tener lugar ante una misma actividad, el aprendizaje mecánico es, especialmente, útil en momentos de crecimiento cognitivo en los que no se tiene consolidado un cuerpo sólido de conocimientos que con los que relacionar la nueva información. Por tanto, el aprendizaje significativo es aquel que favorece la comprensión de significados, la retención y la transferencia de los nuevos aprendizajes a las distintas situaciones de la vida diaria.

### **2.2.6. Aprendizaje centrado en el alumno**

El aprendizaje centrado en el alumno, se basa por un lado en la premisa de que el conocimiento no es algo que pueda transferirse de una persona a otra, sino que el alumno debe construir (aprendizaje constructivista) y, por otro lado esa construcción se realiza a partir de las experiencias. De manera, que a través de una participación activa y significativa se construyen nuevos y relevantes. Por tanto, el alumno tiene un papel activo en su aprendizaje, siendo protagonista del mismo, “learner-centred”. AICLE “is the change from instructional to participative classes. It would not be effective to teach the same content, the same way, with another language, but to make students gain understanding of content through its manipulation and use” (Pavón & Ellison, 2013, p. 72). Los docentes han de asumir, por tanto el de facilitadores del aprendizaje de los estudiantes y no de transmisores de información y, a su vez, los alumnos han de adquirir un papel activo del conocimiento en lugar de uno pasivo. A este respecto, Dalton Puffer (2007) expresó la ausencia total o casi total del monólogo típico del profesor en las clases AICLE y el uso de la interacción docente con los alumnos en dos tercios de la conversación.

A partir de estas bases y, de las aportaciones de Ioannou Georgiou and Pavlou (2011) y Rubio y Hermosín (2010), se puede resumir que AICLE:

- a) Es un enfoque educativo para consolidar la diversidad lingüística y mejorar las aptitudes en la segunda lengua.
- b) Implica el desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, académicas y otras habilidades de aprendizaje que facilitarán logros tanto en el contenido como en el lenguaje. al potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares que favorecen la aplicabilidad de la segunda lengua en contextos diferentes al educativo.
- c) Es una apuesta por la innovación, la enseñanza centrada en el alumnado cobra un papel relevante en su proceso educativo. En este sentido, se favorece la autonomía a la vez que la interacción entre iguales que se constituye en una

fuentes de oportunidad para aprender y mejorar. Por ello, el docente debe crear las condiciones tanto desde el punto de vista organizativo como pedagógico para que los alumnos aprendan lo que implica, partir de las ideas previas del alumnado, reajustar contenidos, proponer metodologías activas, diversidad de recursos, etc. En este sentido se trata de una enseñanza flexible y facilitadora que respeta las características individuales del alumnado.

- d) Una apuesta por la integración curricular, un intento para superar la enseñanza de materias individuales, que demanda un cambio en la concepción de currículo y, en la organización del centro donde la coordinación se convierte en un elemento básico que contribuye al éxito de los programas AICLE. Por ello, se percibe como “change agent bringing about transformation in educational practices in Europe” (Coyle, 2013, p. 244).

En definitiva, el enfoque AICLE es un término-paraguas que comprende diferentes contextos y combinaciones de todo lo que relaciona lenguas extranjeras (Lorenzo et al., 2009), en sus bases. Si bien determinar las características acerca de este enfoque conlleva un alto grado de complejidad, se considera preciso clarificar qué diversidad y variabilidad se puede encontrar.

### **2.3. Tipología**

La aplicación de una práctica u otra depende de las políticas educativas y características nacionales, regionales y locales. Sus variedades pueden ir desde content-oriented a language-oriented e introducirse en todo tipo de idiomas, áreas, escuelas y alumnos. Algunas de las variedades más comunes englobadas dentro del concepto de AICLE y más empleadas en Europa, Mehisto, Marsh and Frigols (2008, p.13) “present numerous types of CLIL from language showers to double immersion, from short-term,

low-intensity exposure to high-intensity, long term programmes”, y que Ramírez (2011), se refiere como:

- a) Diferentes tipos de inmersión. Desde parcial a total, en función del tiempo de exposición a esta enseñanza, por lo que toda la asignatura o gran parte de ella es impartida en la segunda lengua. En relación a la cantidad de exposición de lengua inglesa también se utilizan los términos fuertes y débiles. Desde programas AICLE que contemplan la enseñanza de un área o varias mediante la segunda lengua, llegando a cubrir algunos el 50% en cada lengua, a otros que solo abordan una parte de un área o distintas partes de diversas áreas en esta lengua (Elsner & Keßler, 2013).
- b) Cursos asignaturas donde las áreas curriculares además del área relativa a la lengua extranjera son enseñadas a través de la segunda lengua.
- c) Duchas de lenguaje AICLE, llevadas a cabo en Educación Infantil o primeros años de la Educación Primaria. Se caracteriza por impartir, normalmente un área a través de la segunda lengua, mediante este enfoque durante 15 o 30 minutos.
- d) Clases lingüísticas basadas en unidades temáticas centradas en el contenido donde el currículo y las lecciones se abordan desde un enfoque centrado en el tema en el que los contenidos son tratados en las clases de idiomas.

Esta flexibilidad se concibe como una debilidad, tal y como Coyle (2007, p. 546) considera que “this weakens any claim to sound generalisable pedagogy in the absence of a robust contextualized framework with clear aims and projected outcomes”. Esto es debido a la ausencia de fundamentos teóricos consistentes y de evidencias empíricas. “The absence of a unified one-size-fits-all model has allowed CLIL to flourish and take into account a wide number of variations without restriction, and appreciate what they have to offer” (Marsh, 2002, p. 52). Esa amplitud y flexibilidad puede conducir a una cierta confusión pues “the term ‘CLIL’ does not currently give a clear definition and/or

a common, clear point of reference” (Ramírez, 2011, p.17) así como una dificultad para la comprensión de este término.

Independientemente del tipo o variedad por la que se opte implantar, este enfoque reporta múltiples beneficios no solo al alumnado sino también al profesorado y a los centros educativos.

## 2.4. Beneficios

Si el único objetivo de AICLE fuese el dominio de la segunda lengua no tendría sentido introducirlo en los aprendizajes de las áreas. Desde esta perspectiva, la competencia lingüística adquiriría un rol principal en detrimento de la competencia en los contenidos académicos de las asignaturas. Pero realmente en este enfoque la segunda lengua es el instrumento a través del cual se adquieren los conocimientos de las áreas, por tanto se puede afirmar que el lenguaje empleado en las clases bilingües está vinculado a los contenidos académicos. Es por ello que a diferencia del área de Lengua Extranjera: inglés donde el lenguaje es utilizado para desarrollar las habilidades comunicativas destinadas a un uso cotidiano, AICLE “needs to teach students the language skills they need to master academic skills and knowledge” (Massler, 2011, p. 118). La conjunción de habilidades de lenguaje para dominar las habilidades académicas y el conocimiento siguiendo a Navés y Muñoz (2000); Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka (2001) y Wolff (2007) contribuyen a los siguientes beneficios en el alumnado:

La *motivación* es uno de los factores más vinculados al éxito del aprendizaje de una segunda lengua (Dörnyei 2001) pues lleva implícito la disposición de los alumnos hacia esa lengua así como su interés por la misma. En contextos donde el enfoque AICLE está implementado, es notable el incremento de la motivación e interés de los niños por aprender la lengua inglesa y participar en actividades que requieren su empleo ya que los docentes fomentan una mayor interacción en inglés entre los escolares. Como



afirman Caballero, García, González y Laguía (2013) y Pavón and Rubio (2010), el rol activo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve el abandono de la enseñanza centrada en el profesor fomenta actitudes positivas, el uso espontáneo de la lengua inglesa en situaciones reales y no artificiales mediante intercambios lingüísticos, el papel protagonista que se le concede al alumno al hacer a través de prácticas educativas manipulativas cosas empleando la lengua inglesa, contribuyen a ese entusiasmo de los niños expresado en numerosos estudios (Caballero y Fernández, 2011; Caballero et al., 2013; Coonan, 2012; De Matos, 2014; Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Fernández & Halbach, 2011; Frigols, 2008; García Zamora, 2014; Hunt, Neofitou & Redford, 2009; Infante et al., 2009; Lasagabaster, 2011; Marcos, 2014; Pavón & Ellison, 2013; Pavón, 2009 y Pena Díaz & Porto, 2008) hasta el punto que los alumnos desean que se emplee ese enfoque metodológico centrado en el alumno en el resto de áreas ya que les gusta participar de manera activa en su aprendizaje (García Zamora, 2014 y Pladevall-Ballester, 2015). No obstante, no se debe olvidar que en la motivación de los estudiantes se refleja en cierta medida el interés y el entusiasmo de los docentes por su labor profesional. “It is clear that if a teacher does not feel anything special when listening to Reggae it is quite unlikely that she can make her students interested in it” (Escobar Urmeneta, 2012, p 41). “Making learning more interesting by adding the challenge of a foreign language can also increase students’ motivation and commitment to learning” (Kaikkonen & Kohonen 2000, p. 8). El profesor puede lograr, mediante su enfoque de la enseñanza y sus tareas adecuadamente planificadas y diseñadas, que escolares poco interesados por el aprendizaje de la lengua inglesa estén entusiasmados con el empleo de la misma.

Asimismo, esa mayor motivación y satisfacción también es fruto de los buenos resultados obtenidos pues los alumnos son conscientes de sus logros y progresos al apreciar que entienden y comprenden contenidos en inglés y que son capaces de seguir la clase en lengua inglesa así como de participar en actividades a través de esa lengua, lo estudiado no queda relegado al contexto escolar sino que tiene una aplicación práctica y social, (Coyle, 2006; Coyle et al., 2010; De Matos, 2014; Frigols y Marsh, 2014; Marsh, 2008; Massler, 2012; Pérez Márquez, 2008; Pladevall-Ballester, 2015 y San Isidro, 2009). La motivación también proviene de la promoción de actitudes

positivas respecto a los hablantes de la segunda lengua y la cultura de estos países (Ávila, 2009; Lantolf, 2000; Pavón, 2009 y Short, 1994). Esa consciencia de los alumnos de que el enfoque AICLE los prepara su futuro laboral puede contribuir a aumentar su motivación por aprender la lengua inglesa (Baetens Beardsmore, 2008; Darn 2006). El entusiasmo y la actitud positiva de los estudiantes hacia el uso de la lengua inglesa como medio de comunicación durante las clases se aprecia incluso en los inicios de programas AICLE, tal y como constatan Brevick and Moe (2012) y Pavón, Prieto and Ávila (2015). Ese aumento de la motivación también es percibido por las familias (Frigols y Marsh, 2014 y Pladevall-Ballester, 2015). Sin embargo, llama la atención que Ciencias de la Naturaleza o Sociales sea la asignatura que más les gusta a los alumnos y la que recibe una mayor aceptación por encima de áreas como Lengua extranjera: inglés y Educación Artística (García Zamora, 2014), pues es una de las asignaturas elegidas en numerosos programas bilingües para enseñar mediante la segunda lengua no solo porque favorece la implementación de trabajos colaborativos, por tareas y por proyectos sino también por su carácter transversal con el resto de áreas.

a) El contexto AICLE favorece la *adquisición de una lengua*, puesto que este enfoque incide favoreciendo un procesamiento profundo de la L2 y un aprendizaje más eficaz, debido a las mejoras introducidas entre ellas un uso más comunicativo de la lengua y el tiempo destinado a la lengua extranjera es mayor que en la enseñanza tradicional de lengua extranjera.

b) Establece *conexiones significativas* entre las materias curriculares y la lengua extranjera. La lengua, y más concretamente, su aprendizaje adquiere un significado real en estos contextos ya que se utiliza como vehículo de transmisión de los contenidos de las áreas curriculares. La lengua y las asignaturas poseen una estrecha relación al ser la primera un elemento imprescindible para el aprendizaje de la segunda. Este vínculo recíproco creado entre lengua y áreas curriculares en AICLE es esencial ya que la lengua contribuye a un funcional y significativo aprendizaje de las materias y a su vez estas áreas le confieren a la lengua ese carácter comunicativo y la necesidad de su aprendizaje para comprender los contenidos transmitidos mediante la misma.

c) El enfoque AICLE, incrementa las oportunidades de que los alumnos encuentren un *empleo* en el futuro y desarrollen su carrera profesional (De Matos, 2014; Dobson, Pérez y Johnstone, 2011 y García Zamora, 2014). La competencia lingüística en inglés favorece la movilidad de los ciudadanos en la Comunidad Europea de modo que los estudiantes pueden decidir estudiar un periodo de su formación universitaria en cualquier otro país que no sea España (Aragón-Méndez, 2007). El dominio de la lengua inglesa no solo promueve el futuro académico sino que también amplía el futuro laboral de los niños, quienes no tienen que conformarse con trabajar en su país ya que tienen la posibilidad de encontrar un empleo más allá de las fronteras españolas. Ello es percibido por las familias que eligen esta enseñanza teniendo presente el futuro empleo de sus hijos y por los estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria quienes son conscientes de los beneficios del aprendizaje de la lengua inglesa. Además, la preparación para el mundo laboral es en general más eficiente con la enseñanza bilingüe, pues los escolares no solo adquieren conocimientos sobre la lengua inglesa sino que también emplean diversas estrategias metodológicas (aprendizaje cooperativo, tutorado...) y aprenden diferentes técnicas (entrevista, búsqueda, recogida, selección y presentación de información tanto escrita como oral...). Dichas técnicas de aprendizaje, no habituales en el primer ciclo de Primaria, cobran gran relevancia en los programas bilingües pues se utilizan frecuentemente en toda esta etapa educativa (Pérez Márquez, 2008).

d) La enseñanza bilingüe lejos de incrementar las diferencias entre los estudiantes más aventajados y menos aventajados contribuye a su disminución (Halbach, 2009 y Megías, 2012). De hecho, siguiendo a Halbach (2009b), muchos educadores afirmaban que los alumnos más débiles en lengua castellana tenían buen ritmo de aprendizaje en las áreas impartidas en segunda lengua. También, Megías (2012, p.7) relata una experiencia personal en la que se refleja los beneficios del programa bilingüe en alumnos débiles:

Yo empecé a hacer CLIL junto a una profesora de francés en un centro de formación profesional. La jefa del departamento de francés tenía en su grupo a un alumno que no había conseguido nunca aprobar el francés, además de no sobresalir especialmente en otras materias. Cuando este alumno, que había

aprobado, terminó el curso, fue a hablar con su profesora y le dijo: vengo a darte las gracias porque por primera vez en mi vida he sido capaz de darme cuenta de que puedo hacerlo, nunca sacaré un diez pero soy capaz de seguir sacando cinco y además utilizar una lengua que no es la mía.

La enseñanza bilingüe, por tanto, no obstaculiza el progreso académico de los escolares con dificultades de aprendizaje sino que lo favorece. El apoyo de los docentes y la concesión de más tiempo para la comprensión de nuevos contenidos académicos, esenciales en esta enseñanza, son beneficiosos para los estudiantes con menor rendimiento académico pues el simple hecho de proporcionar estas medidas favorece sus progresos (Halbach, 2009b). Siguiendo estas investigaciones, se puede afirmar que los alumnos con dificultades de aprendizaje o un rendimiento académico más bajo no están en desventaja respecto al resto del grupo-clase por lo que AICLE favorece un progreso adecuado en la segunda lengua a todo tipo de estudiantes incluyendo a los más débiles. En palabras de Pérez-Cañado (2012, p.330), “students with average FL talents and interest have also been shown to benefit from CLIL instruction, so that this sort of program seems to make language learning more accessible to all types of achievers”.

El éxito de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo demanda, entre otros aspectos, emplear el lenguaje de forma creativa con el objeto de facilitarle la comprensión de textos: “to develop creative ways of using language to make meaning of texts often not designed for them (Ortiz & Garcia, 1995; Valdes & Figueroa, cited in Wilbert & Hills, 2010; Yates & Ortiz, 2004). Wilbert and Hills (2010) manifiestan que una de esas formas creativas que favorece la expresión de los alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza bilingüe es el dibujo. Este parece ser un estupendo recurso a emplear con estos niños ya que facilita la expresión de los conocimientos asimilados. Asimismo, constatan que la disposición y entrega de los docentes, la colaboración de las familias así como el esfuerzo, interés y motivación de los estudiantes contribuyen en gran medida a una mejora de las habilidades lingüísticas de alumnos con necesidades educativas especiales. Jiménez and Bazzoco (cited in Escobar Urmeneta, 2012) quienes llevaron a cabo una investigación con estudiantes con

necesidades educativas especiales de 15 años de edad con poco interés acerca del tópico de la unidad didáctica a trabajar demostró que, adaptándola a sus necesidades y ofreciendo las estrategias de aprendizaje pertinentes, los alumnos acabaron teniendo actitudes positivas hacia la lengua inglesa.

Los progresos académicos de estos estudiantes requieren de una excelente coordinación de los profesores adscritos a la enseñanza bilingüe con los educadores especialistas, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, con el fin de conocer las necesidades educativas de cada uno de los alumnos, las estrategias metodológicas y recursos más eficaces y organizar y planificar juntos su trabajo en las clases bilingües. Ruiz Vidorreta (2013) manifiesta la importancia de esta colaboración en la enseñanza bilingüe.

Pero estos beneficios no son solo para el alumnado, algunos centros educativos deciden implementar AICLE por el prestigio que dicho enfoque les otorga (De Matos, 2014). The term has reached the status of ‘brand name’ complete with the positive descriptions and associations that this conjures up, ‘innovative’, ‘modern’, ‘effective’, and ‘forward-looking’ (Dalton-Puffer et al, 2010, p. 3). No obstante, la mayoría de instituciones escolares suelen implementar este enfoque con el fin de mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras, aumentando la exposición a la lengua inglesa, modificar las actitudes hacia las lenguas y culturas, incrementar la motivación del alumnado o cambiar los métodos de enseñanza (Marsh, 2002). CLIL “threatens certain established ‘ways of thinking’, and offers opportunities for initiating change in education” (Marsh, Coyle, Kitanova, Maljers, Wolff & Zielonka, 2005, p. 8).

En definitiva, en este enfoque no solo obtienen beneficios el alumnado sino también los docentes y el centro. Sin embargo, no se puede pasar por alto que este enfoque también entraña dificultades o inconvenientes.

## 2.5. Dificultades

A pesar de las numerosas investigaciones existentes, mencionadas en beneficios, que avalan los resultados académicos positivos en áreas impartidas en lengua inglesa (Science, Art & Craft, entre otras), algunos estudios muestran que el uso de este enfoque no tiene efectos beneficiosos ni perjudiciales en la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes (Lehtse, 2012; Stohler, 2006 y Van de Craen, Mondt, Allain & Gao, 2007). Otros expresan la falta de cultura general y el bajo nivel de vocabulario de los escolares como problemas o inconvenientes de la enseñanza bilingüe (Fuentes, 2013), la pérdida de conocimientos fundamentales en la formación del alumnado (Pena Díaz, 2014) y los resultados académicos negativos en las áreas enseñadas en lengua inglesa (Anghel, Cabrales y Carro, 2013). De este último estudio se considera relevante destacar que las pruebas que determinaron esas conclusiones se realizaron en castellano.

Las percepciones erróneas acerca de que la enseñanza de contenidos en inglés perjudica el rendimiento de los alumnos sigue presente en algunos miembros de la Comunidad educativa tales como: padres (Pladevall-Ballester, 2015), docentes (Fernández & Halbach, 2011) y equipos directivos (Laorden y Peñafiel, 2010). Los padres perciben que los niños en las clases de asignaturas en lengua inglesa aprendían únicamente el idioma. Por ello, proponen escoger áreas como Educación física o artística cuyo nivel de contenidos académicos es inferior al de otras como Ciencias de la Naturaleza o Sociales:

The majority of parents were convinced their children learned just English in CLIL classes, which is one of the reasons why they thought CLIL should only be implemented in ‘non-serious’ subjects such as PE or arts and crafts just in case content is lost” (Pladevall-Ballester, 2015, p.57).

Ciencias de la Naturaleza o Sociales es el área de todas las trabajadas en programas AICLE con valoración negativa desde la perspectiva de las familias (Frigols y Marsh, 2014) porque, según algunas familias, posee mayor complejidad cognitiva que

puede entrañar una mayor dificultad para los estudiantes, así como una mayor cantidad de contenidos académicos que puede derivar en una pérdida de conocimientos generales de los estudiantes. Esa pérdida de conocimientos o escasa cultura general está ligada al desconocimiento en castellano de los conceptos y vocabulario abordados en las áreas enseñadas a través de la lengua inglesa. Esa ignorancia de esa terminología en lengua materna se pone de manifiesto en el estudio de Fernández & Halbach (2011) por parte de algunos profesores. Por lo que algunos docentes proponen la realización de refuerzo de esos contenidos académicos en español para los niños. Ello conllevaría la disminución del esfuerzo de los estudiantes por comprender las explicaciones y los conocimientos en lengua inglesa pues posteriormente se les ofrecerían en su lengua materna y contradeciría los principios de la educación bilingüe. Algunos docentes creen que los contenidos deben ser abordados en castellano y después en la segunda lengua (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011). Asimismo, los profesores argumentando que la enseñanza del vocabulario en lengua materna era mejor antes de incorporarse a los programas bilingües, prefieren seguir con la enseñanza tradicional (Pena Díaz & Porto, 2008). Este estudio constata que algunas escuelas han puesto en marcha estrategias para garantizar el aprendizaje del vocabulario tanto en la lengua materna como en la lengua inglesa.

En esta línea, otro de los temores de padres y maestros es la reducción de contenidos en las asignaturas impartidas en lengua extranjera. Los profesores universitarios tras llevar un tiempo de experiencia perciben una menor cantidad de conocimientos en las áreas impartidas en lengua inglesa que en esas mismas áreas en lengua castellana (Martín del Pozo, 2014). Algunos docentes manifiestan ese menor aprendizaje de las áreas enseñadas a través de la segunda lengua (Fernández & Halbach, 2011). Estas percepciones negativas conllevan a una insatisfacción o en cierto modo al rechazo hacia estos programas bilingües. Sin embargo, algunos docentes que en principio tenían esas creencias tras recibir formación, cambiaron su opinión al respecto afirmando que se puede lograr el aprendizaje de contenidos académicos en una segunda lengua sin reducirlos (Johnson, 2012). Asimismo, el aprendizaje de conocimiento a través de una segunda lengua, aunque puede conllevar una simplificación de los contenidos académicos a enseñar no implica una menor competencia de los niños en

esas áreas, y se constatan los niveles adecuados de conocimientos adquiridos en las áreas impartidas en lengua inglesa (Dafouz, Camacho & Urquía, 2013; Stohler, 2006 y Wiesemes, 2007). Como respuesta para todos aquellos quienes siguen creyendo que esa reducción de contenidos académicos de áreas impartidas en lengua inglesa desemboca en una menor competencia de los alumnos o en una falta de cultura general, cabe plantearse qué tipo de conocimientos “han perdido” los alumnos y, se darían cuenta que se trata de contenidos que todos hemos memorizado en determinados momentos, hemos reproducido y hemos olvidado tan pronto los hemos expuesto. Es por ello que, siguiendo a Johnson (2012), la piedra angular es una planificación cuidadosa consistente en la realización de una selección adecuada de contenidos priorizando los conocimientos relevantes de aquellos que son superfluos y excesivos.

Por otro lado, los docentes perciben la necesidad de llevar a cabo una reducción del número de alumnos por aula (Fernández & Halbach, 2011; Pladevall-Ballester, 2015 y Ruiz Vidorreta (2013), ya que consideran que el tamaño de la clase es uno de los cambios que debe introducirse para contribuir a un programa bilingüe más exitoso. Ello implica, la contratación de mayor personal, tener más profesores en los centros con el fin de garantizar una educación de calidad (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Fernández & Halbach, 2011 y Pladevall-Ballester, 2015). “El Programa ha ido muy bien hasta este curso, pero ahora que no tenemos el mismo número de profesores, las cosas están cambiando” (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011, p.119).

Todo ello unido al incremento de la heterogeneidad de los alumnos, que asisten a los colegios, conlleva la existencia en las clases de diferentes niveles y estilos de aprendizaje. En consecuencia, los profesores participantes en los programas bilingües deben de ofrecer una enseñanza diferenciada que varíe y se adapte a las diferentes capacidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Es por ello que el educador debe conocer, respetar y dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje de los discentes, afrontando así otro problema y, a la vez, reto de la sociedad actual en la que vivimos (Bovellan, 2014 y Ruiz Vidorreta, 2013). Ante esta situación y, siguiendo a Bovellan (2014), los educadores no diferencian su enseñanza a través de materiales, es decir, no diseñan distintos materiales para cada uno de los discentes con diferente nivel de aprendizaje al resto del grupo-clase pues ello requeriría mucho tiempo y esfuerzo.



Estos docentes optan por emplear distintos métodos con los alumnos con diferente nivel al del grupo bien permitiéndole el empleo de la lengua materna en un mayor número de ocasiones o utilizar menos la lengua escrita en las tareas que requieran su uso. No obstante, esta autora pone de manifiesto la importancia de adaptar los materiales a los niños con objeto de facilitarles aquellos que puedan ser entendidos por ellos. Asimismo, constata que las diferencias lingüísticas y cognitivas entre unos alumnos y otras son mayores en los primeros años de la etapa de Educación ya que después parecen igualarse.

La gestión del aula, y concretamente, la dificultad de mantener la atención de los alumnos en las explicaciones y actividades de clase así como la aplicación de disciplina fue percibida como un problema por los docentes (De Matos, 2014). En este sentido, se considera preciso mencionar que AICLE es cognitivamente desafiante para los estudiantes pues tienen que involucrarse en un complejo procesamiento del contenido y lenguaje. Este enfoque requiere que los discentes pongan en práctica diversas habilidades de pensamiento en las actividades y, a su vez, que posean la capacidad de concentración durante un determinado periodo de tiempo. Ello, teniendo en cuenta la escasa experiencia en tareas con este tipo de demandas cognitivas, puede resultar complejo para los alumnos. La incorporación de alumnos procedentes de centros educativos no adscritos a la enseñanza bilingüe directamente a clases de colegios pertenecientes al programa bilingüe conlleva una preocupación e inquietud para los docentes (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Fernández & Halbach, 2011 y García Zamora, 2014). Los niños se incorporan a estos programas sin ningún tipo de prueba inicial que demuestre que sus habilidades lingüísticas le permitirán seguir favorablemente una enseñanza a través de la lengua inglesa (Fernández & Halbach, 2011 y García Zamora, 2014). La integración de niños con poco conocimiento de inglés en aulas en las que conviven estudiantes con cierto desarrollo de habilidades en lengua inglesa, se acentúa especialmente en el segundo tramo de Educación Primaria, debido a que los alumnos pertenecientes a la enseñanza bilingüe poseen una competencia lingüística, normalmente, bastante superior a los niños de ese mismo curso no bilingüe.

El mayor o menor éxito de los alumnos que se incorporan tardíamente al programa bilingüe depende en gran medida de factores individuales de los niños. No

obstante, los estudiantes que poseían conocimientos de inglés, apoyo familiar y un buen rendimiento académico conseguían una mejor integración en estos programas bilingües (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011). A ese respecto, los docentes ponen de manifiesto la necesidad de ofrecer apoyo no solo en áreas instrumentales sino en áreas impartidas en la segunda lengua con el fin de facilitar la integración a esos alumnos incorporados con posterioridad a la enseñanza bilingüe (García Zamora, 2014).

Algunos directores mencionan la necesidad de un esfuerzo extra a nivel de centro para facilitar la adquisición de conocimientos a través de la lengua inglesa a estos niños incorporados a mitad de programas bilingües. Pero también es cierto que la realidad de centros dista mucho de poder atender esa demanda pues es un hecho en estos momentos los recortes económicos y de personal que sufren los centros educativos. Otros mencionaban que esa incorporación era prácticamente imposible incluso ofreciendo apoyo a estos niños ya que no obtenían resultados favorables. En esta línea, y similar a la incorporación de estudiantes a la enseñanza bilingüe en la mitad de la Educación Primaria, se encuentran los alumnos pertenecientes a promociones no bilingües que al repetir curso se integran en los programas bilingües. Esta es otra de las dificultades que presentan los programas bilingües ya que estos alumnos, por lo general, entran con habilidades lingüísticas inferiores a las de sus compañeros pertenecientes a la enseñanza bilingüe desde el inicio de esta etapa educativa. Tal y como, mencionan Fernández and Halbach (2011), la admisión de los alumnos en estos programas, una de las preocupaciones de los docentes, es uno de los temas que requiere ser resuelto por las distintas Administraciones educativas.

En relación al abandono del programa bilingüe, algunos directores constatan no haber dejado ningún alumno la enseñanza a través de la segunda lengua en su centro educativo. Otros expresan el abandono de algunos estudiantes, argumentando ser la falta de aprendizaje generalizado la razón que ha desembocado a esa situación. Esa retirada del programa bilingüe no se debía solo a ineficientes progresos en lengua inglesa sino a una escasa competencia cultural. Otras razones del abandono de la enseñanza bilingües son: cambios de centros y/o localidad por motivos laborales, la valoración negativa de los padres (Dobson et al, 2011).

En relación a las exigencias profesionales se encuentran algunas debilidades, en las que cabe destacar el estudio de los contenidos académicos por parte de los educadores. Estudio relativo tanto al aprendizaje de la terminología como a la pronunciación del mismo. “CLIL teachers need to have a very good command of the foreign language. What is more, CLIL teachers need to be prepared to further expand their language proficiency with reference to content-specific vocabulary and expressions” (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011, p.68). Es por esto que los docentes constatan que se enfrentan a contenidos específicos y vocablos de las áreas por primera vez ya que son vocablos que no solo no utilizan en su vida diaria sino que no los han trabajado previamente al ser terminología específica de contenidos de áreas diferentes a la Lengua Extranjera: inglés.

Respecto de esa dificultad de la terminología en lengua inglesa, Kuoppala (2010) manifiesta que al enseñar diversas asignaturas en la segunda lengua en Educación Primaria, los maestros de esta etapa educativa han de adquirir gran vocabulario de diferentes temáticas y ámbitos específicos: “Elementary school teachers teach all different subjects so they need to acquire a large vocabulary from diverse fields” (Kuoppala 2010, p. 27). Además, el dominio de ese vocabulario es una tarea exigente que requiere tiempo: “commanding the special field vocabulary of many content subjects is a demanding task and it takes years to collect and develop it, not to mention remembering the discipline-specific terms when rarely used in every-day language” (Bovellan, 2014, p.137). Fernández and Halbach (2011) expresan como inconveniente la complejidad de los contenidos académicos de áreas impartidas en lengua inglesa, sobre todo Ciencias de la Naturaleza, en los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria ligada a un mayor desafío en su enseñanza. No obstante dicho reto es más fácil para los maestros de Educación Primaria que para los de Educación Secundaria. En esta línea, “more complex content and ideas require more difficult, less context-embedded language, which is a challenge primary teachers will not have to face to the same extent as their colleagues in secondary education” (Halbach, 2009a, p.20). Otra dificultad, especialmente para profesores recién incorporados a la enseñanza bilingüe, es encontrar recursos que ofrezcan ese vocabulario concreto en lengua inglesa ya que al ser tan específico no suele aparecer en diccionarios (Bovellan, 2014).

La creación de un entorno auténtico y real en las aulas bilingües es otro de los problemas percibidos por algunos docentes que señalan que la lengua inglesa únicamente se emplea de forma espontánea en las actividades concretas que fomentan su uso en los alumnos (Pena Díaz, 2014). Algunos profesores de este estudio especifican que el escaso nivel lingüístico de los estudiantes impide que utilicen la lengua inglesa para expresarse con los compañeros. Sin embargo, otros docentes con mayor experiencia constatan que ese escaso uso del inglés en los niveles iniciales conduce a un posterior desarrollo activo del lenguaje. Sin embargo, Infante et al. (2009), expresan que el proceso de aprendizaje de una lengua es más lento al principio pero deriva en excelentes resultados de los alumnos en etapas posteriores.

La enseñanza a través de una segunda lengua a los niños más débiles o con rendimiento inferior al del resto de clase es una de las principales preocupaciones expresadas por los docentes en diversas investigaciones (Dobson et al, 2011 y Pladevall-Ballester, 2015). Los profesores expresaban su incapacidad para afrontar la enseñanza a estos estudiantes con un bajo ritmo de aprendizaje: “teachers were also concerned about low achievers and felt they could not help them learn or get motivated” (Pladevall-Ballester, 2015, p.57). Algunos educadores consideran inapropiado el programa bilingüe para los estudiantes más débiles o con necesidades educativas: “Los alumnos que no asisten todos los días o que tienen un nivel bajo en otras asignaturas gastan un tiempo que para ellos es precioso” (Dobson et al, 2011, p.117). También, algunos docentes creen que el programa bilingüe no satisface a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y que los estudiantes con necesidades educativas especiales no deberían participar en ellos, considerando más beneficioso el uso de la lengua materna (Pena Díaz & Porto, 2008).

Por ello, algunos docentes optan por abandonar la enseñanza a través de la lengua inglesa y utilizar la lengua materna con niños con dificultades de aprendizaje (Bovellan, 2014). Estos profesores otorgan una prioridad al contenido sobre el lenguaje, es decir, el aprendizaje de contenidos es más relevante que la segunda lengua. Con el fin de que los estudiantes logren los objetivos, los educadores recurren a la enseñanza a través de la lengua materna de esos contenidos más complejos y desafiantes. Ante las dificultades de los estudiantes con la lengua inglesa, estos docentes prefieren usar la lengua materna

para garantizar el aprendizaje de contenidos académicos. Ello refleja la lucha de los profesores con la enseñanza de contenidos a través de una segunda lengua para la consecución de unos objetivos. En palabras de Bovellan (2014, p.164), “CLIL teachers often struggle with discovering the ways of teaching content through a foreign language so that the learning aims will be covered”. También, Massler, Ioannou-Georgiou and Steiert (2011, p.85) afirman:

Discussing concepts with peers or even working on materials written in students’ L1 provide an important support for the academic learning of those students who are weaker in the foreign language... Therefore, such a kind of differentiation (peer-discussions, L1 materials) is required to help students whose L2 competence is weak.

En consecuencia, los estudiantes con una competencia lingüística en inglés baja o con dificultades de aprendizaje pueden tener dificultades no solo para comunicarse con sus compañeros sino para acceder a los contenidos académicos pues ese escaso dominio de la lengua inglesa le puede impedir comprender los conocimientos. Sin embargo, los esfuerzos de estos estudiantes por entender contenidos cognitivamente desafiantes son tales que, junto con las estrategias de aprendizaje recibidas, logran beneficiarse de esta enseñanza. Son diversos los estudios (Baetens Beardsmore, 2009; Breton, 2008; Coonan, 2012; Hunt, 2011; Lasagabaster, 2011; Seikkula-Leino, 2007; Pladevall-Ballester, 2016 y Poisel, 2012) que manifiestan que estos alumnos con escasas habilidades en lengua inglesa pueden adquirir los contenidos académicos mediante una lengua no materna y gozar de una experiencia bilingüe satisfactoria. Así pues, expresan que son niños entusiasmados y motivados en el aprendizaje de la lengua inglesa por lo que muestran gran interés y predisposición en emplear esta lengua para comunicarse. No obstante, algunas investigaciones constatan que los alumnos con bajo rendimiento no están satisfechos con las experiencias bilingües pues perciben las áreas demasiado difíciles y no pueden seguir el ritmo de la clase (Massler, 2012 y Pladevall-Ballester, 2015).

Una mayor contratación de personal docente en los centros educativos puede beneficiar en gran medida a los alumnos con un nivel inferior al grupo-clase (Fernández & Halbach, 2011 y Pladevall-Ballester, 2015). También Kuoppala (2010), pone de manifiesto la importancia de recibir apoyos en las clases bilingües destinados principalmente a aquellos estudiantes quienes luchan por entender los contenidos a través de una segunda lengua al poseer una baja competencia lingüística. Estos apoyos ayudarían a ofrecer una atención adecuada a los alumnos que presentan dificultades. En esta línea, Dobson, Pérez y Johnstone (2011) proponen una organización del personal docente de modo que se puedan desdoblar los grupos numerosos y ofrecerle un apoyo más específico así como una adaptación del currículo para ajustarlo a los estudiantes con distintos tipos de necesidades y así ofrecer una educación bilingüe de calidad a este alumnado.

En relación a la participación de alumnos inmigrantes en proyectos bilingües, y siguiendo a Fernández and Halbach (2011), casi la mitad de los docentes expresan que se enfrentan a la enseñanza en lengua inglesa de la misma forma que lo hacían antes así como que no se perciben cambios significativos en su rendimiento académico. Asimismo, algunos educadores afirman que la incorporación de estos estudiantes a estos programas puede ser una dificultad mientras que otros mencionan ser beneficioso pues se trataría del aprendizaje de una tercera lengua. En general, los profesores consideran que el acceso a los conocimientos en lengua inglesa para estos alumnos de origen distinto al español no genera inconvenientes añadidos por lo que su progreso académico debe ser similar al que obtenían en la anterior enseñanza no bilingüe. De todos modos, García Zamora (2014), expresa la necesidad de ofrecer apoyo no solo en castellano con objeto de facilitarle la adquisición de esta lengua sino también en inglés.

Siguiendo a Dobson et al (2011), es necesario reflexionar sobre cómo ayudar a los estudiantes con menor rendimiento académico, dificultades de aprendizaje o necesidades educativas para obtener los máximos beneficios de la enseñanza bilingüe. También es cierto, y siguiendo este planteamiento, que este enfoque necesita de alumnos comprometidos con la tarea, que implica que no siempre sea del agrado de ellos. No son pocos los que se sorprenden de la cantidad de nueva información que implica y que deben manejar para salir a flote (Richards & Rodgers, 2003). Muchos

experimentan frustración y piden volver al sistema no bilingüe lo que lleva a afirmar que los alumnos deben estar preparados psicológicamente y cognitivamente para embarcarse en la instrucción basada en contenidos (Stryker & Leaver, 1993). En definitiva, la implementación de AICLE exige un esfuerzo compartido por todos los agentes implicados.

## **2.6. Implementación de los programas: metodología de enseñanza**

A menudo se considera que un cambio de código de la lengua es suficiente para la implementación exitosa de la enseñanza en una segunda lengua, Pavón and Rubio (2010, p.51) constatan que:

It is not about teaching “the same” in another language, but deals with promoting assimilation of content through the use of different techniques (identification, classification, inference, prediction, recognition, comparison), the encouragement of cooperative study strategies, and the search for alternative means of supplying input (internet, magazines, newspapers, brochures, instructions, scientific journals) that help the understanding of material.

Para garantizar el éxito y la calidad de la implementación de estos programas, los profesores deben reflexionar y cuestionar sus enfoques y formas de trabajar en el aula. “If they are not involved in reflective practice, then their new experiences run the risk of simply turning into new formulae which in a short space of time become routised, unquestioned practice” (De Matos, 2014, p.5). Esa reflexión requiere “a shift in perspectives is required which incorporates a view of language as a tool for learning and not the subject of learning itself” (De Matos, 2014, p.66), porque “the language

becomes an instrument and not a goal in itself” (Pavón & Ellison, 2013, p.72). El lenguaje es el instrumento empleado para la comprensión y adquisición de nuevos contenidos académicos por parte de los estudiantes, es el medio para el intercambio de ideas acerca de los conocimientos aprendidos entre alumno-alumno y alumno-profesor. Por ello, AICLE necesita que el “content is taught using methodology which goes beyond traditional transmission approaches from teacher to student, to one where content is at the centre of a learning process which involves “working with and through another language rather than in another language” (Coyle, 2002, p.27).

En este sentido, la metodología adquiere gran relevancia en el desarrollo de programas bilingües adscritos al enfoque AICLE. “CLIL is no easy undertaking for the teachers involved” (Pavón & Ellison, 2013, p.69). Methodological shifts are extremely challenging for teachers whether they are language specialists or content teachers teaching CLIL. “The teacher of whatever material is being taught in an L2 ... should develop a different linguistic sensitivity to be able to adapt the contents to the new language and develop teaching procedures that make it possible for the student to learn” (Hengst, Hernández, Lorenzo y Pavón, 2005, p.18). The great challenge that teachers of non-linguistic areas face is the change in favour of a methodology that emphasizes the use of activities that promote the linguistic competence of students with a communicative end goal, and whose objective is not to teach “things”, but to teach to understand, retain and use (Pavón & Ellison, 2013, p. 71). Teniendo en cuenta el importante rol que poseen los maestros que imparten el área de lengua extranjera: inglés, dotar a los estudiantes de las habilidades lingüísticas necesarias para comprender y adquirir los aprendizajes, el cambio no solo debe tener lugar en las áreas no lingüísticas, impartidas en lengua inglesa, sino también en la propia área de inglés. “The change to a new methodology in the language classroom should be labelled, thus, as a shift from a traditional methodology to a more communicative, participative and interactive methodology” (Pavón & Ellison, 2013, p. 74).

Escobar Urmeneta (2010, p.215) manifiesta que “the initiation of a CLIL programme entails for the teacher a significant alteration in her teaching milieu, which challenges her everyday ways and makes her reach the crisis point needed to readdress her global approach to teaching”. Los profesores implicados en programas adscritos al



enfoque AICLE necesitan salir de su zona de confort y cambiar los métodos y estrategias empleados para enseñar los contenidos en una segunda lengua aunque ello no sea una tarea fácil. “The ‘new’ role of teachers entails a complete change in the pedagogical strategies used in the classroom which is sometimes difficult to achieve” (Pavón & Ellison, 2013, p.72). Así pues, Massler, Ioannou-Georgiou and Steiert (2011, p.67) afirman que “Neither is it enough to simply teach the content subject in the foreign language nor is it sufficient to merely provide language instruction parallel to content instruction” La enseñanza de contenidos a través de una segunda lengua requiere la combinación de estrategias y técnicas tanto del área de Lengua Extranjera como de las áreas impartidas en esa lengua. “CLIL teachers, who teach a content subject through the medium of a foreign language, need to be able to use the specific methods and techniques of two subjects and what is more, to combine them in such a way that the result will be more than the sum of its parts” (Massler et al, 2011, p.67).

Por tanto, la implementación con éxito de esta propuesta reclama una planificación fundamentada como paso previo y como punto de partida de la enseñanza en el aula.

### ***2.6.1. Dimensiones de la planificación***

Al profesorado le corresponde la elaboración del currículo integrado de las lenguas y participar en la elaboración de materiales AICLE junto al profesorado de áreas no lingüísticas. Siguiendo a Coyle et al. (2010, p. 6) se deben tener en cuenta “planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication and culture into teaching and learning practice”. Estos elementos recogidos en el marco de las 4Cs (Coyle, 2002 y Marsh, 2002) suponen el marco conceptual empleado en la planificación y diseño adecuado de actividades, tareas en AICLE, una herramienta de planificación de gran utilidad para los docentes participantes en la enseñanza bilingüe al integrar las cuatro dimensiones claves: contenido, comunicación, cognición y cultura.

a) *Contenido*: hace referencia a los contenidos académicos de las diferentes áreas enseñadas a través de la segunda lengua. Es el eje de la enseñanza bilingüe, es

decir, el punto inicial del proceso de planificación de los conocimientos, determinando así el aprendizaje de contenidos y habilidades, proporciona oportunidades para estudiar el contenido mediante diversas perspectivas que favorecen una mejor y más profunda comprensión de los mismos, entender la terminología específica de las áreas en la segunda lengua y preparar a los alumnos para estudios futuros y para su vida laboral.

b) *Comunicación*: alude a la lengua que el alumnado va a necesitar para comprender los contenidos académicos, participar en las actividades de aprendizaje e interactuar con sus compañeros sobre los aprendizajes. El lenguaje ha de ser claro y comprensible con el fin de facilitar a los estudiantes la adquisición de los nuevos conocimientos. Los profesores deben considerar: lenguaje del aprendizaje, lenguaje para el aprendizaje y lenguaje a través del aprendizaje (Language of, language for y language through). Se trata de planificar qué vocabulario y frases concretas los alumnos necesitarán a lo largo de cada unidad didáctica, qué tipo de lenguaje va a ser preciso para la producción oral y, por ende, para las actividades en parejas o en grupo como debates, así como las estructuras y expresiones lingüísticas determinadas que los niños usarán (there is/are, I can see...). En este enfoque se emplea la segunda lengua para aprender las áreas a la vez que se aprende a usar esa lengua. Por ello, se contribuye a mejorar la competencia lingüística en esa lengua, a desarrollar las habilidades orales mediante la comunicación y la interacción en clase, las interrelaciones existentes entre la primera y segunda lengua promueven la conciencia tanto de la lengua materna como de la lengua objeto de aprendizaje y desarrolla intereses y actitudes positivas hacia lenguas distintas a la materna. De esta manera, se prepara a los alumnos para la integración europea, les facilita el acceso a la comunicación global y a la certificación internacional y mejora el perfil del centro educativo donde se les concede mayor importancia a los intereses de los escolares.

c) *Cognición*: trata de animar a los estudiantes a pensar con el fin de que sean capaces de entender y crear sus propias interpretaciones de los conocimientos aprendidos. Cognición está ligada al contenido pues se trata de activar procesos y habilidades cognitivas complejas promoviendo un aprendizaje más exitoso. Coyle (2002) recomienda usar los seis procesos cognitivos (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) para fomentar habilidades de pensamientos

superiores o complejas en lugar de la memorización que propone Bloom en su taxonomía para concretar las destrezas cognitivas que el alumno ha de aprender en los entornos AICLE y, que por tanto, deben estar presentes en las unidades didácticas. Posteriormente, Anderson and Krathwohl (2001) revisaron la taxonomía de Bloom e introdujeron modificaciones en torno a la forma de expresar los procesos cognitivos, en lugar de denominarlos por procesos (nombres) lo hicieron por acciones (verbos). También, determinaron las habilidades que pertenecían a cada uno de los procesos cognitivos, diferenciando las habilidades de pensamiento superior de las habilidades de pensamiento inferior y clasificándolas desde las que demandan menos habilidades cognitivas hasta las que requieran una mayor exigencia cognitiva. De modo que, las actividades que requieren recordar datos son atribuidas cognitivamente poco exigentes, mientras que las tareas que implican evaluación e interpretación así como creación de nuevos conocimientos son calificadas como cognitivamente exigentes. Como afirma Banegas (2013, p.86) “Content needs to be cognitively engaging to students, with tasks which promote problem solving and higher order thinking processes”. En este sentido, conlleva la utilización de diversos métodos de aprendizaje a la vez que ofrece oportunidades para el desarrollo de estrategias y estilos de aprendizaje individuales, y puede contribuir a la reducción del fracaso escolar y a la motivación de los estudiantes fruto de metodologías interactivas.

d) *Cultura*: favorece la construcción de conocimiento y comprensión intercultural, puede fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural y el aprendizaje sobre países regiones o grupos minoritarios europeos así como introducir a los estudiantes a un contexto cultural más amplio. Se refiere, por tanto a la relación existente entre las lenguas y la cultura. En estos entornos se favorece el desarrollo de la conciencia cultural mediante el conocimiento de formas de vida de esas culturas de países donde se habla la segunda lengua. Se fomenta la reflexión y conciencia de nuestras acciones culturales a la vez que se promueve la de los demás. AICLE “has the potential to add value to regular curriculum through intercultural teaching which includes for example self and otherness and curricular linking for interactivity and reflectivity” (Coyle, 2009, p.122). Es necesario que los profesores

contemplan la perspectiva cultural propia y la de los países de la segunda lengua en las unidades didácticas.

Las tres primeras Cs se pueden considerar mutuamente interdependientes ya que en AICLE contenido, comunicación y cognición deben ir juntas. La relación entre contenido, cognición y lenguaje se debe tener en cuenta con el fin de impedir que el lenguaje y el pensamiento obstaculicen el aprendizaje. Los términos lenguaje y comunicación, siguiendo a Coyle et al., (2010), se emplean de manera indistinta para referirse a la comunicación en la segunda lengua. Además, la lengua está ligada a la cultura pues es inherente a ella y a través de ella se accede al aprendizaje. “Studying a subject through the language of a different culture paves the way for understanding and tolerating different perspectives” (Coyle, 2002, p.28). Es por ello que AICLE contribuye a desarrollar en los estudiantes una “multiperspectival competence” (Wolff, 2005, p.21) ya que promueve los conceptos “self” and “otherness” (Coyle et al., 2010, p. 64).

Una variación del marco de las 4 Cs, fue realizada por Mehisto et al. (2008) quienes establecieron los siguientes principios: cognición, contenido, comunicación y comunidad. Cultura es sustituida por comunidad pero engloba los mismos aspectos que el término utilizado por Coyle haciendo referencia a la necesidad de comprender la perspectiva de los demás independientemente de las fronteras. Si bien comunidad alude a promover la tolerancia y la conciencia intercultural, al igual que cultura, posee una connotación conceptual distinta.

Una reconceptualización diferente del marco de las 4Cs es ofrecida por Sasajima (2013). Este autor concede gran relevancia a la comunicación y a la cognición con el fin de promover el cambio de mentalidad de docentes y estudiantes. Tal y como se puede observar en la Figura 1 esta propuesta presenta dos rasgos esenciales: la ubicación en el centro de la cognición considerando esencial que maestros y alumnos piensen y reflexionen acerca de su enseñanza, el estudio y el aprendizaje en AICLE y añade dos principios fundamentales, “the learning context and the learning culture” a tener en cuenta en las actividades AICLE.

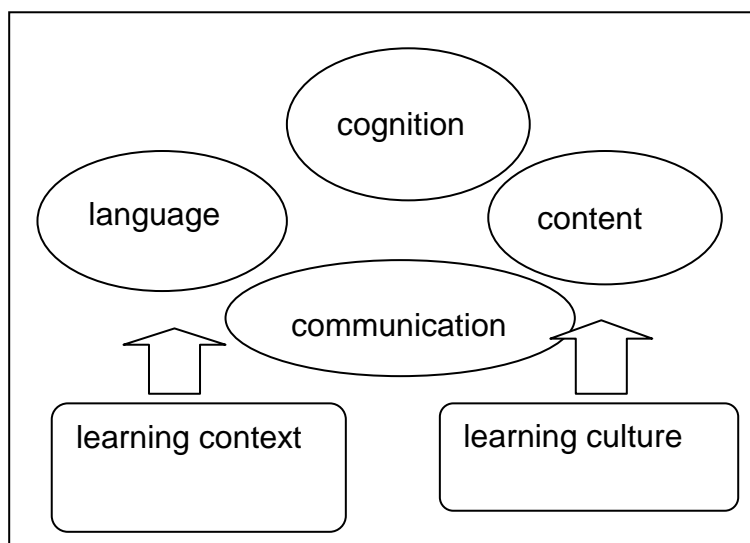


Figura 1. The Contextualised CLIL framework

Fuente: Sajima 2013, (p. 58)

Para Sasajima (2013), la relación entre lenguaje y cognición adquiere gran relevancia en entornos AICLE ya que si no se planifica adecuadamente conlleva desafíos cognitivos adicionales para los estudiantes. Es por ello que es esencial garantizar que el lenguaje no interfiera en la comprensión de conocimientos de los alumnos pues de lo contrario no entenderían los contenidos académicos y no se aprenderían. Lograr el equilibrio entre el nivel lingüístico de los alumnos y el nivel cognitivo es difícil. De modo que si el lenguaje de los conocimientos es demasiado exigente puede que un aprendizaje exitoso no tenga lugar y, de la misma forma, si el nivel cognitivo es demasiado bajo el aprendizaje será restringido. “Good, careful planning which involves anticipating language demands of input processing and output should help to avoid oversimplification of content and maximise understanding beyond comprehension to analysis, synthesis and evaluation” (Coonan, 2007, p. 626). En esta línea, Halbach (2012) aporta unas estrategias y orientaciones para abordar el desafío de

la enseñanza bilingüe y responder así a las dimensiones lingüísticas y cognitivas requeridas en las tareas sin recurrir a la lengua materna. En relación a las demandas lingüísticas, para que el lenguaje no sea abstracto ni descontextualizado esta autora propone la creación de un contexto para las tareas. “This is to say, that in order for the language to relate to students’ here–and–now we need to create a here–and–now that is adapted to the task” (Halbach, 2012, p.37). El aprendizaje bilingüe debe ser práctico y estar basado en la acción. Siguiendo a esta autora, ello no se consigue mediante simples explicaciones sino mediante experiencias, que promueven tanto un lenguaje más integrado y contextualizado como la asimilación y comprensión de los nuevos contenidos académicos, relacionadas con contextos reales de la vida diaria que al inicio de las unidades pueden ir seguidas de las explicaciones sobre la temática concreta, de esta manera se contribuye a crear un contexto significativo. Los recursos visuales (diagramas, mapas conceptuales, gráficos...) junto a las explicaciones son esenciales para crear un contexto significativo a las tareas y fomentar un lenguaje contextualizado e integrado. En cuanto a las demandas cognitivas, Halbach (2012) manifiesta la importancia de llevar a cabo estrategias de andamiaje en la integración de ambas lenguas.

### ***2.6.2. Integración de ambas lenguas***

La integración adecuada de la lengua materna y la lengua inglesa adquiere gran relevancia en los programas bilingües. Los estudiantes participantes en este enfoque deben aprender el discurso relativo a los conocimientos de las áreas impartidas en la segunda lengua. Como afirma McKay (2006, p.33):

Young learners are already engaging at an early age with beginning versions of the discourse of specific curriculum content areas (for example, Pour sand into the scales. Is it heavier or lighter than the stone on the other side?). As they progress through the elementary years, the content areas become more specialized, and the language used to talk about and learn the content becomes more linguistically complex and academically demanding.

Este lenguaje que los niños deben aprender para poder hablar sobre los contenidos académicos de las áreas se refiere a las CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), término acuñado por Cummins en 1979. Este autor diferencia entre dos tipos de habilidades comunicativas que los alumnos de programas bilingües deben dominar: Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) y CALP. Las BICS se refieren al lenguaje utilizado en comunicaciones diarias (saludo, despedidas, pedir disculpas, expresar acuerdo o desacuerdo sobre algo...) por lo que permiten a una persona desenvolverse con éxito en diversas situaciones sociales cotidianas. De ahí que estas habilidades comunicativas sean adquiridas a través de las interacciones con personas de nuestro entorno: familiares, compañeros y amigos. “Students who are fluent speakers may be proficient in interpersonal communicative skills (BICS) but they may not necessarily be proficient in their academic skills (CALP)” (Massler, 2011, p.119). Esto es debido a que las CALP se refieren al lenguaje que se utiliza en situaciones de aprendizaje formales, es decir, a ese lenguaje que los niños tienen que aprender y dominar para poder hablar sobre los conocimientos de las áreas impartidas en la segunda lengua. Estas habilidades comunicativas poseen un papel esencial en el éxito de los alumnos. Cummins (2002, p.541) define el lenguaje académico:

The sum of the vocabulary, grammatical constructions, and language functions that students will encounter and be required to demonstrate mastery of during their school years. This will include the literature and expository texts that students are expected to read and discuss in both oral and written modes. (...) [I]n order to develop students’ access to and mastery of academic registers, instruction must focus on meaning, language and use. It assumes that for optimal progress to occur, cognitive challenge, intrinsic motivation, and promotion of critical literacy must be infused into the interactions between teachers and students.

Las BICS se pueden adquirir de 6 meses a 2 años mientras que para el desarrollo de las CALP se requieren de 5 a 7 años. Las tareas asociadas a las BICS son menos exigentes cognitivamente que las vinculadas a las CALP. Así mientras que las

actividades relacionadas a las BICS serían del tipo: identificar información específica, unir y ordenar objetos... las pertenecientes a las CALP conllevarían procesos cognitivos tales como: identificar criterios, justificar opiniones, realizar hipótesis e interpretar evidencias, entre otros.

En este enfoque se emplea la segunda lengua para aprender las áreas a la vez que se aprende a usar esa lengua. Por ello, se contribuye al dominio de ambas habilidades comunicativas. El hecho de que muchos estudiantes probablemente tengan un nivel cognitivo superior a su nivel lingüístico en AICLE es transcendental porque el profesor necesita proporcionar a los alumnos el lenguaje que ellos van a necesitar para un exitoso proceso de aprendizaje. Coyle (2002) presenta un tríptico sobre el lenguaje empleado en entornos AICLE. El tríptico lingüístico es una representación conceptual entre lenguaje y contenido. Se basa en la necesidad de integrar el aprendizaje del contenido, cognitivamente desafiante, con el aprendizaje y uso de la lengua. El tríptico proporciona un análisis o representación de cómo el lenguaje puede ser aprendido y utilizado a través de tres perspectivas interrelacionadas. Estas perspectivas son: language of (lenguaje del aprendizaje), language for (lenguaje para el aprendizaje) y language through (lenguaje a través del aprendizaje). “Language of learning refers to the key content language of the subject; language for learning is the language around the key content language which includes functional exponents/structures to describe, analyse, hypothesise (depending on the demands/orientation of the subject); and language through learning is that which students need to express their understanding of new knowledge and concepts” (Pavón & Ellison, 2013, p.72-73). Language of learning es el lenguaje que los alumnos necesitan para poder acceder a los conceptos y habilidades de las áreas impartidas en la segunda lengua. Los profesores deben de planificar el language of learning, es decir, el vocabulario y las frases clave que los alumnos necesitarán a lo largo de cada unidad didáctica. La planificación de este tipo de lenguaje ha conllevado un cambio significativo en la progresión lingüística de las dificultades gramaticales a las dificultades funcionales y teóricas demandadas por el contenido.

En palabras de Pena Díaz (2014), “es la materia de contenidos la que va a marcar la secuenciación lingüística basada en el currículo estructural, ya no se tiene en cuenta la progresión por nivel de dificultad” (p.7). La progresión lingüística no se establece por



las dificultades de los contenidos gramaticales sino que depende de las exigencias de los contenidos académicos enseñados en las áreas impartidas en la segunda lengua. En los centros educativos no adscritos al programa bilingüe la progresión lingüística se establece por la gramática, es decir, conforme se avanza en los cursos se va aumentando la complejidad gramatical. Por ejemplo: presentes, pasados, condicionales, pasiva, etc. Sin embargo, en AICLE al depender la lengua de los contenidos académicos no se sigue esa progresión sino que se aborda la gramática conforme los conocimientos lo requieren. Por ejemplo: la enseñanza de las cadenas alimenticias requiere que se enseñe la pasiva “es comido por”. Language for learning se refiere al lenguaje necesario para poder comunicarnos en un entorno de segunda lenguas. Los aprendices necesitan el lenguaje para trabajar en parejas y en grupos, formular preguntas, debatir, pensar, dialogar. Por ello, los docentes deben meditar y planificar las estrategias necesarias en las clases bilingües para practicar y fomentar la segunda lengua. Language through learning hace referencia a ese lenguaje impredecible, no planificado ni preparado y que vinculado al nuevo lenguaje que emerge del proceso cognitivo de los estudiantes, es decir, de los nuevos conocimientos adquiridos. Ese lenguaje necesita ser recogido y desarrollado estratégicamente por profesores y estudiantes. Los profesores tienen que considerar estos tres tipos de lenguaje, language of, language for y language through, con el fin de que ayuden a los estudiantes a alcanzar óptimos aprendizajes. Por ello, Wolff (2002, p.48) considera la enseñanza a través de este enfoque “superior to traditional foreign language teaching and learning”. Ese aprendizaje efectivo es fruto de tres factores: “authenticity related to content and interaction in the foreign language classroom this is “pseudoreal and fictitious”; learning strategies and techniques to which CLIL is strongly geared owing to the nature of its content which leads to the development of study skills and more learner autonomy; and collaboration where learners work together on achieving relevant shared goals” (Wolff, 2002, p. 48). “Estos conceptos teóricos sirven para comprender las exigencias comunicativas que se establecen en ambas situaciones, conversacional y académica y es, según algunos, un gran descubrimiento que ayuda a comprender el aula AICLE” (Hillyard, 2011, p.8).

### **2.6.3. Estrategias metodológicas**

Las estrategias deben facilitar la comprensión de los contenidos académicos a los estudiantes y promover un uso activo de la lengua. Se expondrán las principales a desarrollar:

#### **A) Uso de ambas lenguas con fines comunicativos**

En este enfoque se emplea la segunda lengua para aprender las áreas a la vez que se aprende a usar esa lengua. Por ello, se contribuye al dominio de ambas habilidades comunicativas. AICLE ofrece oportunidades para que los estudiantes aprendan la segunda lengua de manera natural e innovadora que potencia la comunicación real (Berton, 2008; Dalton-Puffer, 2008; Maljers, Marsh & Wolff, 2007; Marsh, 2002 y Wolff, 2012). En palabras de Mackenzie (2008, p.3), AICLE es “a methodology which presents student-centered lessons, recognises that the students are worthwhile individuals and allows students to really communicate in a classroom environment”. Como también dice (Marsh, 2000, p.3):

A language classroom, where learners go through the often difficult process of sorting out sounds, structures, grammar or vocabulary is rarely natural. There is rarely enough time in the classroom for the language teacher to go beyond this essential part of the learning process.

Snow, Met and Genesse (1989, p. 202) manifiestan que “what children know and need to know more about is the subject matter of school”. En AICLE, a diferencia de las clases de lengua extranjera: inglés, los alumnos emplean la lengua inglesa para hablar acerca de los conocimientos de las áreas. “Content provides a cognitive basis for language learning in that it provides real meaning that is an inherent feature of naturalistic learning. Meaning provides conceptual or cognitive hangers on which language functions and structures can be hung. In the absence of real meaning, language structures and functions are likely to be learned as abstractions devoid of conceptual or

communicative value” (Snow et al. 1989, p. 202). El potencial de AICLE como favorecedor de un aprendizaje natural queda constatado y Halliwell (1994, p. 126), manifiesta “one of the best ways to make language real is to use it for other learning”.

En estos entornos educativos, los alumnos se olvidan de que están empleando una lengua distinta a la materna y se focalizan en los contenidos que quieren transmitir. Es por ello, a diferencia de las clases de Lengua Extranjera: inglés, en AICLE la segunda lengua se emplea con un propósito comunicativo. Gutiérrez, Durán & Beltrán (2012) citan ejemplos que contribuyen a una implementación con éxito del aprendizaje integrado de lengua y contenidos y, en consecuencia, “learning becomes meaningful as language gets activated to fulfil real purposes” (p. 52). Este enfoque contribuye a un uso real de los idiomas mediante el aprendizaje de las áreas y la interacción con los compañeros a la vez que promueve el desarrollo integral de los estudiantes:

Los alumnos desde su entrada en los centros escolares necesitan «hacer cosas» con los idiomas: relacionarse con sus compañeros y profesores, aprender diferentes materias, desarrollar sus capacidades intelectuales y personales, etc., lo cual exige hablar, escuchar, leer, y escribir en una lengua, en dos, en tres... (Apraiz et al. 2012, p. 122).

Infante et al, (2009), en su estudio con profesores con experiencia en entornos AICLE, manifiestan que un “great emphasis is given by the teachers to the communicative environment which needs to be real, not simulated, comfortable and safe and where the students can feel free to express themselves without any anxiety” (p.161). Asimismo, en Pladevall-Ballester (2015, p.6) “teachers emphasised that one of the main benefits of CLIL is that the children’s use of language is real and meaningful and that the foreign language becomes useful for them, which encourages them to communicate”. El profesor debe proporcionar un entorno favorecedor hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras para fomentar la motivación de los alumnos por el uso de esta lengua. De lo contrario los alumnos no se esforzarán por emplear esta lengua, se limitarán a utilizar siempre la lengua materna.

Existe gran controversia en la enseñanza de segundas lenguas en torno al uso exclusivo de la segunda lengua, es decir, al rechazo hacia la lengua materna o al uso combinado de ambas lenguas. En este sentido, Escobar Urmeneta (2013) establece una serie de usos correctos de la lengua materna: mantener motivación, proporcionar contexto, promover la comprensión cuando sea imprescindible, permitirles su uso en interacción, establecer límites entre las distintas secuencias del discurso y comprobar la comprensión de los estudiantes. Asimismo, Kiely (2011) expresa algunos principios clave relativos al uso de las lenguas:

- a) “Maximizar la exposición y uso de la segunda lengua en las clases bilingües”

En relación a dicho principio, Brown (2001) manifiesta que el uso de la lengua materna debe ser utilizado por los docentes el menor tiempo posible con el fin de que los estudiantes no se confíen a su uso. También, Mehisto (2008, p.101) afirma la brevedad y justificación del uso de la lengua materna: “Use of the L1 in the CLIL class should be judicious, brief and targeted in order to maintain momentum and provide a scaffold which may later be taken advantage of and analysed in L2 for full benefit of the strategy”. La repetición de las mismas explicaciones o los mismos contenidos académicos en lengua materna tras haber sido abordados en la segunda lengua ocasiona serios peligros pues los estudiantes ignoran lo tratado en la segunda lengua (Baker 2006 y Wong-Fillmore 1985). En palabras de Massler et al, (2011, p.73) “Use of the L2 must be careful though since if a teacher often translates his/her sentences into L1, the students will eventually not pay attention to the L2 input and will only anticipate the translation of the intended message into the L1”.

Seguir las lecciones en la segunda lengua conlleva un desafío cognitivo y ello a su vez requiere grandes esfuerzos por parte de los alumnos. De ahí que al ser conocedores del posterior tratamiento de los conocimientos en castellano obvian y no prestan atención por completo a las explicaciones en lengua inglesa. A este respecto, Mehisto (2008) descubrió que en algunas clases AICLE los profesores de contenidos apoyaban al segundo idioma principalmente a través de la traducción innecesaria. También,

Escobar Urmeneta (2013) pone de manifiesto el uso contraproducente de la lengua materna para la realización de traducciones de la segunda lengua. Porque la enseñanza a través de una segunda lengua no es traducir lo abordado en lengua materna en una segunda lengua sino que requiere que los profesores comprendan y sean conscientes de la importancia de la lengua como vehículo de aprendizaje de los contenidos y, como afirma (Brown 2001, p.111), “lessons need to be challenging for students so that their interest and motivation is preserved”.

El incremento de la segunda lengua en las clases AICLE no solo alude al empleo de esa lengua el mayor tiempo posible por parte de los docentes sino también a ese esfuerzo de los alumnos por expresarse en ella y no en la lengua materna (Kiely, 2011). En los inicios de los programas bilingües, coincidentes con los primeros años de la Educación Primaria, se considera comprensible un menor uso de la segunda lengua (Ioannou-Georgiou, 2011; Novotná & Hofmannová, 2005 y Massler et al, 2011). “They are linguistically not yet able to use the L2 for all the communicative functions, thinking processes or metacognitive processes they may need to perform the tasks asked of them in the lesson” (Massler et al, 2011, p.85). Es comprensible que en estos cursos los estudiantes no se expresen en la segunda lengua o empleen las dos lenguas pero conforme aumente su exposición a ese idioma, se familiarizarán con los sonidos y la escritura del mismo y gradualmente producirán mayores conversaciones en ese idioma. Es por ello que, siguiendo a Novotná and Hofmannová (2005, p.58) “code switching is a natural communication strategy, and teachers should allow it, particularly in the first stages of CLIL” y Nussbaum (2009), “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante el recurso a formas híbridas y a cambios de lengua, recursos que actúan como andamiaje para poder realizar las tareas propuestas”.

Aunque parece ser difícil de lograr una comunicación alumno-alumno en las aulas en la segunda lengua, sí se observa un mayor uso de esta lengua en conversaciones profesor-estudiante. Los docentes afirman que los alumnos se comunican entre ellos en su lengua materna mientras que cuando hablan con el profesor o preguntan y responden cuestiones utilizan la lengua inglesa o ambas lenguas (Pladevall-Ballester, 2015). De modo que los estudiantes tienden a emplear con sus compañeros la lengua materna y

con los educadores la segunda lengua, mostrando así sus esfuerzos y habilidades lingüísticas al dialogar con adultos. Frigols y Marsh (2014) resaltan que aunque es frecuente que los estudiantes entre sí empleen la lengua materna, especialmente al principio de los programas bilingües, los alumnos afirman que hablan más con sus compañeros en inglés. García Zamora (2014) manifiesta que un 55% de los estudiantes afirman utilizar la lengua inglesa casi siempre para comunicarse tanto con los educadores como con sus compañeros frente a un 36% que expresa no emplearla casi nunca. No obstante, el uso de ambas lenguas por parte de los alumnos en conversaciones con sus compañeros o con el docente no se debe entender como una incapacidad de los escolares ante el empleo de una única lengua. Como afirma De Houwer (1999), esa utilización de las dos lenguas en ciertos momentos comunicativos no evidencia una confusión de los niños con los dos idiomas pues son capaces de producir conversaciones empleando una única lengua.

Una técnica conocida y empleada por diversos docentes participantes en programas bilingües con el fin de promover un mayor uso de la segunda lengua en los alumnos y justificar el uso de la lengua materna en algunos momentos es el empleo de signos como banderas. Los educadores alzan la bandera de Gran Bretaña durante el tiempo que conversan en la segunda lengua, sustituyéndola por otra bandera del país de origen de los alumnos para indicar el uso de la lengua materna (Ioannou-Georgiou, 2011).

b) “Comprobar la comprensión utilizando la lengua materna”

El uso de la lengua materna por los docentes en determinados momentos para asegurar la comprensión de los contenidos académicos de los estudiantes es aconsejable. Recurrir al empleo de la lengua materna mediante preguntas concretas a algunos alumnos puede proporcionar a los educadores el feedback necesario para continuar enseñando contenidos académicos.

- c) “Enseñar los términos de las áreas impartidas a través de la segunda lengua en la lengua materna”

La concepción errónea de la enseñanza a través de una segunda lengua desemboca en la pérdida de terminología de las áreas en la lengua materna por parte de los estudiantes: “For a long time, there has been the misconception that teaching the entire lesson in the foreign language is the ultimate goal leading to the situation that students did not acquire relevant technical terms in their native language (Brüning & Purrmann (2014, p. 319)”. Sin embargo, Kiely (2011), apoya el uso de la lengua materna para la enseñanza de la terminología propia de las áreas, Nikula and Marsh (1997) expresan que el vocabulario se puede enseñar en lengua materna y segunda lengua mediante la comparación de los términos para garantizar la comprensión de los conocimientos. Echevarria, Vogt and Short, (2010), afirman concienzudamente que clarificar los principales conceptos abordados en clases bilingües en la lengua materna de los alumnos es útil. Massler (2011) resalta que la terminología y expresiones técnicas deben ser abordadas en la lengua materna con el fin de que los alumnos posean estos términos en un futuro. Además, teniendo en cuenta que Ciencias de la Naturaleza suele ser el área comúnmente elegida para ser enseñada a través de la segunda lengua y el papel que juegan los términos científicos en la misma, es relevante que el aprendizaje de ese vocabulario, y a su vez, los contenidos académicos, sea llevado a cabo tanto en la segunda lengua como en la lengua materna de los estudiantes (Bovellan, 2014).

Además, Kiely (2011) aporta tres razones por las que es imprescindible desarrollar los contenidos de las áreas enseñadas a través de la segunda lengua en la lengua materna de los estudiantes. En primer lugar, expresa que los estudiantes pueden seguir la enseñanza de esas áreas en lengua materna, en algún momento de su escolarización, y no deben poseer una competencia inferior a la de compañeros no participantes en programas bilingües. En segundo lugar, manifiesta que tener esta competencia en lengua materna posibilita a los alumnos dialogar con sus familiares y cuidadores sobre lo aprendido a lo largo de las jornadas escolares. Y, resalta que estas conversaciones con otras personas favorecen la asimilación de los aprendizajes ya que los alumnos tienen que explicar por sí mismos lo entendido en las clases. En tercer

lugar, este autor menciona que los niños tienen diferentes orígenes, contextos y necesidades por lo que lo que para unos puede ser familiar para otros puede no serlo.

Asimismo, la importancia de conocer el vocabulario tanto en la lengua materna como en la segunda lengua estriba en la necesidad de conectar los nuevos términos y contenidos académicos con conocimientos anteriores (Coyle et al., 2010). En este sentido, es importante expresar que “code-switching or “translanguaging” clearly underpins the idea of bilingual education as it might contribute to avoid that students are not able to express complex ideas or command specific terminology in both languages (Coyle et al. 2010, p.16). Por tanto, el uso de las dos lenguas, y más concretamente de la lengua materna, para la enseñanza de conceptos y vocabulario de las áreas resuelve una de las de las grandes preocupaciones de docentes, padres y miembros de la Comunidad educativa, el desconocimiento de vocablos y conceptos en lengua materna de los niños participantes en programas bilingües.

d) “Usar la lengua materna para apoyar el aprendizaje”

Kiely (2009) junto a Spada (2007), consideran que la lengua materna posee una función esencial en la enseñanza bilingüe suministrando apoyo a los aprendizajes. Si bien la segunda lengua es la lengua vehicular, los profesores pueden proporcionar a los estudiantes glosarios con los términos en lengua materna, breves explicaciones de los principales conceptos, actividades en las dos lenguas... en tales contextos la lengua materna actúa como facilitadora de esos aprendizajes académicos. También, Bovellán (2014), considera útil ofrecer materiales de enseñanza en las dos lenguas así como glosarios para garantizar el aprendizaje de los contenidos en ambos idiomas. En esta línea, Méndez and Pavón (2012) constatan que los docentes hacen un uso adecuado de la lengua materna de los estudiantes al utilizarla como un instrumento facilitador de la comprensión de conocimientos e ideas. Todo lo expuesto refleja que el uso de las dos lenguas no interfiere en el desarrollo lingüístico de los niños participantes en la enseñanza bilingüe (Irujo, 1998 y Tucker, 2008). Edelsky (1986), manifiesta que la combinación de ambas lenguas en circunstancias pertinentes da lugar a excelentes habilidades lingüísticas de los escolares, negando pues su vinculación con el fracaso



escolar. También, Lorenzo et al. (2009) constataron que la segunda lengua y la lengua materna no afectan negativamente entre sí sino que se ayudan mutuamente en el procesamiento y comprensión de los contenidos académicos por lo que los estudiantes en entornos AICLE tuvieron mejores habilidades lingüísticas que sus compañeros no adscritos a enseñanza bilingüe. De modo que Lorenzo et al., (2009) y Cummins (2000) demostraron la transferencia positiva entre las lenguas existentes en estos entornos pues los estudiantes son capaces de transferir los contenidos aprendidos en un idioma a otro. Méndez and Pavón (2012), de acuerdo con Lorenzo et al. (2009, p.17) expresan que:

The coexistence of languages will result in a consolidation of language use in both of them. This coexistence will not only help students consolidate the two linguistic structures, but it also has the potential to ultimately foster a more effective assimilation of academic content.

Frigols y Marsh (2014), afirman que el uso de la lengua castellana junto con la lengua inglesa en el desarrollo de las clases para la realización de ciertas actividades es aconsejable y deseable en los programas bilingües y señalan la importancia de la alternancia de la segunda lengua y la lengua materna de manera programada mediante tareas en las que se combine el uso de los dos idiomas. Por tanto, las lenguas lejos de afectar negativamente las competencias lingüísticas de los alumnos contribuyen a su consolidación a la vez que promueven la asimilación de los contenidos académicos. Siguiendo a Méndez and Pavón (2012), los profesores son conscientes de los beneficios de la combinación de las dos lenguas en entornos AICLE y valoran positivamente la transferencia producida entre ellas. Sin embargo, Fernández Agüero (2009) expresa que los docentes hacen un uso desigual de ambas lenguas. Frigols y Marsh (2014), apuntan: escasas habilidades lingüísticas de los profesores, estudiantes o ambos, y escasos conocimientos y/o uso de estrategias metodológicas para apoyar el aprendizaje de contenidos académicos y la lengua inglesa o a una mezcla de ambos.

Los educadores recurren a esta lengua para dialogar con los alumnos sobre circunstancias personales así como para resolver conflictos o problemas de comportamiento entre los escolares (Kuoppala, 2010). También, Nussbaum (2009, p.57)

---

alude al uso de otras lenguas para favorecer la gestión de las dinámicas de aula: “No se desaconseja recurrir al uso de otras lenguas en momentos de ‘crisis’: para paliar problemas de intercomprensión, para restablecer el orden y la disciplina, para explicar consignas, etc”. Halbach (2012), manifiesta el uso de la lengua materna para las explicaciones más difíciles. El empleo de esta lengua para las explicaciones más difíciles por los educadores suele ser frecuente en los cursos superiores de Educación Primaria en los que la complejidad de los contenidos académicos es cada vez mayor. Esta autora constata que los docentes recurren al uso de la lengua materna debido a su desconocimiento sobre cómo hacer frente al reto de los programas bilingües, la enseñanza de los conocimientos desconocidos a través de la segunda lengua. Ella ha propuesto algunos modelos y taxonomías con el fin de ayudar a los profesores a lidiar con el desafío de la enseñanza bilingüe sin recurrir a la lengua materna de los alumnos. También, los educadores usan la lengua materna para resolver dudas, repasar, reforzar la comprensión de contenidos académicos así como para las explicaciones (Frigols y Marsh, 2014). Es por ello que estos autores manifiestan la necesidad de formar al profesorado en técnicas de andamiaje con el fin de facilitar tanto la asimilación de contenidos académicos como la segunda lengua favoreciendo pues el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

Los porcentajes en los que se utilizan las lenguas son muy variados como constatan diversos estudios. Los docentes afirman haber usado el castellano en actividades previstas en inglés un 53% (Frigols y Marsh, 2014). Asimismo, en otras investigaciones se constata que solo un 50% de profesores manifiesta emplear todo o casi todo el tiempo la lengua inglesa mientras que un 30% usa la lengua inglesa menos de la mitad de la clase (Pena & Porto, 2008). Un 80% de los docentes utilizan la segunda lengua gran parte del tiempo, más concretamente un 30% aproximadamente afirma emplearla entre un 60 y 80%, un 25% entre un 80 y 100% y un 26% entre un 40 y 60% (Lorenzo et al., 2009). Algunos docentes expresan dedicar el 90% a la comunicación en lengua inglesa mientras que otros emplean el 50% la lengua inglesa y el otro 50% la lengua materna (García Zamora, 2014). También, Pladevall-Ballester (2015) en su investigación expresa que todos los profesores emplean la segunda lengua

por lo que solo uno de ellos afirma utilizar la lengua materna, al igual que Frigols y Marsh (2014), para asegurar la comprensión de conceptos y explicaciones.

En definitiva, la idea que parece subsistir acerca del empleo de la lengua materna y la lengua inglesa en los contextos escolares es, siguiendo a Pavón (2014), que AICLE a diferencia de otros programas de inmersión o de educación bilingüe sustractivos otorga flexibilidad en el empleo de las lenguas. Dependiendo del contexto social en el que se encuentren los escolares saben qué idiomas emplear y en qué medida pueden utilizar cada uno de ellos para garantizar una adecuada comunicación con el receptor y, a su vez, asegurar la comprensión del mensaje abordado. Kiely (2011, p.62) manifiesta que no hay que:

Distinguish between good and bad practices, or provide recommendations for either using or not using L1 in CLIL classrooms. The core message is that there are choices and that teachers make these choices based on an understanding of how classroom activities facilitate learning, lesson progression and the particular and varied needs of pupils in these classrooms.

No obstante, la alternancia de la segunda lengua con la lengua materna parece depender, en gran medida, del tipo de enseñanza AICLE o de las políticas educativas de cada país, región o incluso centro escolar (Kuoppala, 2010). Como afirma Kiely (2011, p.65):

The use of L1 and L2 in the CLIL classroom is a complex issue, and effective guidance for teachers is not a matter of DOs and DON'Ts. Language choice decisions are part of the teacher's task of managing a classroom process which has multiple goals, involves coordination of a range of learning resources, and where teacher planning and dynamic decision-making converge to maintain engagement, participation and learning.

## **B) Uso de las metodologías activas**

Como ya sea comentado AICLE no es sólo cambiar la lengua de enseñanza, este enfoque es mucho más que el incremento de la exposición a esa lengua haciendo lo mismo que en la lengua materna. Un modelo basado en la transmisión de conocimientos profesor-alumno, en la simple traducción de actividades de lengua materna a la segunda lengua conllevaría un bajo rendimiento académico y es inviable para el desarrollo de la competencia comunicativa que demanda la sociedad actual y para la adquisición de conocimientos (Elorza, 2015). Este modelo, por tanto, es poco funcional en este enfoque en el que los maestros luchan día a día por encontrar y emplear las maneras más adecuadas de lograr la comprensión de los contenidos académicos por parte de los estudiantes. AICLE, al igual que la enseñanza plurilingüe, “exige la modificación del papel del docente, cuya labor es ayudar al alumno a que desarrolle su autonomía, acompañarle en el camino hacia la construcción del conocimiento y proporcionarle los instrumentos para aprender y para reconducir su aprendizaje cuando así lo indique la evaluación formativa del proceso” (Apraiz et al. (2012, p.127). Un cambio de paradigma centrado en un traspaso entre los roles profesor-estudiantes y, la máxima calidad didáctica son imprescindibles para el éxito de un programa AICLE (Elorza, 2015, p.22). “CLIL can transform classroom dynamics into one which is learner-centred, constructivist and motivating” (Ting, 2010, p.14). “La metodología de la enseñanza de contenidos cambia para hacerse más activa y centrada en el alumno” (Halbach, 2015, p. 18). El cambio en la enseñanza de la lengua ha conllevado cambios en la metodología. “CLIL does not entail a simple change of the language in teacher-fronted classes, but it implies a serious shift into participative classes where students do not simply learn things but learn to understand and use content material” (Pavón 2014, p.120). Este enfoque promueve “the change from instructional to participative classes. It would not be effective to teach the same content, the same way, with another language, but to make students gain understanding of content through its manipulation and use” (Pavón & Ellison, 2013, p.72). Esto es descrito por Mehisto et al., (2008, p. 21) as “the hands on, participatory nature of the CLIL classroom”.

Siguiendo a Coyle (2002), AICLE conlleva la redefinición de metodologías que tengan en cuenta el lenguaje de los docentes y alumnos que deriva en una mayor participación e interacción en las lecciones. “CLIL has made teachers realize that students’ comprehension cannot be taken for granted, and it has made CLIL teachers apply more interactional teaching methods that get students more involved during lessons” (Coonan, 2007, p. 633). La intervención del profesor se reduce en favor de una interacción alumno-alumno en actividades en grupo y trabajos cooperativos (Ball 2009). “La interacción, el debate y la discusión entre iguales son fundamentales para compartir los conocimientos, para aprender en colaboración con los demás” (Apraiz et al. 2012, p.126). El diálogo e intercambio de ideas entre escolares juega un rol fundamental en estos programas relegando a un segundo lugar la tan trascendente y tradicional interacción profesor-alumno. Los docentes han de moverse de la interacción educador-estudiante a la interacción alumno-alumno (Della Puppa, 2008; Guazzieri, 2008). Por tanto, AICLE implica que “students learn by reflection, interaction and cooperation with other classmates and teachers” (Eixarch Domènech & Peláez, 2012, p.15), es decir, requiere que los estudiantes utilicen la segunda lengua entre ellos y aprendan unos de otros.

AICLE implica que “teachers and learners in thinking about ways of ‘reaching’ content and the means of expressing an understanding of it. It demands self-awareness and self-regulation as it involves conscious thinking about learning processes” (Pavón & Ellison, 2013, p. 73). Este enfoque involucra al alumno en procesos cognitivos exigentes (remembering, understanding, applying, analysing, evaluating and creating), ya que requiere un esfuerzo extra de los alumnos por comprender los contenidos académicos, decodificar la información transmitida en una lengua diferente a la materna y comunicar sus conocimientos acerca de lo aprendido (Pavón & Ellison, 2013). La enseñanza supone, por tanto, una mayor implicación de los alumnos haciéndolos sentir partícipes imprescindibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje donde la interacción social cobra un papel relevante (Della Puppa, 2008; Guazzieri, 2008 y Pastor, 2011). Así, “a lot of what goes on in the CLIL classroom involves practical application of knowledge through problem solving tasks and cooperative learning (Pavón & Ellison, 2013, p. 73). “The time and the frequency of opportunities to communicate in

the foreign language are increased in the cooperative group amongst teammates” (Pastor, 2011, p.112) y los alumnos “are more willing to use the foreign language and, in general, to learn” (Berton, 2008, p.149). Es por ello, que “Teaching and learning in L2 seems to be more achievable and advantageous with the union of CLIL and Cooperative Learning” (Pastor, 2011, p.112).

### **C) Empleo de estrategias de andamiaje (scaffolding)**

El esfuerzo cognitivo de los estudiantes en programas AICLE al comprender y adquirir contenidos académicos en una lengua diferente a la materna requiere que los docentes les proporcionen oportunidades facilitadoras del aprendizaje de los conocimientos y de la segunda lengua. Por ello, es imprescindible que los profesores conozcan y desarrollen diversas estrategias de enseñanza, siendo una de las más importantes las “estrategias de andamiaje” (Halbach, 2009b; De Matos, 2014 y Pavón & Ellison, 2013). Walqui (2007) manifiesta que “for our English language learners we need to use good teaching strategies more extensively, continuously building scaffolds as the need arises, we need to communicate their purpose and uses to students” (p.215). También, Wolff (2012) manifiesta ser esencial en entornos AICLE el uso de “particular strategies to support comprehension and to activate production” (Wolff, 2012, p.112).

El andamiaje en entornos AICLE posee diferentes propósitos: “it reduces the cognitive and linguistic load of the content/input; it enables students to accomplish a given task through appropriate, supportive structuring; it supports linguistic production (output) by providing set phrases, subject-specific vocabulary and collocations and helps students to verbalise their thoughts appropriate to the subject matter boosting CALP” (Meyer, 2010, p. 15). Los 5 criterios a tener en cuenta por los docentes para lograr un efectivo andamiaje, según Applebee (1986), son los siguientes:

- La apropiación del evento de aprendizaje por parte del estudiante: la actividad instruccional debe estar centrada en los estudiantes e inducirlos a que realicen aportes personales.

- La adecuación de la tarea: las actividades deben basarse sobre el conocimiento y habilidades que los estudiantes ya poseen, y a la vez ser lo suficientemente difíciles para que se produzca el aprendizaje.
- Un ambiente de aprendizaje estructurado: las actividades deben estar organizadas de modo que propicien un desarrollo natural del pensamiento y el lenguaje.
- La responsabilidad compartida: las actividades se realizan de manera conjunta a través de la interacción por lo que el docente asume un papel colaborativo más que evaluativo.
- La transferencia de control: a medida que los estudiantes progresan en sus conocimientos y habilidades, van asumiendo mayor responsabilidad sobre el desarrollo de la tarea y el grado de interacción aumentará ya que los estudiantes son más competentes.

En definitiva, se trata de 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. Massler, Ioannou-Georgiou and Steiert (2011) proponen una clasificación de estrategias de andamiaje que distribuyen en 3 grupos: verbal scaffolding, content scaffolding y learning process scaffolding.

#### **a) Las técnicas “verbal scaffolding”**

Tal y como se puede observar en la Tabla 2 se pueden dividir en input-oriented scaffolding techniques, focalizadas en hacer accesible a los estudiantes el lenguaje empleado por los profesores, y en output-oriented scaffolding techniques, orientada a las ayudas que se le pueden suministrar a los alumnos para que sean capaces de expresar

su comprensión de los contenidos y, a su vez, participar de manera activa en las clases a pesar de sus escasos niveles de competencia lingüística.

Las técnicas input-oriented scaffolding aluden a los cambios que los docentes realizan en su lenguaje con el fin de lograr ser entendidos por los alumnos en entornos AICLE. Richards and Lockhart (1996, p. 184) describen “teacher talk as: “[...] essential support to facilitate both language comprehension and learner production”.

Tabla 2

*Técnicas verbal scaffolding*

Input-oriented scaffolding techniques	Using language appropriate to the students Animating language use Building redundancy into the lesson Teacher modelling of correct language use Scaffolding through careful mother tongue use
Output-oriented scaffolding techniques	Providing key vocabulary and phrases Using supportive error correction Allowing for sufficient wait time for student responses Code-switching Offering verbal scaffolding to students (bridging/prompting) Offering alternative ways of expressing understanding (or misunderstanding).

Siguiendo a Massler, Ioannou-Georgiou and Steiert (2011, p.69), estas técnicas input-oriented son las siguientes:

a) Using language appropriate to the students

Los docentes están tan preocupados por las exigentes capacidades cognitivas que la integración de la lengua y el contenido demanda en los estudiantes que tienden a simplificar demasiado su lenguaje, a usar solo frases muy cortas y sencillas y a repetir



en diversas ocasiones las mismas estructuras gramaticales (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011). Basándonos en uno de los requisitos esenciales para un efectivo aprendizaje, proporcionar una rica exposición a la segunda lengua, la simplificación del lenguaje no parece ser una de las mejores opciones. “CLIL teachers should not reduce the foreign language to such an extent that their language input becomes grammatically wrong or that it sounds unnatural” (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011, p.69). Es recomendable, por tanto, modificar el lenguaje “speaking more slowly, using synonyms or antonyms and altering the length of pauses, the latter being especially important in the CLIL classroom to allow time for processing both language and content (Pavón & Ellison, 2013, p.73). También, se puede hacer el lenguaje más accesible a los estudiantes moderando la velocidad del discurso y enfatizando la entonación de palabras claves (Pavón & Ellison, 2013). Una de las malconcebidas concepciones es que los estudiantes tienen que conocer cada una de las palabras para asegurar la comprensión de una determinada comunicación o de un texto. Eso no es cierto puesto que los aprendices de una lengua pueden adquirir la plena comprensión de un texto sin saber el significado de determinados vocablos. Estas técnicas combinadas con otras son esenciales para facilitar la comunicación en AICLE.

#### b) Animating language use

Es una de las estrategias más conocidas y empleadas por los docentes en entornos AICLE. Los gestos, mímica, expresiones faciales, recursos visuales, “graphic organizers, textual support through glossaries, highlighted key words/expressions and technology, which may not have been necessary when giving lessons in the mother tongue” (Pavón & Ellison, 2013, p.74) son esenciales en entornos AICLE. Acompañar el discurso docente con estos recursos facilita a los estudiantes la comprensión del mismo y favorece un mayor éxito en el aprendizaje de los contenidos académicos. Hansen-Pauly, Bentner, Jovanovic, Zerbato, Llinares, Dafouz, Alonso, Comino, Nadal, Favilli, Dale, Hofmannova, and Novotna, (cited in Lehtse, 2012, p.16) afirman que “optimum learning conditions are created when verbal input is accompanied by non-verbal input, including visual (e.g. images, models), kinaesthetic (e.g. gestures,

miming), or tactile (e.g. handling of models) style. La combinación del lenguaje verbal y no verbal fundamental en estos entornos educativos conlleva que AICLE se asocie a un enfoque multimodal.

c) Building redundancy into the lesson

El uso de repeticiones, sinónimos y antónimos y parafraseo ayuda a los alumnos a entender mejor la información transmitida por los educadores. La repetición, estrategia clave en la enseñanza AICLE, es una de las grandes diferencias respecto a la enseñanza en lengua materna (Coonan 2007 y Nikula & Marsh 1997).

d) Teacher modelling of correct language use

Los profesores pueden ser el único modelo lingüístico accesible para los educandos. Es por ello, que los maestros pueden repetir o parafrasear las respuestas de los alumnos de manera adecuada con el fin de ir corrigiendo su uso de la segunda lengua y lograr pertinentes habilidades lingüísticas (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011). El énfasis en entornos AICLE reside en la comunicación frente a la norma. La capacidad para comunicarse con los demás empleando la segunda lengua adquiere más relevancia que la corrección en esa lengua. La fluidez prima frente a la exactitud. Aunque la atención en las clases se focalice en la comunicación de los estudiantes, encontrar momentos en los que se les modele sus discursos, ofreciéndoles una pronunciación adecuada, con el fin de asegurar una comunicación efectiva es esencial. Proporcionar vocablos correctos contribuye al aprendizaje de esas palabras adecuadamente desde sus inicios en la adquisición de una segunda lengua y al logro con el transcurrir del tiempo de una precisión en sus habilidades lingüísticas.

e) Scaffolding through careful mother tongue use

El rol concedido a las lenguas en la enseñanza bilingüe ha ocasionado distinciones en la implementación de los programas bilingües. “Teachers have different attitudes towards the role of the foreign language and therefore, implementation has been quite heterogeneous” (Brüning & Purrmann, 2014, p. 318). La diversidad de opiniones no solo ha estado focalizada acerca de la lengua extranjera sino también del papel que desempeña la lengua materna en el aprendizaje de la misma siendo ello complejo y muy debatido (Cook, 2001 y Levine, 2011). Ello se acentúa en los contextos escolares adscritos al aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en los que la adquisición de conocimientos se logra mediante una segunda lengua. Las funciones de la lengua materna y la segunda lengua en programas adscritos a la metodología AICLE han ido cambiando paulatinamente (Coyle, 2007). En las primeras prácticas educativas de la enseñanza de contenidos a través de la segunda lengua se concedió un rol fundamental a esta lengua promoviendo un uso exclusivo de la misma (Gajo 2007 y Serra 2007 cited in Brüning & Purrmann, 2014). Sin embargo, posteriormente se le ha ido otorgando un papel más esencial a la lengua materna en el desarrollo de enseñanzas bilingües (Kiely, 2009) pues los programas fundamentados en el enfoque AICLE promueven un bilingüismo aditivo en el que tanto la lengua materna como la segunda lengua adquieren gran relevancia.

Lázaro Ibarrola and García-Mayo (2012) y Méndez and Pavón (2012) resaltan el papel que posee la lengua materna en los programas bilingües como herramienta de aprendizaje. El enfoque AICLE “protects and favours the development of the mother-tongue and considers it an important learning tool; academic content is not taught exclusively through the foreign language; and the foreign language is also taught as a parallel subject” (Méndez & Pavón, 2012, p. 574-575). Siguiendo a estos autores, la lengua inglesa y la lengua materna se pueden emplear en la enseñanza de los contenidos académicos por lo que ambas están presentes en las clases bilingües. Jean Duverger (1996 citado en Caballero y Fernández, 2011, p.140) afirma que habrá enseñanza bilingüe siempre que estén presentes dos lenguas de enseñanza, dos lenguas vehiculares, dos lenguas que sirvan para su aprendizaje. Además, Caballero y Fernández (2011) expresan que ambas son lenguas vehiculares propiciando comunicación, enseñanza,

aprendizaje y cultura. Por tanto, “in CLIL the use of both languages, and in particular, switching from one language to the other is not only accepted but also supported” (Fernández & Lahuerta, 2014, p. 21).

Las técnicas output-oriented scaffolding que permitan al alumno comunicar su comprensión de los conocimientos y practicar de manera activa sus habilidades lingüísticas son las siguientes:

a) Providing key vocabulary and phrases

Proporcionar palabras y frases claves hace referencia al “language of learning”. Uno de los términos, relativo a la comunicación una de las 4 Cs de Coyle, a considerar por los docentes con el fin de promover las habilidades lingüísticas de los estudiantes acerca de los contenidos académicos de las áreas. Además, esta técnica favorece la comprensión del discurso del profesor a los alumnos. “This does not imply providing the students with lists of words but rather introducing important words and phrases in a meaningful way at key points in the lesson” (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011, p.74). El simple hecho de suministrar a los alumnos una serie de palabras en una hoja no facilita entender la información proporcionada por el educador. La clave estriba en la presentación de las palabras o frases más importantes de cada unidad didáctica mediante actividades que despierten su interés por las mismas o mediante imágenes que favorezcan su comprensión. Asimismo, ubicar estas palabras clave (poster, cartulina) en un lugar visible para los estudiantes promueve su uso en las tareas que requieran emplear dicho vocabulario.

b) Using supportive error correction

Un énfasis excesivo en la corrección de errores lingüísticos de palabras o frases no es recomendable en estos entornos. “Very often though, with beginning foreign language learners, errors can be developmental and/or reflect their native language” (Lightbown & Spada, cited in Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011, p.75). La

corrección de estos errores puede no dar su fruto pues los alumnos no están preparados para captar la forma adecuada de esos errores cometidos (Ellis, 1994). No obstante, la repetición adecuada de palabras, frases o estructuras es beneficioso para los estudiantes al ofrecerles un entorno lingüístico rico y promover una favorable predisposición a su pronunciación adecuada posteriormente. Lyster and Ranta (1997) expresan que dirigir la atención de los alumnos hacia el error así como explicarle cómo corregirlo es más eficaz que la repetición. De esta manera, los errores han de ser concebidos como parte del proceso natural del aprendizaje de una segunda lengua por lo que cometerlos es indicador de la intención de comunicación de los estudiantes. “Our ability to communicate in a language can be reasonably successful, even if our grammar is faulty, knowledge of words is weak, or pronunciation poor” (Marsh, 2000, p.7). Proveer contextos en los que se emplee la segunda lengua para expresar algo es más importante que la precisión del lenguaje. AICLE desafía la idea “of waiting until I think I am good enough in the language to use the language” (Marsh, 2000, p.7) pues la segunda lengua es empleada como instrumento de comunicación desde los primeros niveles de la etapa de Educación Primaria.

c) Allowing for sufficient wait time for student responses

“CLIL students need more time for processing ideas in the new language and to formulate the phrasing of their thoughts” (Echevarria, Vogt & Short, 2010, p. 133). Por ello, es aconsejable proporcionar a los estudiantes un adecuado tiempo para pensar y expresar sus respuestas a las cuestiones formuladas sobre la comprensión de los contenidos académicos.

d) Code-switching

“Use L1 or L2 alternatively or a mixture of both languages in order more effectively get their message across or to carry on with the conversation” (Butzkamm, cited in Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011, p. 76) en las etapas iniciales de implementación de programas AICLE es aconsejable. Como se ha expuesto en el

apartado “scaffolding through careful mother tongue use”, el cambio de una lengua a otra es una estrategia natural por lo que no se ha de concebir su uso como perjudicial para el alumnado sino que se ha de permitir especialmente en los niveles iniciales. No obstante, el docente es quien mejor conoce a los estudiantes, y por tanto, quien mejor sabe qué alumnos pueden usar más de lo que utiliza la segunda lengua y pedirles que no se comuniquen en lengua materna y qué escolares no.

e) Offering verbal scaffolding to students (bridging/prompting)

El profesor es quien ayuda a los estudiantes a expresar lo que ellos quieren decir en la segunda lengua. Es quien anima a los alumnos a alcanzar su potencial mediante su apoyo verbal. El educador ayuda a los escolares en su comunicación en la segunda lengua de diversas maneras, bien ofreciendo una palabra adecuada en esa lengua y animándolos a continuar y completar una oración o proporcionándole las palabras iniciales de la respuesta a la cuestión planteada para que ellos la completen o mediante apoyo visual en el que se lee la estructura, frase o palabras a utilizar en su respuesta.

f) Offering alternative ways of expressing understanding (or misunderstanding)

Los alumnos pertenecientes a programas AICLE conocen y entienden los contenidos académicos pero demostrar su comprensión, oralmente o por escrito, les suele resultar, especialmente en las etapas iniciales, difícil. Por ello, es imprescindible que los docentes les proporcionen diversas formas de expresar su comprensión de los conocimientos (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011). “Hands-on activities and symbolic representations, such as pictures, pictographs, maps, and diagrams, can be used to reinforce the concepts and information presented, with a reduced linguistic demand on the students” (Echevarria et al., 2010. p. 86). Por tanto, en AICLE la comprensión de los conocimientos no se limita a la expresión oral y escrita de los escolares sino que diversas técnicas cobran relevancia.

## b) Content Scaffolding

Las técnicas “content scaffolding”, tal y como se reflejan en la Tabla 3, son aquellas que permiten apoyar la comprensión de los contenidos académicos a los estudiantes, de los conceptos así como de las tareas.

Tabla 3

### *Content scaffolding*

Facilitan el entendimiento	<p>Selecting and adapting content knowledge to students’ developmental and cognitive level.</p> <p>Referring to previous knowledge and experiences/learning – linking to students’ interests and lives.</p> <p>Defining, displaying and reviewing content and language objectives with students.</p>
Facilitan la comprensión	<p>Using visualization techniques</p> <p>Active discovery of concepts</p> <p>“Providing review of key vocabulary and key content concepts during lessons”</p> <p>“Regularly checking understanding and giving feedback”.</p>

Las técnicas que facilitan el entendimiento de los conocimientos son las siguientes:

- a) Selecting and adapting content knowledge to students’ developmental and cognitive level

Los profesores han de utilizar diversas técnicas expuestas anteriormente con el fin de adaptar su discurso a los estudiantes y favorecer el aprendizaje tanto de la segunda lengua como de la comprensión de los conocimientos. No obstante, “at times teachers’ may have valid concerns as to whether or not the linguistic abilities of their students are sufficient enough to allow them to cope effectively with particular content areas”

(Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011, p.79). Ellos recurren a una selección de los principales contenidos académicos de las lecciones.

- b) Referring to previous knowledge and experiences/learning – linking to students’ interests and lives

La vinculación de los nuevos contenidos académicos con los conocimientos que el alumno ya conoce y le son familiares, aunque no es un principio desconocido para los docentes participantes en programas bilingües, es imprescindible en entornos AICLE. Instar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que ya saben acerca de una temática determinada y preguntarles lo que les gustaría saber sobre la misma al inicio de la unidad didáctica permitirá relacionar los conocimientos con sus intereses e inquietudes y facilitará la comprensión de los alumnos.

- c) Defining, displaying and reviewing content and language objectives with students”

Expresar los conocimientos que los alumnos poseen sobre un tema y lo que les gustaría conocer sobre este al inicio de la unidad didáctica facilita hacerlos conocedores de los objetivos que se pretenden lograr al finalizar las explicaciones y tareas sobre el mismo. Asimismo, revisar profesores y alumnos lo mencionado al inicio de la unidad al concluir la misma permite que los escolares sean conocedores de su aprendizaje.

Las técnicas que promueven la comprensión de los conceptos son las siguientes:

- a) Using visualization techniques

Estas técnicas son imprescindibles en entornos AICLE al facilitar, mediante el uso de imágenes y objetos de su entorno cercano que le son familiares, a los estudiantes la comprensión de conceptos. Estas técnicas, expuestas anteriormente, engloban gestos, lenguaje corporal, objetos cotidianos...



b) Active discovery of concepts

Los profesores, en lugar de proporcionar extensas explicaciones en la segunda lengua sobre los contenidos académicos, han de proporcionar a los alumnos actividades manipulativas y prácticas que le permitan explorar los nuevos conocimientos (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011). Se trata de que los alumnos “aprendan haciendo”, participen experimentando y manipulando siendo ellos los descubridores de los nuevos conocimientos. “Such activities may include listening, speaking, reading, writing, watching, deciding, experimenting, cutting, gluing, painting, selecting, drawing, and so on” (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011, p.84). “A lot of what goes on in the CLIL classroom involves practical application of knowledge through problem solving tasks and cooperative learning” (Pavón & Ellison, 2013, p. 73).

c) Providing review of key vocabulary and key content concepts during lessons

Mayores oportunidades y tiempo han de ser proporcionados a los alumnos para practicar más y revisar los contenidos académicos. Los estudiantes han de trabajar los principales conocimientos mediante diferentes actividades.

d) Regularly checking understanding and giving feedback

Comprobar la comprensión de los contenidos académicos de los estudiantes y dar una retroalimentación sobre su aprendizajes es fundamental en AICLE (Echevarria et al. 2006 y Pavón & Ellison, 2013) pues aunque los educadores “can function just as well in both languages, their students might not be able to do the same” (Nikula & Marsh 1997, p. 52). This is important for both teachers and learners as both need to know the extent of the learner’s understanding and progression. These checks will add to the momentum, increase motivation and drive the learning forward (Pavón & Ellison, 2013). “CLIL has made teachers realize that students’ comprehension cannot be taken

for granted (Coonan, 2007, p. 633)”. Por ello, los docentes conceden gran relevancia a la verificación de la comprensión de los alumnos (Pérez Vidal, 2007 y De Matos, 2014).

Las técnicas que facilitan el entendimiento de las tareas poseen gran importancia en AICLE pues permiten que los alumnos entiendan lo que se espera que ellos realicen. Es por ello que “using clear instructions for assignments and activities, providing a model of a process, task, or assignment, checking the understanding of task instructions” (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011, p.87) ayuda a los estudiantes al proporcionarle un conocimiento detallado sobre la tarea que tienen que realizar.

### **c) Learning process Scaffolding**

Los profesores en entornos AICLE han de apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes fomentando el uso de diversas estrategias de aprendizaje para facilitar una exitosa adquisición de conocimientos. Algunas de ellas son: reading texts, using scanning techniques to read a text, teaching content specific working strategies (surveys), teaching with the help of advance or graphic organizers (timelines, flow charts, semantic maps...) y using mnemonics (Massler, Ioannou-Georgiou & Steiert, 2011) que al favorecer la memorización de algún contenido promueven su asimilación. “There seems to be a common agreement on the fact that “experience with teaching content matter through more than one language is bringing new insights into improving general education programmes” (Baetens Beardsmore 2001, p. 10). “For most teachers involved in teaching CLIL, this educational approach marks a significant departure from their usual practice” (De Matos, 2014, p.81). La implementación de estas técnicas y estrategias en la práctica docente diaria ha sido fruto de una reflexión ya que, al igual que los alumnos, los profesores han de salir de sus zonas de confort y abandonar gran parte de sus anteriores métodos para hacer frente a un prominente reto profesional y personal. “A change in attitudes or practices on different levels, both personal and professional” (De Matos, 2014, p.81). La reflexión docente desempeña en el cambio un rol fundamental.

---

En palabras de De Matos (2014, p.123), “Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been identified as an educational approach which has the potential to drive change in foreign language teaching and teacher education. However, change will not happen unless it is preceded and accompanied by reflection”. Siguiendo a Boud, Keogh and Walker (1985, p. 36) la reflexión se puede definir como “a process which teachers should be constantly engaged in, preferably with others”. La auto-reflexión adquiere gran relevancia en el ámbito docente al contribuir a que los educadores mediten sobre su enseñanza y justifiquen las decisiones de las mismas (Harjanne y Tella 2008). “Teachers can gain a deeper understanding of themselves and their work” (Barkhuizen 2011, p. 394) al reflexionar sobre su práctica educativa. Los profesores tienen que ser conscientes de sus prácticas educativas y reflexionar sobre ellas con el fin de mejorarlas (Borg, 2006). La reflexión permite llevar la teoría a la práctica, meditar sobre la labor que realizamos día a día, cuestionarla y, a su vez, cambiar la práctica docente y mejorarla.

La elección de una metodología adecuada y eficiente puede contrarrestar de manera exitosa las barreras idiomáticas que conlleva el enfoque AICLE por lo que el empleo de estrategias de enseñanza juega un rol esencial en estos entornos educativos. El uso de diversas estrategias de enseñanza por parte de los docentes para facilitar la comprensión de los contenidos y garantizar un aprendizaje con éxito se pone de manifiesto en diversos estudios (De Matos, 2014; García Zamora, 2014; Méndez & Pavón, 2012 y Pladevall-Ballester, 2015, entre otros). Pladevall-Ballester (2015, p.9) expresa que “teachers reported using several strategies when not being understood, such as miming and gesturing, drawing and using diagrams or images, giving further examples, letting children use a monolingual dictionary, simplifying their language, giving synonyms or making an advanced student explain the concept”. También, De Matos (2014, p. 363) manifiesta las estrategias más comunes usadas por los maestros “Priority areas of focus in their teaching were scaffolding strategies, balancing cognitive and linguistic demands in tasks and materials, and developing cognition” y constata que los educadores conceden gran relevancia a la cognición y a las estrategias de andamiaje. Asimismo, estos docentes han llevado a cabo tareas que demandan procesos cognitivos en grupo con el fin de fomentar la comunicación entre los alumnos “They were also

conscious of the need for students to interact with one another, to learn together and communicate their understanding using English” (De Matos, 2014, p. 288).

Estos profesores promueven el aprendizaje constructivista y una metodología activa. Asimismo, muestran su preocupación por la selección de las estrategias adecuadas y por la mejora de la enseñanza, retándose en su práctica diaria:

My next CLIL experience will be different from the previous ones. It will be an experiment that as a teacher I never did before. I have to think of the best way of exploiting the scientific content. I will have to provide a context and elicit and provide the vocabulary and language pupils will need to use during the different stages: before, during and after the experiment. The tasks and activities have to be carefully planned according to the different stages. The scaffolding strategies have to lead pupils to understand the scientific experiment by predicting, testing and analyzing the results (De Matos, 2014, p.288).

También, en Naves se refleja el compromiso de los docentes con el aprendizaje y éxito académico de los alumnos. Así pues, Naves (cited in Novotná & Hofmannová, 2005, s.p.) manifiesta que los profesores:

Exhibit active teaching behaviours such as clearly giving instructions, accurately describing tasks, maintaining learners' engagement in instructional tasks by maintaining task focus, pacing instruction appropriately, and communicating their expectations for students' success. In presenting new information, they use appropriate strategies such as demonstrating, outlining, using visuals, building redundancy, rephrasing, scaffolding, linking new information to learners' previous knowledge, etc. to make input comprehensible and context-embedded.

---

Los docentes de Educación Primaria manifiestan la necesidad de repetir otras palabras, parafrasear, las ideas y explicaciones y la perciben como una estrategia de enseñanza diferente de la enseñanza tradicional (Kuoppala, 2010). “As a whole, all teachers make common use of learner-centred techniques and strategies, the majority agreeing that visual materials are one of the most effective ways to compensate for students’ linguistic deficiencies” (Méndez & Pavón, 2012, p.15). “A large majority (88,3%) are able to use, ‘usually’ (33,3%) and ‘always’ (50%), a variety of teaching strategies” (Pavón et al., 2015, p.82-83). Asimismo, estos autores constatan que “using a variety of strategies leads to effective teaching since this way teachers are more likely to take into account the learners’ different needs” (p.83). Más concretamente, “100% of the teachers reported that they use visual aids to support their explanations and to facilitate communication between themselves and the students. Teachers consistently incorporate gestures, mime, and visual aids such as flash cards, pictures, slide-projectors, charts, mind-maps, or drafts” (Méndez & Pavón, 2012, p.83). Infante et al., (2009), en su estudio con profesores con experiencia en entornos AICLE, constatan que “the most of the teachers underline that it is fundamental to use objects and lots of images in CLIL classes, especially to present new words” (p.161). Asimismo, estos educadores conceden gran relevancia a la participación activa del alumno y a la experimentación “in their opinion, the most successful activities are the ones that imply the active participation and the realization of something concrete (p.161).

Pavón and Ellison (2013) y De Matos (2014) manifiestan que el desarrollo de estas estrategias de enseñanza, fruto de la implementación de la metodología AICLE, refleja dos aspectos: las diferencias existentes entre estas lecciones y las lecciones en Lengua Extranjera: inglés así como los cambios metodológicos que han experimentado estos docentes. Esos cambios no solo son introducidos por los docentes adscritos al programa bilingüe en las áreas impartidas en lengua inglesa sino también en las que imparten en castellano. Las competencias y estrategias de enseñanza empleadas en la enseñanza de la lengua inglesa son transferidas a la enseñanza en la lengua materna. AICLE ha contribuido a una mejora de la práctica docente en lengua materna y a una nueva visión sobre la enseñanza y aprendizaje por lo que no se puede considerar un enfoque exclusivo de las áreas enseñadas en lengua inglesa. Por tanto, expresar que

AICLE no solo ha supuesto un reto para profesorado y alumnado sino para el sistema educativo en general pues ha promovido la renovación tanto de la enseñanza de las lenguas como de otras áreas curriculares. Es por ello que “CLIL has been referred to as a “catalyst” for change in foreign language teaching and educational practices” (Marsh & Frigols, 2007, p. 33). Sasajima (2013) demuestra que “CLIL has the potential to support EFL teachers in changing their mindsets in terms of teaching skills, class activities, language use, materials, cognition/thinking, community, communication, learning content, and assessment” (p.65). En definitiva, y en palabras de Mackenzie (2008), AICLE “is a move away from how things are presently done but, I believe, it’s a positive shift” (p.3).

#### ***2.6.4. Tareas y recursos***

Los profesores son los responsables de seleccionar y diseñar las tareas y los recursos que permiten acceder a los estudiantes a los contenidos a través de lo que leen y escuchan. Por eso, las habilidades receptivas (reading and listening), han de preceder a las productivas (speaking y writing), y para ello es importante graduar las tareas por su dificultad para que los estudiantes adquieran los nuevos conocimientos y estén motivados en su proceso de aprendizaje. Los materiales tienen que desarrollar los conocimientos y las habilidades lingüísticas de los estudiantes con el fin de que ellos sean capaces de entender conceptos, hechos y experiencias del entorno y de expresar su comprensión mediante la lengua inglesa, bien sea de manera oral o escrita. Mehisto (2012, p.17-25) establece 10 criterios para desarrollar materiales AICLE de calidad, a saber:

a) Make the learning intentions (language, content, learning skills) and process visible to students. En AICLE, siguiendo a Marzano (1998) y Hattie (2012), es fundamental establecer claros objetivos para los estudiantes así como ofrecerles feedback sobre sus progresos para que sean conscientes de la evolución de su aprendizaje ya que ello repercute favorablemente en sus resultados académicos. Se considera esencial que los alumnos conozcan y comprendan los objetivos de aprendizaje con el fin de lograrlos (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004) pues ello

contribuye a mantener su motivación hacia el aprendizaje (Gardner & MacIntyre, cited in Mehisto, 2012).

b) Systematically foster academic language proficiency. Los materiales AICLE deben hacer uso del lenguaje académico y del lenguaje utilizado en entornos sociales diarios. Asimismo, teniendo en cuenta que el lenguaje académico es más preciso que el otro lenguaje y a menudo se presenta de manera descontextualizada, “CLIL materials can provide additional contextual information to help students to process the language” (Mehisto, 2012, p.18).

c) Foster learning skills development and learner autonomy. En este enfoque, las estrategias cognitivas y metacognitivas adquieren gran relevancia. Por ello, es fundamental que los maestros, facilitadores del aprendizaje, proporcionen los andamios necesarios para que los alumnos sean capaces de aprender a pensar y aprender a aprender.

d) Include self, peer and other types of formative assessment.

e) Help create a safe learning environment. Los materiales pueden evitar la sobrecarga cognitiva, y en consecuencia, crear un entorno propicio para el aprendizaje. Cuando los contenidos son altamente desafiantes para los estudiantes, es imprescindible proporcionarles andamios sobre el lenguaje para ayudarles a la comprensión y adquisición de esos conocimientos (Mehisto, 2012). Si no se les ofrecen a los alumnos esas ayudas lingüísticas, los alumnos tendrían graves dificultades para comprender los contenidos pues la dificultad del lenguaje les impide acceder a ellos, por lo que no se estaría proporcionando un entorno seguro para el aprendizaje.

f) Foster cooperative learning. El aprendizaje cooperativo es esencial en estos entornos educativos al ofrecer oportunidades a los estudiantes de usar la segunda lengua en situaciones conducentes al éxito y, a la vez, como afirman Johnson and Johnson (2002), contribuye positivamente a los resultados académicos de los alumnos. También, Coyle et al. (cited in Mehisto, 2012, p.37) resaltan el valor del aprendizaje cooperativo en AICLE, “concomitantly call for educators to provide students with both the ‘language of learning’ and the ‘language for learning’ with the former consisting of the

‘language needed for learners to access basic concepts and skills relating to the subject theme or topic’ and the latter consisting of the ‘language needed to operate in a foreign language environment’ to engage, for example, in group work, debate or enquiry” (p.21). Por ello, los materiales en este enfoque deberían de proveer el lenguaje necesario para trabajar cooperativamente.

g) Seek ways of incorporating authentic language and authentic language use. Los materiales auténticos no siempre conducen a un entorno de aprendizaje auténtico. En este sentido, Lier (cited in Mehisto, 2012) resalta que “it is easy to bring genuine pieces of language into the classroom, but to create authentic opportunities of language use on their basis appears to be quite another matter” (p.22). Mehisto (2012, p.22) afirma que los “materials need to incorporate ways of using both the content and language in authentic ways through, for example, assignments that seek to personalise the content and make connections with the student’s world”.

h) Foster critical thinking. Los materiales AICLE deben fomentar el pensamiento crítico sobre el contenido, el lenguaje y las habilidades de aprendizaje. Los materiales deben proporcionar oportunidades para promover los procesos cognitivos, establecidos por Anderson and Krathwohl (2001), recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear, en los alumnos. Las experiencias cognitivamente desafiantes son más significativas que las que menos desafiantes.

i) Foster cognitive fluency through scaffolding of a) content, b) language, c) learning skills development helping students to reach well beyond what they could do on their own. Los andamios relativos al contenido, lenguaje y habilidades de aprendizaje ayudan a los estudiantes a comprender y adquirir conocimientos que por sí mismos no serían capaces. Ello se refleja en las estrategias de andamiaje expuestas en el apartado anterior denominado AICLE. Los profesores, teniendo presente que los alumnos se enfrentan al desafío de aprender conocimientos a través de una lengua distinta a la materna, deben seleccionar materiales que promuevan la fluidez cognitiva contrarrestando así la sobrecarga.



j) Help to make learning meaningful. Los materiales deben establecer conexiones con los intereses y experiencias de los alumnos así como con sus aprendizajes previos ya que ellos contribuyen a un aprendizaje exitoso.

El mundo de las tecnologías y la información en el que vivimos ha conllevado cambios significativos pues se accede de forma rápida a todo tipo de información sobre lo que sucede a nuestro alrededor y se conecta con cualquier persona en cualquier momento AICLE, según los docentes, facilita la conexión de las demandas del mundo actual y con las competencias de esta era tecnológica (De Matos, 2014). Ello nos lleva a afirmar que “la metodología tradicional no va a funcionar con alumnos que se aburren siguiendo un libro de texto, rellenando fichas y corrigiendo ejercicios del modo tradicional y mucho más memorizando información que podrían tener al alcance de un teclado” (Pena Díaz, 2014, p.1). Por tanto, continuar impartiendo gran cantidad de contenidos académicos de forma acelerada sin prestarle atención a los aprendizajes necesarios en la sociedad actual parece inadecuado. Las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son esenciales en la implementación de AICLE. El empleo de recursos y páginas webs digitales favorece: el aprendizaje centrado en el alumno y el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la motivación de los alumnos. Hansen-Pauly et al. (2009) resaltan el papel que desempeñan las TIC al proporcionar acceso rápido a diversas formas de representación de los objetos que facilitan la comprensión de los alumnos y conceden gran importancia al uso de los medios tecnológicos (De Matos, 2014).

Dos ejemplos son los siguientes “The Moodle platform provided by Spanish regional governments has also made an important contribution to the dissemination and exchange of materials, experiences and information regarding bilingual education” (Salaberri & Sánchez, 2013). “A Facebook site called “Bilingual Education Platform” actively shares the latest research results on CLIL, tried-and-found websites with CLIL materials, and introductions of CLIL programmes worldwide, and with this large bank of information has also supported the progress of the present study” (Bovellan, 2014, p.40). En esta línea, Coyle et al. (2010, p. 165) consideran que “the networked communities as powerful inclusive spaces where CLIL teachers can work together to form a collective “voice”. La colaboración docente es esencial en el intercambio de

ideas y materiales pues contribuye a disminuir la carga de trabajo de los docentes en gran medida (Mehisto et al., 2007; Pelli-Kouvo, 2014 y Koziánka & Ewig, 2009). Asimismo, Ioannou-Georgiou (2011) afirma que las tecnologías facilitan el acceso a una gran cantidad de materiales diseñados por otros docentes.

“There is a lot of material available for example on the Internet, and although it is important to have the material challenging enough for students, it is yet important to match the level of language with that of the students’ skills” (Nikula & Marsh 1997, p. 49). Es por ello que, Ioannou-Georgiou (2011, p.39) expresa que si bien estos recursos de internet “will not be an exact fit for a teacher’s specific context, they are usually easily adapted and they always offer new ideas about how other colleagues approach the content”. También, se dispone de libros y cuadernillos elaborados por editoriales internacionales. No obstante, los materiales de enseñanza tienen que ser adaptados a entornos AICLE en el que cada profesor está ejerciendo su labor docente con sus alumnos (De Matos, 2014).

Esta autora advierte del trabajo nefasto de algunas editoriales quienes han publicado libros supuestamente AICLE pero que realmente son malas adaptaciones: “Many have been keen to cash into CLIL. This is evidenced in publications which mention CLIL on their book covers, but the contents are sometimes little more than poorly adapted ELT materials” (De Matos, 2014, p. 77). Es por ello, que los maestros han de optar por adaptar los materiales existentes con un enfoque AICLE o elaborarlos ellos mismos. En el contexto italiano, Infante et al, (2009, p.160) ponen de manifiesto la falta de materiales AICLE. Por ello, los materiales “must be designed, created ad hoc by teachers or adapted to the primary school level, using web resources and authentic texts as references”.

Los materiales de calidad en entornos AICLE deben ser desafiantes cognitivamente y lingüísticamente para los estudiantes por ello, los profesores deben ser conscientes de las demandas cognitivas promovidas en las asignaturas enseñadas en lengua inglesa, de los procesos cognitivos involucrados en estas y facilitar las estructuras y expresiones lingüísticas que contribuyan a la comprensión de los contenidos académicos, y a su vez, a un aprendizaje significativo. En el diseño de

materiales y tareas en AICLE, el equilibrio entre lenguaje y cognición se puede lograr empleando la Matrix de Cummins (1984). La Matrix establece una secuencia de actividades desde procesos cognitivos menos exigentes y demandas lingüísticas más sencillas hasta procesos cognitivos y demandas lingüísticas más complejas. Las actividades en AICLE deben seguir una ruta que va desde lenguaje y contenidos conocidos hasta los nuevos apoyados en los andamios que progresivamente se van eliminando. El desequilibrio entre lenguaje y cognición conllevará diseñar tareas muy fáciles o muy difíciles de lograr por los estudiantes. Como se puede observar en la Figura 2, en el diseño de materiales y tareas se puede ir desde exigencias cognitivas altas hasta exigencias cognitivas bajas.

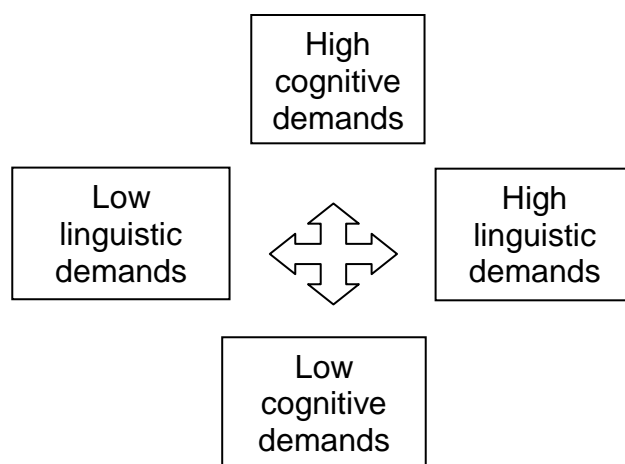


Figure 2. The Cummins' Matrix.

Fuente Cummins (1984)

En primer lugar, se han de diseñar tareas familiares para los alumnos que requieren demandas cognitivas y lingüísticas bajas pues apenas requieren esfuerzo cognitivo y el lenguaje es conocido. En segundo lugar, se han de diseñar tareas que impliquen pocas demandas lingüísticas pero que promuevan procesos cognitivos exigentes. Aunque las tareas emplearán lenguaje conocido por los estudiantes en

anteriores aprendizajes, conllevarán demandas cognitivas complejas fruto de la incorporación de nuevos contenidos académicos. Las estrategias de andamiaje relativas a los contenidos son esenciales para facilitar la comprensión de los nuevos conocimientos. En tercer lugar, se han de diseñar tareas que implican altas demandas cognitivas y bajas demandas lingüísticas pero más complejas que las anteriores. Las tareas tratan acerca de conocimientos nuevos y se incorporan estructuras lingüísticas que van más allá del lenguaje conocido y familiar para los alumnos. En cuarto y último lugar, se diseñan tareas finales que conllevan la incorporación tanto de nuevo lenguaje como contenido. Estas tareas requieren para su realización complejos procesos cognitivos y altas demandas lingüísticas.

La búsqueda, adaptación y/o elaboración de los materiales de enseñanza. La producción de materiales propios puede ser una de las tareas más gratificantes y beneficiosas para los docentes ya que se adaptan mejor a las necesidades de sus alumnos de ese contexto concreto en el que se encuentran (De Matos, 2014 y Ioannou-Georgiou, 2011). AICLE “is more time-consuming and challenging than regular mainstream teaching due to accumulation of suitable material and working with a language other than the mother tongue” (Mustaparta & Tella 1999, p. 47).

Halbach (2000a, p.111) manifiesta que la planificación y preparación de las lecciones es fundamental en la enseñanza AICLE efectiva. Por ello, esta autora afirma que si los docentes “are not willing to spend time thinking about the lessons beforehand rather than open the textbook and follow from the previous page, then a lot of their effort and energy is wasted, or at least does not earn the results it deserves”. Es una realidad que este enfoque, y más concretamente, la planificación de lecciones requiere la dedicación de un mayor tiempo extra por parte de los docentes “Even when an experienced teacher begins to teach CLIL classes, it can take several hours of preparations for one lesson” (Marsh, 1999, p. 44). “More time is required to plan for CLIL lessons as this means a re-adjustment in methodologies” (Coyle et al., cited in De Matos, 2014, p. 16). Fernández and Halbach (2011, p. 14) manifiestan que una mayor preparación de las clases por los educadores es necesaria para lograr una mejor comprensión de conocimientos de los estudiantes “In order to assure a correct comprehension on students’ side, teachers need to provide much more visual support

and additional material, and using these materials also implies that they need to prepare their lessons much more”. Los docentes universitarios afirmaron que las clases AICLE requieren más tiempo de preparación (Strotmann, Bamond, López, Bailen, Bonilla & Montesinos, 2014). Todos los docentes “informan de que emplean más tiempo en la preparación de las clases a causa del vocabulario y de la necesidad de concreción” (Martín del Pozo, 2014, p. 234). Asimismo, Pladevall-Ballester (2015, p.10) constata la preocupación de los docentes por la falta de materiales AICLE y el tiempo de dedicación para la preparación de estas clases “All teachers regretted not having had more time to prepare their classes and activities better”. Esto refleja que la falta de tiempo para la preparación de las clases AICLE y la producción de actividades puede conducir al diseño de actividades menos eficaces de lo que serían si ellos dispusieran de más tiempo para su elaboración. Y es que no todos los docentes, por muy diversos motivos, están dispuestos a dedicar gran parte de su tiempo libre a la realización de tareas laborales. Por tanto, la falta de tiempo para diseñar actividades y preparar las clases AICLE es una queja por parte de los docentes en numerosos estudios. Los educadores ponen de manifiesto la carga de trabajo adicional que este enfoque supone para ellos ya que dedican parte de su tiempo personal para estas tareas (De Matos, 2014; Fernández & Halbach 2011; García Zamora, 2014; Infante et al., 2009; Massler 2012; Moate, 2011 y Pladevall-Ballester, 2015). Esa dedicación de tiempo extra a la planificación de las actividades y las clases es también percibida por docentes de otros países como Alemania y Austria (Bonnet, 2012 y Ziegelwagner, 2007)

En definitiva, y siguiendo a De Matos (2014, p. 261), “it is important that in every context where CLIL is implemented that preparation time and costs for materials are taken into consideration. If not, ensuring quality CLIL provision may seem too much of a burden rather than an interesting challenge”. Asimismo, con el fin de evitar esa sobrecarga de trabajo adicional a los docentes, y a su vez, garantizar la calidad de la enseñanza AICLE, ofrecerles horas de trabajo para la búsqueda y elaboración de materiales así como para la planificación de las clases adquiere gran relevancia (Fernández & Halbach, 2011 y Massler, 2012).

En conclusión, “how learners are presented with the content (the input) how they process this through materials and tasks which stimulate learning, and how they show

that learning (output)” (Coyle et al., 2010, p. 87), es esencial por ello, la selección y el diseño de materiales y actividades adquiere gran relevancia en AICLE. En este sentido, los docentes deben tener presente las demandas lingüísticas y cognitivas que los estudiantes van a tener que afrontar. Un equilibrio entre lenguaje y cognición es necesario para que los estudiantes puedan comprender y adquirir con éxito sus conocimientos. Lo contrario, conlleva a tareas y materiales tan exigentes cognitivamente y lingüísticamente que los alumnos se desmotivarían. No se puede ignorar ninguno de estos dos factores.

### **2.6.5. Evaluación**

La enseñanza implica evaluación ya que es “an integral part of the process of teaching and the development of learning opportunities” (Kiely, 2009 s.p.). La evaluación determina dónde están los alumnos en un momento y el nivel que han alcanzado, proporciona a los estudiantes feedback o retroalimentación sobre su aprendizaje; diagnostica sus necesidades para un mayor y futuro desarrollo; y permite la planificación del currículo, los materiales y las actividades (Anderson 2005). Los docentes son los principales agentes involucrados en la evaluación, desempeñando un papel primordial en la toma de decisiones sobre el contenido, la secuenciación de lecciones, los materiales, las actividades, etc. en la determinación de las fortalezas y debilidades, de las alternativas disponibles para los alumnos, en la realización de selecciones basadas en su experiencia sobre el progreso del aprendizaje así como en la emisión de juicios sobre los resultados y el rendimiento de los alumnos (Rea-Dickins, 2004). “Assessment in CLIL teaching at pre-primary and primary level basically follows the principles for good assessment practice valid for teaching young learners in any context” (Massler, 2011, p.114). Según Coyle et al., (2010) algunos de los principios de evaluación esenciales en AICLE son los siguientes:

- Establecer objetivos y criterios de aprendizaje claros que han de ser seleccionados antes de elegir un enfoque de evaluación. La naturaleza integradora de contenido y lenguaje hace posible la existencia de diversos ángulos de evaluación en las clases CLIL.

- Emplear tanto evaluación formal como informal.

- En relación al “scaffolding”, es esencial evaluar primero lo que los estudiantes son capaces de realizar con apoyo y posteriormente lo que ellos son capaces de hacer por sí solos.

- Proporcionar un tiempo a los alumnos para pensar en la evaluación oral es primordial pues en AICLE se concede gran importancia al pensamiento de los alumnos y ello requiere tiempo.

- Autoevaluación y coevaluación adquieren gran relevancia en este enfoque en el que los alumnos son responsables de su evaluación y, por tanto, ejercen una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje. Estos tipos de evaluación ayudan a los estudiantes a ser conscientes no solo de su propio aprendizaje sino también de sus progresos personales (Martínez Feito, 2009).

Pero también es cierto que “assessment of learners in CLIL contexts is a thorny issue and one of “uncertainty” for teachers” (Coyle et al., 2010, p. 114) ya que difiere de la enseñanza ordinaria en diversas formas. La dificultad que entraña la evaluación es debida principalmente al doble enfoque, lengua y contenido, pues los dos procesos están involucrados (Kiely, 2009). “Due to the dual focus on language and content, CLIL assessment needs to account for the goals and objectives of two different subjects, including knowledge, competences, skills, attitudes, and behaviour, for both language and content as compared to one subject in the case of conventional teaching” (Massler, 2011, p.114). Dicha dualidad entraña una serie de dificultades añadidas al proceso de evaluación, cabe destacar:

a) Enfoque de evaluación

El enfoque está vinculado al qué evaluar. El gran desafío y, a la vez, dilema para los docentes es establecer el enfoque de la evaluación, que puede radicar en los contenidos, la lengua o ambos. La elección del enfoque dependerá del modelo AICLE adoptado ya que la evaluación debe ser coherente con la forma de enseñanza y

---

aprendizaje. Pero es indudable que lenguaje y contenido son dos aspectos a evaluar, “language and content are both aspects of this dual-focused approach and both areas should be assessed” (Messler, 2011, p. 116). La cuestión clave y discutible, debido a la escasa investigación existente en torno a la evaluación y a la disparidad de opiniones, reside en torno a si los contenidos y la lengua deberían ser evaluados de forma integrada o en conjunto, es decir, al mismo tiempo o de forma independiente. Kiely (2009) aboga por la evaluación integrada, es decir, al mismo tiempo, al interpretar que cuando se integran es necesario conocer el impacto (aprendizaje) del modo de integración en los resultados de la evaluación, por ejemplo, si un niño en una tarea de evaluación en geografía tiene un desempeño pobre, cabe preguntarse ¿es debido a su limitada comprensión de los conceptos geográficos o detalles, porque no ha entendido la pregunta o porque no puede expresar su comprensión claramente. En este sentido y, siguiendo a Short (1994), el maestro debe diferenciar entre el conocimiento referente a lengua y el referente a contenidos y decidir si alguno de ellos está interfiriendo en la demostración del otro. Determinar si el problema de comprensión o verbalización de un contenido es consecuencia de la escasa competencia lingüística del alumno para comunicar o aplicar ese conocimiento, de la no adquisición de los mismos o de su complejidad es difícil (Pavón, 2014b y Kiely, 2009). Establecer si la realización errónea de una actividad de evaluación en AICLE es causada por la incomprensión de su enunciado, por el limitado entendimiento del alumno de los contenidos, por el escaso dominio lingüístico para expresar y reflejar su comprensión de los mismos es una tarea ardua para los profesores y, a su vez, un reto desafiante.

La evaluación se realiza en función del enfoque seleccionado pues la evaluación de los contenidos es diferente de la evaluación de la lengua y de la evaluación de contenidos y lengua. Es decir, dependiendo del enfoque de evaluación las actividades proporcionadas a los alumnos varían. El “[c]ontent knowledge should be assessed using the simplest form of language which is appropriate for that purpose” y el “[l]anguage should be assessed for a real purpose in a real context – sometimes for form/accuracy, sometimes for communicative competence and/or fluency” (Coyle et al., 2010, p.130-131). Si el enfoque de evaluación está en el contenido, las actividades de evaluación han de requerir el menor uso del lenguaje posible para que no sea una barrera para los



alumnos. La escasa producción lingüística de los estudiantes facilita que el lenguaje no interfiera en la comprensión y aplicación de los contenidos con el fin de que los estudiantes sean capaces de expresar sus conocimientos de los mismos. El uso de la segunda lengua se considera un valor añadido a valorar por lo que los errores lingüísticos no son penalizados. Por ello, algunas de las actividades más apropiadas para evaluar el contenido son las siguientes: verdadero y falso, cuestiones con respuesta simple que requiera solo sí o no, diagramas... Sin embargo, si el enfoque de evaluación radica en el lenguaje, se valora la capacidad comunicativa de los alumnos, su fluidez y precisión. Se puede evaluar a través de actividades de diverso formato tales como: cuestiones de respuesta corta, cuestiones de diversas opciones, redacción escrita, informe oral... Algunas recomendaciones sobre la evaluación propuestas por Nando Masch (cited in Salaberri & Sánchez, 2013, p.106) son las siguientes:

- Non-linguistic content areas should have priority over linguistic results.
- Linguistic competence in language is added value that must be rewarded.
- Lack of fluency in foreign language should not be penalized.
- There is not a new methodology, but a combination of instructional practices used in both linguistic and non-linguistic areas.
- Whenever possible, the foreign language must be used, but whenever necessary, we will resort to the mother language.

Megías (2012, p.13), manifiesta que:

Si estamos hablando de integrar y de aprender dos asignaturas a la vez tenemos que evaluar las dos. No podemos evaluar una y no evaluar la otra porque entonces estamos quitando peso a la que no evaluamos. Debe ser una evaluación doble. En el boletín de notas debe aparecer la nota correspondiente al contenido y una evaluación correspondiente a la lengua que, además, le sirve al profesor para identificar cuáles pueden ser los posibles errores o elementos a mejorar.

Los docentes del estudio de Frigols y Marsh (2014), concretamente casi el 75% realizan una evaluación tanto de la lengua como del contenido, y dos tercios de ellos llevan a cabo la evaluación en AICLE de forma integrada pues evalúan el contenido y la lengua al mismo tiempo. Estos educadores comprenden la evaluación en AICLE al “evaluar de forma integrada lo que se aprende de forma integrada” (p.107). Mientras que un tercio de los educadores evalúa únicamente los contenidos. En la evaluación de los contenidos académicos se ha de conceder relevancia tanto al proceso como al producto del aprendizaje de los estudiantes. De ahí, la importancia del empleo de diversos formatos de evaluación destinados a evaluar el trabajo individual, el trabajo en parejas y el trabajo en grupos.

En definitiva, a pesar de la complejidad que entraña este aspecto, los educadores son quienes mejor conocen a sus alumnos y quienes pueden realizar las adaptaciones de los materiales de evaluación oportunas a las competencias lingüísticas de sus estudiantes con el fin de que los alumnos puedan demostrar sus conocimientos aprendidos sin que la lengua impida expresarlos. Diferentes adaptaciones en los materiales se pueden realizar para ajustar la evaluación a las habilidades en la segunda lengua de los alumnos. Algunas de ellas, son las siguientes: rango o cantidad, tiempo, nivel de apoyo o andamiaje, dificultad y tipo de respuesta (Massler, 2011).

#### b) Lengua empleada en la evaluación

Otro de los aspectos más discutidos es si la evaluación de los contenidos se debe realizar en la lengua materna o en la segunda lengua. “CLIL assessment needs to take into account whether the weight teaching laid during that time period on language and or content and should use assessment tools accordingly” (Massler, 2011, p.123). Si se desea llevar a cabo una evaluación coherente con la enseñanza en AICLE, se ha de seleccionar en la evaluación la lengua empleada en la enseñanza de los contenidos académicos. “Of course content should only be tested in the foreign language if it was taught in the foreign language” (Massler, 2011, p.123). Es por ello que en estos entornos en los que gran parte de los contenidos se enseñan en la segunda lengua, la evaluación se debe realizar en esa misma lengua. En relación a la evaluación en la

lengua materna, De Matos (2014, p.79) manifiesta que “there is great potential for failure if learners have not been exposed to the specific content in the mother-tongue”. En los entornos AICLE en los que los contenidos académicos son enseñados principalmente en la lengua materna puesto que la exposición a la segunda lengua es mínima, sería adecuado emplear la lengua materna en esa evaluación. No obstante, Massler (2011, 121) considera que en “pre-primary and primary school children in CLIL programmes should be allowed to choose the language in which they respond to an assessment task, if the assessment task is targeting content knowledge”. Independientemente de la lengua por la que se opte ofrecer las tareas de evaluación, “teachers need to make it clear to students and parents alike in which language students are expected to do the assessment tasks” (Massler, 2011, p. 130). Se pueden tomar diferentes decisiones en función de la tarea a evaluar o del contexto. Por ello, es esencial que padres y alumnos sean conocedores de la lengua en la que se realiza cada actividad de evaluación. Asimismo, se ha de tener en cuenta en la selección de los estándares de aprendizaje evaluables a calificar en la tarea de evaluación, y a su vez, en el diseño de la misma, los aprendizajes de los alumnos con el fin de que se evalúen adecuadamente. La evaluación en AICLE, al igual que en otros contextos educativos, se debe adaptar siempre a las necesidades de los alumnos que se estén evaluando pues estas son muy diversas de un entorno a otro. Como Massler (2011, p.121) afirma:

In case students lack adequate L2 skills to do so, they should either be supported to respond through non-verbal means or allowed to use their L1. Sometimes a mixture of L1 and L2 may be allowed in order for the students to express their content knowledge and so as not to put weaker students at a disadvantage.

#### A) Tipos de evaluación

En AICLE se pueden utilizar una amplia gama de tipos de evaluación. La evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje desempeña un papel esencial en AICLE. Es por ello que Leung and Mohan (2004, p. 335-359 cited in Kiely, 2009:

online) la describen como un elemento imprescindible al proporcionar información valiosa de la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Assessment for learning should be part of effective planning of teaching and learning. A teacher's planning should provide opportunities for both learner and teacher to obtain and use information about progress towards learning goals.... Assessment for learning should be recognised as central to classroom practice. Much of what teachers and learners do in classrooms can be described as assessment. That is tasks and questions prompt learners to demonstrate their knowledge, understanding and skills

Este tipo de evaluación, y más concretamente, la auto-evaluación implica tanto al alumno como al docente pues se ha de realizar la evaluación del proceso de aprendizaje y la evaluación de la práctica docente. Ambos agentes educativos han de reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades y tomar decisiones sobre sus actuaciones que conduzcan a una mejora de los procesos educativos tanto del aprendizaje como de la enseñanza. La auto-evaluación adquiere gran relevancia en el alumno al fomentar el principio de la autonomía. Otro requisito esencial para una evaluación eficaz es proporcionar feedback a los estudiantes. La información facilitada a los alumnos sobre sus debilidades, progresos académicos y sus actitudes le permite conocer la evolución de su proceso de aprendizaje. Más concretamente, el feedback positivo contribuye a fomentar la motivación de los escolares por adquirir conocimientos. También, “teachers can use feedback from their students' outcomes for further lesson planning as well as for evaluating their own work in regards to finding out how effective their teaching has been or how successful their chosen methodology or materials were” (Massler, 2011, p.131). En esta línea, Frigols y Marsh (2014) afirman que los resultados de la evaluación en AICLE han sido un elemento clave para la reflexión docente.

## B) Técnicas de evaluación

El uso de diferentes técnicas de evaluación es esencial en AICLE para recabar información de los progresos del alumnado de diversas formas pues, como afirma Massler (2011, p.131), “having the students perform a test or using the same test type repeatedly provides only limited information”. Algunas técnicas son: performance-based tasks, portfolios, journals, and projects, as well as self and peer-assessment (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003). Una de las técnicas que posee un gran auge en estos entornos educativos es el portfolio. Portfolios son una “compilation of an individual child’s work showing his/her language abilities, effort, and language development over time. It usually includes samples of written work, audio or video recordings, drawings, teacher’s notes, tests peer and self-assessment forms, and reviews of books read.” (Ioannou-Georgiou & Pavlou, cited in Massler, 2011, p.128). La utilización de estas técnicas promueve situaciones semejantes a las que ocurren en la vida real y distan de las tradicionales actividades de papel y lápiz. Los portfolios se pueden utilizar para evaluar cualquier tipo de aprendizaje en todos sus aspectos: actitudes, comportamientos, competencias y habilidades. Se pueden diferenciar dos tipos de portfolios: portfolio relativo al producto que aporta información sobre el dominio de una tarea o de objetivos de aprendizaje por lo que solo contiene el último trabajo sobre ese contenido académico a evaluar y portfolio relacionado al proceso que facilita una visión del desarrollo de aprendizaje de los alumnos pues permite conocer la evolución de los alumnos sobre un conocimiento determinado por fases o etapas.

La diferencia entre ambos tipos de portfolios estriba en que mientras el portfolio relativo al producto solo contiene la tarea final sobre un determinado aprendizaje, el portfolio vinculado al proceso agrupa todas las tareas realizadas sobre ese aprendizaje, desde la inicial hasta la final. Self and peer-assessment, la autoevaluación y la evaluación por parejas constituyen actividades fundamentales. Estas tareas promueven la interacción y el diálogo de los alumnos con sus compañeros sobre sus aprendizajes así como la reflexión sobre sus progresos. “These discussions should accompany the learning process (“What have I done already?” “What is difficult?” “Where do I need help?” “Which task do I have to do next?”), reflect on learning outcomes (“What did I do well?” “Where can I improve?”), and discuss learning and working strategies (“How

did I do it?”)” (Massler, 2011, p.134). También, cobra gran relevancia con el fin de promover la homogeneidad en las áreas impartidas en la segunda lengua “The utilization of mutual criteria and instruments for the evaluation of learning” (Pavón & Ellison, 2013, p.72-74)

En la evaluación, más concretamente, en aquella en la que se opte por una evaluación tanto del lenguaje como el contenido, la colaboración entre los docentes adquiere gran relevancia. Los educadores de contenido y lenguaje han de coordinarse con el fin de emplear técnicas e instrumentos de evaluación semejantes (Kiely, 2009). La coordinación entre los profesores de lengua y contenido estriba principalmente en determinar quién se encarga de la evaluación de la lengua. Siguiendo a Pavón (2014), la evaluación de la lengua puede ser responsabilidad de los profesores de contenido o de los profesores de la lengua, dependiendo del dominio y los recursos lingüísticos del profesor de contenido y de la competencia lingüística de los estudiantes, entre otros factores. Las características de los docentes y del entorno educativo establecen la colaboración entre los profesores. Frigols y Marsh (2014) constatan que la mayoría de los docentes de contenido han evaluado los conocimientos de las áreas mientras que los de lengua han evaluado los contenidos lingüísticos por lo que la coordinación docente entraña dificultades. En este sentido, Megías (2012) y Salaberri and Sánchez (2013), menciona que la colaboración entre los docentes de contenido y lengua implica que los profesores de contenido informen a los de lengua de las habilidades lingüísticas de los alumnos así como de los errores observados en sus producciones lingüísticas para que estos en sus clases refuercen la competencia lingüística de los estudiantes y, especialmente, esos errores lingüísticos.

Para cerrar este capítulo cabe señalar que el enfoque AICLE requiere un proceso de transformación del modelo de enseñanza tradicional al modelo de enseñanza entrado en el alumnado; cómo se organiza, cómo se trabaja, y cómo se aprende es un tema complejo porque intervienen variables muy distintas, algunas de las cuales escapan del control del propio profesorado. Ello requiere la implicación de todos los agentes implicados para hacer frente a la variabilidad y evolución de los programas lo que demanda el desarrollo de nuevas competencias en pro de una enseñanza eficaz.

## **Capítulo 3. Del aula a la Comunidad educativa en la enseñanza bilingüe**

La enseñanza bilingüe implica una práctica educativa integradora pues la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser asumida por todos y cada uno de los profesores involucrados en la misma en un centro. Si bien la coordinación del profesorado es uno de los caballos de batalla de este reto educativo al que se enfrenta toda la Comunidad educativa se considera esencial llevarla a la práctica diaria con el fin de lograr una adecuada integración y adquisición de contenidos y lengua objeto de aprendizaje en esta enseñanza. La coordinación de las áreas de Educación Primaria, la colaboración entre los educadores y el trabajo en equipo pueden favorecer tanto el aprendizaje como la consolidación de los contenidos académicos y la capacidad lingüística de los estudiantes (Lorenzo et al., 2011). Pero la colaboración no debe recaer en los educadores implicados en las áreas impartidas en lengua inglesa, maestros de áreas lingüísticas y no lingüísticas, sino que también se ha de llevar a cabo entre estos profesores de lengua inglesa, auxiliar de conversación y el resto de docentes de lengua castellana. En este sentido, la complejidad de la labor del profesorado en contextos bilingües requiere dominar un repertorio amplio de competencias. En respuesta a ello, desde los inicios de AICLE, surgen distintas propuestas formación que permitan al profesorado dominar las distintas capacidades necesarias para lograr llevar a cabo una enseñanza que arroje resultados positivos personales y profesionales. Para ello desde un cierto distanciamiento personal el docente debe valorar lo que se sabe, y, en su caso, poder acceder a lo que es necesario para abordar el reto educativo, por ello, es

fundamental entender la necesidad de que práctica de la docencia es una práctica reflexiva que permite establecer procesos de innovación y mejora de la enseñanza.

En el presente capítulo, se exponen las temáticas que ejercen gran influencia en los programas bilingües. Por un lado, se aborda la figura del profesor pues diversos estudios muestran que los resultados de aprendizaje y la calidad del sistema educativo, y concretamente, de la enseñanza bilingüe dependen, en gran medida, de este recurso personal. Así, se establecen los diferentes saberes, actitudes y habilidades que conforman las características del docente y, que se consideran requisitos para el desempeño eficaz de la implementación de la enseñanza AICLE en las aulas. Otro recurso son los auxiliares de conversación, quienes junto con los docentes, desempeñan un papel primordial tanto para profesores por la labor de apoyo que realizan como para alumnos por su incidencia en la motivación del aprendizaje de la lengua extranjera y en la mejora de sus competencias comunicativas y resto de Comunidad educativa transmitiendo la necesidad de aprender esa lengua para comunicarse con ellos. La coordinación con el resto de profesores participantes en este programa y, a su vez, la actitud y la voluntad de trabajar juntos es un pilar clave en la enseñanza bilingüe. Además, la implementación exitosa no solamente exige un alto grado de coordinación entre los docentes que imparten la Educación Primaria sino también entre los profesionales que intervienen en etapas educativas consecutivas. También, la participación de toda la Comunidad educativa, padres, Equipo directivo y Claustro, en una práctica innovadora como es la educación bilingüe es otro de los factores que influye en el logro de unos resultados positivos en estos programas.

### **3.1. Profesorado**

Los estudios realizados sobre la enseñanza demuestran que tanto los resultados de aprendizaje como la calidad del sistema educativo, dependen, entre otros aspectos, de la calidad del profesor y de la formación que él ha recibido (Brüning & Purrmann, 2014), más concretamente en la enseñanza AICLE que supone un proceso de desarrollo personal y profesional y un motivo que aumenta, si cabe, las necesidades de movilizar



competencias y conocimientos en el desarrollo docente. El debate y la reflexión sobre el papel que debe desempeñar el profesor en este nuevo escenario están abiertos. Es un tema complejo porque intervienen variables muy distintas, algunas de las cuales escapan del control del propio profesorado (como la ratio profesor-alumno, o el número de horas destinado a la enseñanza de cada materia) y a la vez delicado porque implica analizar la propia capacidad como docentes. Además la sociedad apuesta por la necesidad de que el sistema educativo promueva el conocimiento y el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, para lo cual es necesario que se cumplan condiciones como que las escuelas garanticen el derecho de aprender de todos los alumnos (Darling-Hammond, 2001) así como la aparición y desarrollo de nuevas competencias entre el profesorado para hacer frente a la heterogeneidad creciente de las aulas y a la evolución de los Programas (Perrenoud, 2004).

### **3.1.1. Características del rol docente**

Parece asumido que el docente de aulas bilingües debe disponer de un conjunto de saberes, actitudes y habilidades que conforman su perfil profesional, que se suponen a todos los docentes y, que deben ser adquiridas por el profesorado para el desempeño eficaz de la implementación de la enseñanza AICLE en las aulas.

Una primera área relacionada con el *conocimiento de ambas lenguas* para el desarrollo de las competencias lingüísticas basadas en el lenguaje y la comunicación, implica, por un lado un conocimiento disciplinar. En una clase AICLE el objetivo final de la enseñanza es el desarrollo del pensamiento de la disciplina (Novotná & Hofmannová, 2005). Aprender una disciplina, por tanto incluye apropiarse del lenguaje específico de dicha disciplina, la tarea del profesor será adaptar 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 & Hofmannová, 2005). Por otro lado, son necesarias habilidades pedagógicas para hacer un uso comprensivo de ese conocimiento disciplinar, el docente necesita conocer pero también comprender la materia desde un punto de vista pedagógico para que pueda ayudar al alumno a crear mapas cognitivos

---

donde unas ideas se relacionen con otras, necesita ver cómo las ideas conectan con otros campos y con la vida (Shulman, 1987). Como se expuso en el capítulo anterior el profesor 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 & Hofmannová, 2005). Lo que supone que 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). Únicamente así se pueden presentar las ideas al alumnado de forma clara y accesible, distinguiendo el grado de profundidad con el que se debe adquirir cada concepto y su relación de significado con el resto de conceptos. En ese sentido es además necesario un conocimiento pedagógico de los alumnos, ser capaz de acercarnos a su experiencia previa y contexto, así como a sus conocimientos previos, para determinar el nivel al que debemos adaptar los contenidos de la materia y las posibilidades de relación entre los contenidos que el alumno conoce y los nuevos a adquirir.

Esto implica conocer y comprender las distintas formas en que un estudiante aprende, o lo que podríamos llamar *conocimiento sobre el aprendizaje*, el conocimiento sobre las distintas modalidades de inteligencia y de procesamiento de información y comunicación así como las estrategias de aprendizaje en función del desarrollo evolutivo de los estudiantes. De esta forma será más sencillo estructurar las tareas y la información a fin de alentar el esfuerzo constante y la motivación de los alumnos (Darling-Hammond, 2001). Por tanto, debe conocer los contenidos y organizar su enseñanza, y además debe saber crear situaciones de aprendizaje que partiendo de los intereses de los alumnos les impliquen en procesos de búsqueda y resolución de problemas (Perrenoud, 2004). A través de los conocimientos sobre aprendizaje podrá estimular la diversidad de los mismos, utilizando las estrategias didácticas más oportunas según el ambiente y los individuos haciendo frente así a la heterogeneidad detectada en el microuniverso clase. Saber escuchar atentamente y examinar el trabajo de cada alumno, así como organizar situaciones didácticas que les inciten a escribir y

hablar de sus experiencias y concepciones es fundamental para realizar un análisis certero del alumnado que no caiga en estereotipos y permita desarrollar un apoyo integrado de los alumnos atendiendo a la diversidad.

Para hacer uso de todo esto los profesores deben ser en primer lugar capaces de *evaluar los conocimientos* y estilos de aprendizaje del alumnado y en segundo lugar capaces de desarrollar las distintas estrategias de enseñanza que permitan responder a las diferentes formas de aprender detectadas y a las metas de aprendizaje seleccionadas, o lo que es lo mismo “el profesor ha de ser un técnico en el manejo educativo de la dinámica de la clase” (Zabalza, 2007, p. 11), presentando los contenidos de diversas formas y conduciendo el aprendizaje por diversos caminos, esto es, “desarrollando adecuadamente la acomodación necesaria del proceso a los condicionamientos que van surgiendo sobre la marcha” (Zabalza, 2007, p. 11). En ese sentido cobran gran importancia las metodologías activas que crean escenarios de aprendizaje cooperativo en el aula, donde los alumnos interactúan y emplean el lenguaje para resolver tareas de común acuerdo. Hacer trabajar a los alumnos de esta forma es un desafío didáctico. Para ello es fundamental *dominar destrezas y habilidades sociales*, necesarias para fomentar la convivencia en el aula y abordar problemas de resolución de conflictos, además de saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto, lo que conlleva 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. Este conocimiento será útil en la puesta en práctica de la docencia en el aula pero también para el trabajo con el resto de profesionales del centro.

Todo ello hace alusión a la *metodología*. Como ya se comentó, la tarea del profesor debe ser capacitar al alumnado para desarrollar su propio proceso individual de construcción de contenidos y significados, minimizando las 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 & 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 algo 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). Para ello es necesario que la información se presente al alumno de diferentes formas, atendiendo a la diversidad de alumnado y de formas de aprendizaje, 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 y, por tanto, los docentes deben poner en contacto a los alumnos con fuentes de información y conocimiento más allá de los libros de texto; fomentando la búsqueda de conocimientos y la habilidad de reconocer qué información es útil en cada momento en sus alumnos. En este sentido el conocimiento sobre las TIC y recursos curriculares multiplica las posibilidades de acceder al conocimiento de alumnos y de profesores. El papel del profesor consiste en ayudar al alumnado a aprender, localizar y utilizar recursos para plantear y resolver problemas, de manera que incorporen recursos provenientes de varias fuentes. Esto promueve la capacidad de aprender del alumno por sí mismo, lo cual facilita su autonomía e iniciativa personal. Trabajando así, el profesor promueve en los alumnos una capacidad para aprender o aprendizaje autorregulado (Marcelo, 2002), mediante el cual se genera en los alumnos un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender. Elorza (2015), habla de siete competencias principales que ha de poseer el profesor de enseñanza bilingüe:

- a) Competencia lingüística, que incluye también la competencia intercultural, curricular y el dominio de la dicotomía BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) de Cummins (1999).

- b) Competencia metodológica, referida al dominio de las metodologías centradas en el estudiante, de los nuevos entornos y recursos de aprendizaje (donde las nuevas tecnologías adquieren especial relevancia) y de los principios de una evaluación más holística, procesual y formativa.
- c) Conocimiento científico que supone el dominio no sólo de la materia, sino también de los fundamentos teóricos del AICLE.
- d) Competencia organizativa hacen alusión a la gestión del manejo y control de la clase a través de las nuevas modalidades organizativas y tipos de agrupamiento.
- e) Competencia interpersonal donde entran en juego factores sociales y afectivos que tienen que ver con la creación de un clima agradable y de confianza para trabajar, así como la atención personalizada al alumnado.
- f) Competencia colaborativa: trabajo en equipo, la coordinación con los colegas y la cooperación con la Comunidad educativa.
- g) Competencia para la reflexión y el desarrollo, que potencia la investigación-acción, el compromiso y dedicación con el enfoque AICLE.

A este respecto, se considera relevante resaltar las principales taxonomías de competencias establecidas para los maestros AICLE: “CLIL Teacher’s Competences Grid” (Bertaux, Coonan, Frigols Martín & Mehisto, 2010), “CLIL Teacher Profile” (EUCLID 2011) y “European Framework for CLIL Teacher-Education” (Marsh, Mehisto, Wolff and Frigols Martín, 2011). Brüning and Purrmann (2014) realizan una comparación de estas tres taxonomías, competencias que el profesorado participante en la enseñanza bilingüe debería de poseer, que aporta una visión de distintos aspectos importantes en AICLE: integración del lenguaje y el contenido, aprendizaje de idiomas, aprendizaje intercultural y la planificación de clases. Las principales diferencias de las taxonomías se exponen a continuación:

La taxonomía “CLIL Teacher Profile” se centra en la pedagogía de las áreas impartidas en la segunda lengua resaltando tanto las habilidades y estrategias

metodológicas de los docentes como los conocimientos de los contenidos a enseñar a los alumnos. Además incide tanto en la pedagogía de las áreas impartidas en la segunda lengua, es decir, las habilidades y estrategias metodológicas de los docentes como en los conocimientos de los contenidos a enseñar a los alumnos. La integración lenguaje y contenido, diferenciando tres niveles de conocimiento: conocimiento y comprensión, habilidades y estrategias, y actitudes, los recursos y materiales, la motivación y la formación permanente del profesorado adquieren gran relevancia en esta taxonomía. Sin embargo, alude superficialmente a los conocimientos de los docentes sobre las teorías de AICLE al mencionar solo los beneficios de este enfoque y no citar nada sobre los principios en los que se basa ni sobre su contextualización en el ámbito escolar. Y si bien se aborda la evaluación, la concreción de los progresos es costosa por su amplitud.

Las taxonomías “CLIL Teacher’s Competences Grid” y “European Framework for CLIL Teacher Education” promueven, con mayor intensidad, la integración lenguaje y contenido así como el aprendizaje intercultural. También, especifican más detalladamente las competencias de los docentes acerca de AICLE y concretan cómo se puede evaluar los progresos del alumnado. En general, estas taxonomías ofrecen una perspectiva más amplia de AICLE y demandan su contextualización tanto en la política nacional y regional como en la política escolar. No obstante, en un análisis pormenorizado de estas dos taxonomías se perciben diferencias entre ambas. Así pues mientras que Bertaux et al. (2010) en “CLIL Teacher’s Competences Grid” no alude a la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua ni al contenido de las áreas a impartir en la segunda lengua. Marsh et al. (2011) en “European Framework for CLIL Teacher Education” resalta la relevancia de integrar la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas y aporta unas ideas sobre la identificación apropiada de los contenidos así como sobre la importancia de hacer accesibles los contenidos para los alumnos teniendo en cuenta sus competencias y necesidades lingüísticas. Sin embargo, si bien ofrece un amplio abanico de competencias del profesorado cabe destacar que no son específicas de entornos AICLE por lo que se pueden ser aplicadas por cualquier docente tales como capacidad para contribuir a un aprendizaje significativo y diseñar y emplear materiales adaptados a las características cognitivas de los estudiantes.

También, Pérez-Cañado (2015) realiza un resumen de las esenciales taxonomías de competencias del profesorado implicado en la enseñanza bilingüe y establece las siete competencias que estos profesionales han de poseer para desempeñar su labor educativa de forma satisfactoria: competencia lingüística, competencia metodológica, conocimiento científico, englobando no solo el específico de las áreas impartidas en la segunda lengua sino también los fundamentos de AICLE, competencia organizativa, competencia interpersonal, competencia colaborativa fruto del trabajo en equipo, de la coordinación docente así como con el resto de miembros de la Comunidad educativa, y competencia para la reflexión y desarrollo.

En definitiva, la enseñanza bilingüe conlleva importantes desafíos para los maestros que requieren de una reflexión sobre sus competencias profesionales. De esta manera, su papel desempeñado en la educación tradicional debe de ser modificado y adaptado a los retos con el fin de mejorar el aprendizaje del inglés. Por ello, se hace imprescindible la formación del profesorado para que cada uno de ellos conozca y comprenda su rol en esta enseñanza bilingüe. Esta formación debe centrarse tanto en una reflexión individual como colectiva sobre la actuación didáctica de los profesores (Elorza, 2015) con el fin de promover mejoras educativas. Y es que “teachers are also individuals with their own desires, needs” (Griffiths, 2012, p. 475). Para ello es necesaria una actitud de compromiso conjunto de los profesores con la mejora que supone la formación.

### **3.1.2. Formación**

De lo visto hasta al momento se puede inferir que el profesorado adscrito a los programas 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 y que sitúa a los docentes ante un nuevo reto educativo: enseñar los contenidos de su materia a través de una lengua extranjera. Ante ese reto, los docentes en estudios tales como Cabezuelo and Fernández (2014) y Frigols y Marsh (2014) manifiestan sentirse capacitados para impartir docencia en estos programas al poseer la formación lingüística adecuada en inglés. Sin embargo, las aportaciones de

Alfonso (2009); Banegas (2012); Fernández, Aguirre and Harris (2009); Fernández and Halbach (2011); Lorenzo et al., (2009) y Pavón and Rubio (2010) constatan la necesidad y/o deseo de los educadores de recibir más formación para perfeccionar sus habilidades lingüísticas y afrontar con mayor éxito la enseñanza en una segunda lengua. La formación relativa a la competencia lingüística no es la única demanda de los maestros ya que, como se refleja en Dobson, Pérez y Johnstone (2011) y Fernández and Halbach (2011), expresan la necesidad de aumentar la formación sobre la metodología, la enseñanza de Ciencias Naturales en inglés y recursos utilizados en esta área así como el uso de los medios digitales, entre otros aspectos. Estos trabajos ponen de manifiesto un panorama profesional desalentador e insuficiente para una implementación con éxito de la enseñanza a través de una segunda lengua, una laguna “formativa” como consecuencia de la implantación de estos programas sin la preparación oportuna y necesaria de los docentes. Uno de los principales problemas, según Morton (2015), es que los maestros no son capaces de integrar el contenido pedagógico y la lengua. Las dificultades se ven agravadas por el hecho de que muchos profesores que imparten una materia distinta al lenguaje consideran mucho más importante centrarse en el contenido que en la lengua, del mismo modo, algunos profesores de inglés se sienten incómodos ante la vinculación de la enseñanza de idiomas con el resto de contenidos.

De otro lado, Lehtse (2012) en sus aportaciones, destaca en los programas de formación del profesorado los beneficios de las metodologías en las aulas, las formas eficaces de aprender el contenido y desarrollar la competencia lingüística desde un enfoque práctico y, por tanto, el beneficio que reporta a los estudiantes, es por ello que considera no hay que escatimar en ellos. Además, señala que se obtendrían mejores resultados ofreciendo cursos de formación para profesores de lengua, y otros cursos por separado, para profesores del resto de asignaturas, porque “teachers who do not have a background in language pedagogy need to focus more on strategies that help contribute to their students target language development and scaffold their learning” (Lehtse, 2012, p. 33-34).

No se debe olvidar, además, que la formación del profesor debe implicar más aspectos que los simplemente lingüísticos, pues la cultura es un aspecto esencial del aprendizaje AICLE, algo que se da por hecho que ya posee. Por tanto, se debe unir el



conocimiento de las distintas metodologías y la competencia cultural. Además de toda esta formación, “CLIL teachers need support and guidance” (Coyle, 2009, p. 105-106). Bovellán (2014), por su parte, alude al hecho de que los profesores son también responsables de diseñar actividades dedicadas a su grupo y de alfabetizar multilingüísticamente a los alumnos, además de construir los nuevos contenidos sobre estructuras de conocimiento previas de los alumnos.

Las necesidades formativas y los beneficios de la misma demandan promover cursos de aprendizaje para maestros con la finalidad de dar respuesta a tales necesidades y que deben incluir tanto aspectos teóricos como prácticos tales como el 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. Como resalta Coyle (2010), si no existen programas adecuados de formación del profesorado es poco probable que se llegue a alcanzar todo el potencial de AICLE, pues la calidad de la práctica depende del desarrollo profesional de los docentes quienes conocen y entienden cómo poner en marcha un enfoque innovador en sus aulas. A partir de la propagación y el aumento de AICLE las escuelas comienzan a construir teorías estandarizadas sobre AICLE con el fin de ayudar y asesorar al profesorado. Christ (2002) manifiesta que en la formación del profesorado los contenidos y el idioma adquieren tanta relevancia como las competencias didácticas, ya que ambas didácticas son parte del mismo todo. En este sentido, Järvinen (2011, p.49) resalta la relevancia de que los profesores “deliberately guide young learners for thinking because intellectual operations modify the ways of perception, and through practice, the child will learn that knowing is not simply knowing what but it may also mean knowing how”. Bovellán (2014) añade que es imprescindible que la metodología de clase incluya la lengua y las situaciones cotidianas. Marsh et al., (2011) comparten esta opinión mencionando que los docentes AICLE deben estar preparados para afrontar varios tipos de conocimientos entre los que se encuentran el contenido, el idioma y mejores prácticas y aprendizajes.

En esta línea Day y Conklin (cited in De Matos 2014), señalan 4 aspectos que consideran la base de la formación del profesor de lenguas extranjeras, a saber: 1) conocimiento del contenido de la materia; 2) conocimiento pedagógico de las estrategias de enseñanza; 3) el conocimiento del contenido pedagógico y 4) el apoyo del

conocimiento mediante otras disciplinas. Para llegar a ese punto el docente debe tomar conciencia de sus necesidades formativas, reflexionar sobre las necesidades reales de aprendizaje de sus alumnos y lo que él necesita aprender para dar una respuesta a las mismas.

Así, como manifiestan Bennet and Bennet (cited in Marsh et al, 2011), los profesores deben de ser personas capaces de gestionar su propio aprendizaje y planificar los cambios teniendo en cuenta los siguientes factores: conciencia y comprensión, sentimientos y creencias personales, de propiedad, de empoderamiento y de impacto. Pérez Cañado (2015), propone acciones en torno a cinco pilares que se pueden llevar a cabo con el fin de subsanar las deficiencias existentes:

- a) Observación, pues se debe partir del conocimiento profundo de la realidad pasada y actual para implementar un cambio. Para ello se realizaría el análisis, la reflexión compartida y la observación de buenas prácticas.
- b) Investigación. Tanto desde la universidad a pie de aula, con el fin de conciliar la desigual apreciación entre ambos enfoques que se ha documentado en el campo del AICLE por medio de investigación equilibrada, desinteresada y empíricamente sólida.
- c) Información para difundir a través de las mejores vías de comunicación a los implicados en la enseñanza bilingüe todos los resultados sobre estos programas.
- d) Formación necesaria para mantener el enfoque AICLE en las aulas.
- e) Motivación. Se requiere un profesorado comprometido, incentivado, estable, informado y que sea consciente de que las reformas educativas tales como la introducción del bilingüismo. Y es que como, Martín del Pozo (2014) expone los avances en los cambios educativos solo se logran si el profesor se implica en ellos y ayuda mediante la reflexión de su práctica docente.

Elorza (2015), propone 5 criterios básicos para la formación del profesorado en AICLE:

- a) Integración: la formación del profesorado debe plantearse desde una perspectiva de desarrollo de la competencia comunicativa multilingüe como competencia básica, que permite incluir en un discurso integrado tanto al profesorado de todas las lenguas presentes en el currículo escolar (currículum integrado de lenguas) como a los profesores de las demás áreas, todos ellos responsables de la enseñanza-aprendizaje de los procesos comunicativos concretos de su disciplina.
- b) Perspectiva accional de la lengua: considerar la lengua como un instrumento para la acción en el contexto escolar, pone el enfoque en el uso de la lengua y no en su conocimiento, “hacer” idiomas para negociar y resolver situaciones, más que llegar “conocerlos” en términos absolutos
- c) Revolución tecnológica: la formación debería de abordar de forma prioritaria los aspectos metodológicos y didácticos relacionados con la construcción colectiva del conocimiento y de la lengua.
- d) Abrir puertas: Se abrir las puertas del aula y promover procesos de observación de la práctica diaria, de intercambio y elaboración colectiva de modelos didácticos.

Por último, la formación de profesores de calidad es fundamental para el desarrollo de la educación, sin ella se puede ver perjudicada la implantación de los programas bilingües en toda Europa, pues de ella dependen las metodologías que puedan favorecer y mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bovellán, 2014). Además como De Matos (2014) resalta, la enseñanza de calidad es fundamental para la competitividad en el mundo globalizado por lo que considera incomprensible la falta de progreso y formación, ya que según Wolff (2012) es el área más exigente en contextos AICLE. Por todo ello, se debe conceder relevancia a la formación inicial y permanente de los docentes para la implementación eficaz y, por ende, para una enseñanza bilingüe de éxito.

## **3.2. Auxiliar de conversación**

Los auxiliares de conversación son colaboradores nativos cuya función en los centros educativos es ofrecer un servicio complementario que apoya la labor del profesorado, posibilitando las prácticas de conversación en lengua extranjera y representando un auténtico vehículo de acercamiento a la cultura, las costumbres y la sociedad de los países donde se habla esa lengua proporcionando la experiencia personal de vivir en este país.

### ***3.2.1. Características del rol del auxiliar de conversación***

Hoy en día se han convertido en un recurso imprescindible en las aulas bilingües, tanto para profesores por la labor de apoyo que realizan, “mediante el desarrollo de actividades de lengua y cultura vienen a reforzar su trabajo” (Gisbert, 2009, p. 35), como para el alumnado por su significativa incidencia en la motivación del aprendizaje de la lengua extranjera, en la mejora de sus competencias comunicativas. Son un verdadero modelo de corrección a nivel fonético, gramatical, léxico y semántico de la lengua inglesa y, en la transmisión de la cultura y la vida de su país, como para el resto de Comunidad educativa, ya que transmiten la necesidad de aprender esa lengua inglesa para poder comunicarse con ellos. Por tanto, junto con los docentes desempeñan un papel primordial en los programas bilingües porque:

Gracias a ellos, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos y alumnas encuentran el grado de motivación que les falta a la hora de aprender un segundo idioma ya que tienen la posibilidad de tener contacto y una exposición directa con la lengua extranjera a través de ellos” (Caparrós, 2010, p. 40).

Esa motivación en el aprendizaje de la segunda lengua va asociada a la función lingüística que desempeñan, al actuar como facilitadores de los procesos comunicativos

y, a la función lúdica al ofrecer al alumnado oportunidades, experiencias reales y únicas para que los alumnos practiquen la lengua inglesa y sean capaces de desenvolverse comunicativamente en diferentes situaciones de su vida cotidiana, contribuyendo así al principal objetivo de AICLE. Cabe destacar que al ser percibida la figura del auxiliar como menos intimidatoria que el profesor de lengua inglesa (Ortega, 2003) los alumnos se sienten más liberados y animados a conversar con él. De ahí, su indiscutible incidencia en la mejora de las competencias lingüísticas, en especial el nivel de comprensión y expresión oral, y en la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa. En este sentido, los profesores expresan el impacto positivo de los auxiliares de conversación en la competencia comunicativa en lengua inglesa de los estudiantes y a su vez estos valoran satisfactoriamente la labor ejercida por los asistentes nativos al ayudarlos aprender mejor la lengua inglesa (Frigols y Marsh, 2014).

La lengua es un elemento inherente a la identidad cultural (Guía del 2012-2013, p. 11), por lo que aprender un idioma conlleva aprender su cultura y, los auxiliares de conversación también son el principal nexo de unión con la cultura anglosajona al tratar de acercar sus costumbres, valores, maneras de pensar y formas de vida de su país de origen a los estudiantes. Estos asistentes contribuyen a despertar la curiosidad e interés del alumnado por conocer la cultura inglesa mediante el uso de materiales procedentes de países de habla inglesa, tales como: folletos, mapas, carteles, imágenes de ciudades, casas, comidas, etc. Por tanto, se han convertido hoy día en un recurso clave, tanto para profesores por la labor de apoyo que realizan y alumnos, por su significativa incidencia en la motivación del aprendizaje de una lengua y en la mejora de sus competencias comunicativas, como para el resto de Comunidad educativa, ya que transmiten la necesidad de aprender esa lengua inglesa para poder comunicarse con ellos.

La guía de auxiliares de conversación en España (2012-2013) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, establece el horario y funciones. A este respecto Caparros (2010), distingue tareas relacionadas con el alumnado y tareas relacionadas con los maestros, así sintetiza:

- a) En relación al maestro: ayudar en las clases de lengua y cultura para estimular el interés de los estudiantes en estas temáticas y, al maestro especialista del idioma

para mejorar el nivel de los propios docentes y proporcionar materiales didácticos para su aplicación en el aula.

- b) Y, en relación con los estudiantes: trabajar con grupos reducidos de alumnos para desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita y promover el entendimiento cultural, mediante prácticas específicas de conversación, enseñanza de la cultura y civilización de su país, etc.

En definitiva, deben contribuir a favorecer y mejorar el aprendizaje de las destrezas orales de la segunda lengua extranjera y, ofrecer un acercamiento esencial de su cultura y sus formas de vida, a la vez que aumenta en los discentes su motivación por aprender esa lengua. Por ello, debe observar en los inicios del curso a las clases de la lengua inglesa, con el fin de familiarizarse con el nivel de competencia comunicativa de cada clase, las expectativas del profesorado con respecto a los objetivos que el alumnado debe alcanzar y la metodología docente, los sistemas de corrección de errores y el equilibrio entre la fluidez y la perfección. La relevancia de la figura del auxiliar de conversación, innovación asociada a la adopción de la enseñanza bilingüe, así como su incidencia en la mejora de las habilidades lingüísticas del alumnado y en el incremento de conocimientos culturales anglosajones y, por tanto, en el éxito de estos programas es evidente.

Pero en la realidad de las aulas se percibe que los auxiliares de conversación no siempre pueden responder a estas expectativas por diferentes motivos, entre los que cabe destacar:

- a) La formación pedagógica junto con la personalidad, actitud, motivación y experiencia previa de los auxiliares de conversación son factores que determinan su labor en la enseñanza bilingüe. Así pues, las cualidades que los colaboradores lingüísticos deben poseer con el fin de desempeñar su labor mejor y tener éxito en los programas bilingües son, entre otras: habilidades sociales y ser una persona abierta y comunicativa, ser responsable y tener ganas de aprender y trabajar así como gustarle la educación y tener preparación pedagógica (Sánchez-Torres, 2014). Algunos auxiliares

de conversación no poseen estas habilidades ya que los docentes mencionan los siguientes inconvenientes: la falta de responsabilidad en su trabajo, de iniciativa y recursos, de asistencia, de planificación de las clases y de continuidad ya que los asesores lingüísticos se marchaban a su país en Navidad y no regresaban a España (Sánchez-Torres, 2014).

b) La falta de formación relativa a la enseñanza es uno de los inconvenientes de los programas bilingües expresado por Liu (2008), Scobling (2011) y Sánchez-Torres (2014). Scobling (2011, p.35) afirma que: “si al Auxiliar le falta formación y apoyo, no sabrá muy bien cómo desarrollar su tarea docente y se podría quedar desmotivado y perder interés en enseñar y motivar a los alumnos”. No se debe olvidar, como ya se expuso en el capítulo 1 que para acceder a una plaza de auxiliar de conversación no se exige ninguna titulación relacionada con el ámbito de la docencia. Tal y como Scobling (2011) manifiesta una ausencia de habilidades y experiencia en el ámbito docente conlleva la necesidad de un mayor apoyo por parte de los profesores a través de orientaciones y consejos sobre sus tareas. Ese apoyo requiere la comunicación entre los docentes y los asistentes nativos y, en definitiva, se hace necesaria una formación del auxiliar de conversación.

### **3.2.2. Formación**

La satisfacción de los docentes respecto a la figura de los colaboradores lingüísticos depende demasiado del interés e implicación de estas personas nativas (Sánchez-Torres, 2014). Algunos docentes de su estudio valoran negativamente el programa bilingüe al percibir al auxiliar como una carga extra, prefiriendo que no asista a sus clases por el doble trabajo que conlleva. Las experiencias frustrantes de auxiliares de conversación y docentes son fruto de la ausencia o dificultad de comunicación, planificación y de especificación de roles desempeñados. Por tanto, existe una laguna, un desconocimiento por parte de ambas figuras sobre el rol del ayudante lingüístico en esta experiencia bilingüe y su formación docente. En este sentido Méndez and Pavón (2012) indican que a los docentes no se les ha formado sobre estrategias de co-enseñanza para aplicarlas con estas personas nativas por lo que la enseñanza se basa en

sus intuiciones o, en el mejor de los casos, en la formación pedagógica recibida en sus universidades. La formación del auxiliar va ligada a los maestros, los profesores son concedores y conscientes del papel de los auxiliares de conversación pero no reciben formación sobre cómo trabajar de manera colaborativa con ellos de ahí que desconozcan qué recursos emplear para aprovechar mejor su presencia en las clases, y, por tanto, resulta útil y necesaria la formación sobre cómo trabajar conjuntamente y desarrollar metodologías más comunicativas y motivacionales que contribuyen a clases más variadas, divertidas, amenas, disminuyan la rutina de las tradicionales clases de lengua inglesa, incrementan la comunicación y el diálogo entre los alumnos así como el interés de los mismos por el aprendizaje de esta segunda lengua (Carless, 2001). No se puede dudar que la co-enseñanza, docente y colaborador lingüístico, es imprescindible en el éxito de los programas bilingües.

La co-docencia, co-teaching, enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o co-enseñanza son diferentes formas para referirse a un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales que establecen una relación de colaboración para enseñar de manera conjunta a un grupo de estudiantes diverso, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos (Cook y Friend; Cook y Beninghof citados en Suárez-Díaz, 2016). En este contexto de educación bilingüe, la co-enseñanza puede ser entendida como la unión de dos o más profesionales, concretamente de un profesor y el auxiliar de conversación, quienes comparten la responsabilidad de enseñar la lengua inglesa a los alumnos. En la co-enseñanza se aglutinan e integran los roles profesor y auxiliar de conversación dando lugar a una estupenda y potente combinación que repercute favorablemente en los alumnos. Siguiendo a Reves and Medgyes (cited en Yoko Abe, 2011), el rol del colaborador lingüístico tiende a estar focalizado en la fluidez, “meaning”, es decir, en el uso del lenguaje en sí, de las habilidades orales y de los registros coloquiales y cotidianos mientras que el rol del profesor suele estar centrado en accuracy, “form”, o sea, en los contenidos relativos a la gramática y en los registros formales. Siguiendo a Cook (2004) se pueden diferenciar seis modelos o enfoques de co-enseñanza. La elección de un tipo u otro depende de las características que engloba cada uno de ellos:



- a) Co-enseñanza de observación: uno enseña y el otro observa o, el maestro es el responsable de impartir la clase mientras que el otro observa y recoge información sobre los alumnos. Posteriormente, ambos profesionales analizan y reflexionan sobre la información con el fin de optimizar sus prácticas docentes.
- b) Co-enseñanza de apoyo: uno enseña y el otro apoya o, uno de los profesores es el encargado de desarrollar la enseñanza de la sesión mientras el otro va rotando por la clase, monitoreando el aprendizaje y proporcionando apoyo a los estudiantes que lo precisan.
- c) Enseñanza paralela o co-enseñanza en grupos simultáneos: los docentes enseñan los mismos contenidos simultáneamente a cada uno de los dos grupos en los que se divide la clase.
- d) Enseñanza por estaciones o estaciones de enseñanza o co-enseñanza de rotación entre grupos: los profesores se reparten en dos los alumnos y los contenidos. Cada docente enseña los contenidos a un primer grupo de estudiantes que se le asignó y después a un segundo grupo. Los educadores imparten los mismos contenidos a todos los escolares y estos han sido atendidos por ambos maestros. Es aconsejable tener un tercer grupo de alumnos (estación) con el fin de potenciar un trabajo independiente.
- e) Enseñanza alternativa o diferenciada, o co-enseñanza alternativa: un profesor se encarga de un grupo más grande de alumnos y el otro de un pequeño grupo, reforzando contenidos y habilidades de los estudiantes.
- f) Enseñanza en equipo o equipo docente o co-enseñanza en equipo: los docentes imparten los contenidos simultáneamente a todos los escolares. No prevalece un profesor sobre otro, es decir, la figura del líder no está presente en este enfoque. Los educadores se pueden distribuir la sesión en inicio, desarrollo y cierre o los diferentes los momentos de la clase, alternando así los diversos roles: dirigir, apoyar, observar, complementar... Este enfoque es el que más se ajusta a la noción de co-enseñanza pero a la vez su implementación es la más compleja.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte insta a los docentes y auxiliares de conversación, mediante la Guía de Auxiliares de Conversación (2016/2017), a utilizar en un primer momento el enfoque de co-enseñanza “Uno enseña y el otro observa”. Dicha Guía sugiere la asistencia de estos colaboradores lingüísticos como observadores de los profesores en los inicios del curso a las clases de la lengua inglesa, con el fin de familiarizarse con:

- a) el nivel de competencia comunicativa de cada clase,
- b) las expectativas del profesorado con respecto a los objetivos que el alumnado debe alcanzar y la metodología docente,
- c) los sistemas de corrección de errores, la disciplina, la atención a la diversidad de alumnado y el equilibrio entre la fluidez y la perfección.

Graziano and Navarrete (2012), apuestan comenzar con el enfoque más sencillo “Uno enseña y otro observa” al considerar que aprender a co-enseñar es un proceso gradual que requiere el desarrollo de diferentes y variadas destrezas. Pero, se debería ir un poco más allá, porque en estos programas es esencial tanto la comunicación, docentes y colaboradores lingüísticos y reflexión conjunta sobre sus responsabilidades y roles, como el compromiso entre ambos, como manifiesta Hibler (2010) puesto que la enseñanza ya no recae únicamente en el profesor titular sino que es compartida entre profesor y auxiliar de conversación y la coordinación aparece como elemento clave del trabajo en el aula.

### **3.3. Coordinación del profesorado**

Todos los docentes deben comprender la necesidad de llevar a cabo un trabajo eficaz y conjunto para el funcionamiento de la enseñanza de una segunda lengua, siendo inconcebible la implementación de programas bilingües en las que no exista un pensamiento docente común sobre los pilares claves de esta enseñanza. Saber trabajar

en grupo se puede entender como "... El compromiso mutuo de los participantes en un esfuerzo coordinado para resolver el problema juntos" (Roschelle & Teasley, 1995, p.70) ya que cada vez más se asume la idea de que para el desarrollo de tareas complejas ninguna persona posee todos los conocimientos y habilidades necesarios. Siendo esto así, el trabajo en equipo optimiza el uso del conocimiento, los recursos y lleva a mejorar la capacidad de resolución de problemas del grupo, además la coordinación es fundamental con respecto al alumnado. Por lo tanto, los docentes deben estar capacitados para organizar desde un sencillo grupo de trabajo a elaborar un proyecto de equipo, así como para ser mediadores (Perrenoud, 2004). Deben desarrollar los conocimientos en la colaboración con el resto del profesorado para planificar, evaluar y mejorar el aprendizaje dentro del centro, y para trabajar con las familias y conocer mejor a cada alumno, modelando de común acuerdo experiencias de apoyo en casa y en el centro (Darling-Hammond, 2001).

La participación y cooperación del profesorado de lengua inglesa y áreas no lingüísticas es esencial para el éxito de los programas bilingües (Baetens Beardsmore, 2009; Caballero et al. 2013; Canet Pladevall & Evnitskaya, 2011; Carrió & Perry, 2010; Frigols y Marsh, 2014; Kuoppala, 2010; Megías, 2012; Muñoa Barredo, 2011; Pavón & Ellison, 2013; Ruíz-Garrido & Fontanet-Gómez, 2009; Roldán, 2011 y Salaberri & Sánchez, 2013) y requiere compromiso, esfuerzo y predisposición positiva de los docentes hacia el intercambio de ideas y opiniones y a una planificación conjunta de lengua y contenido, intentado estar abiertos a todos los cambios que puedan ir surgiendo fruto de la implementación de esta innovación educativa. En palabras de De Matos (2014, p.107), la cooperación docente "demands a high degree of reflexivity, commitment and responsibility as it requires the teachers to step out of their comfort zones and into an environment of challenge and uncertainty". También, Fernández and Halbach (2011) resaltan la importancia de la actitud y voluntad de trabajar los docentes implicados en los programas bilingües: "The second most important area for teachers is the candidate's attitude, and more specifically their will to work, be flexible and have a wish to learn" (p.246). La actitud pasiva de algunos docentes hacia la colaboración conjunta con otros compañeros ocasiona sentimientos de soledad en aquellos que están interesados en una enseñanza en equipo y conduce a un trabajo en solitario (Infante et

al., 2009). Asimismo, la cooperación docente implica la creación de una conciencia grupal de modo que todos los docentes estén dispuestos a salir de sus aulas y de su individualismo y ayudar y apoyar a otros compañeros que lo precisen. Ello favorece la orientación y guía del profesorado experimentado al profesorado recién adscrito a la enseñanza bilingüe. Si bien, la explicación de la organización de esta enseñanza y de la metodología, las estrategias y los recursos a emplear, para adquirir las competencias lingüísticas en inglés adecuadas y facilitar la comprensión de los contenidos académicos a través de la lengua vehicular, a los profesores recién incorporados a los centros bilingües recae principalmente en el coordinador asumiéndose como una tarea derivada del desempeño de este cargo. Es vital que todos y cada uno de los profesores faciliten la labor profesional de los educadores de nueva incorporación en esta enseñanza. Una iniciativa clave relativa a la organización del profesorado, y de gran valor expuesta por Pavón y Ramos (2015), consiste en establecer en cada nivel de la etapa de Educación Primaria docentes incorporados recientemente a la enseñanza bilingüe con otros que posean mayor experiencia en la misma. Esta disposición de los maestros permite que los educadores novatos puedan recibir las orientaciones, ayudas y apoyos pertinentes de los compañeros que poseen un mayor conocimiento sobre el correcto funcionamiento de esta enseñanza bilingüe. Todo ello hace referencia a otra noción que debe primar en las relaciones de colaboración, la adaptación pues, como afirma Ruiz Vidorreta (2013) los maestros deben adaptarse unos a otros. Los profesores de lengua inglesa, quienes suelen tener poca experiencia laboral, deben aprender de las buenas prácticas docentes de sus compañeros generalistas con más años en la educación y estos últimos deben también ser conocedores y adaptarse a los cambios, desafíos y retos que la enseñanza bilingüe demanda de los profesionales.

En esta línea, Bonals (1996, p.7), afirma que “la capacidad de trabajar en grupo de manera ágil y eficaz supone para los equipos docentes un difícil pero inmejorable reto, de consecución de la que dependen, en buena parte, la calidad del trabajo educativo y las relaciones interpersonales”. En este sentido, los equipos directivos perciben que el profesorado de los centros se ha comprometido a aumentar el uso del inglés. Siguiendo a estos autores, esa incorporación de la lengua inglesa en cualquier ámbito del contexto escolar por parte de los profesores y no únicamente limitándola al aula repercute

favorablemente en la enseñanza bilingüe. Siguiendo a Kuoppala (2010), un docente ha experimentado que emplear solo la lengua inglesa con los estudiantes conlleva la identificación del profesor como hablante en ese idioma por parte de los estudiantes. De modo que la utilización de la segunda lengua tanto en las clases como fuera de las mismas por los educadores, concretamente en recreos, pasillos así como cualquier otro entorno perteneciente al centro educativo, genera automáticamente que los alumnos empleen solo ese idioma para comunicarse con ello”. Y, es esencial abordar el uso generalizado de la lengua inglesa en el centro educativo como factor clave de los programas bilingües (Frigols y Marsh, 2014). Este uso estricto de la segunda lengua exigido por el docente anima e impulsa a los estudiantes a esforzarse por utilizar esta lengua. Es por ello que, la coordinación y la colaboración entre los profesores, especialmente, del mismo equipo docente que imparten clase a un grupo determinado de alumnos siempre se ha considerado fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para aunar criterios de actuación sobre ese grupo de escolares y obtener mejores logros de aprendizaje por parte de los alumnos, pero en la enseñanza bilingüe es aún más importante llegando a ser concebida como un factor imprescindible para su éxito (Infante, et al, 2009; Frigols y Marsh, 2014; Megías, 2012 y Pavón, 2014). El aprendizaje de contenidos y de una lengua extranjera simultáneo, que propicia el paso de la enseñanza en una lengua extranjera a la enseñanza con y a través de esa lengua (EURYDICE, 2006), requiere sin duda una planificación con un alto grado de coordinación entre el profesorado implicado en estos programas (Apraiz et al. 2012; De Matos, 2014, Dobson, Perez y Johnstone, 2011; Fernández Agüero, 2009; Frigols y Marsh, 2014, Halbach, 2008; Pavón & Ellison, 2013 y Pavón, 2014).

Garantizar que la coordinación de todos los docentes que inciden en estos programas sea una realidad en los centros escolares depende en gran medida de los esfuerzos realizados por los equipos directivos para su consecución. Esto parece ser una realidad en algunos contextos escolares, tal y como afirman, Frigols y Marsh (2014) donde la coordinación se concibe como un lugar de encuentro entre profesionales, como una meta común, y asimismo favorece el intercambio de conocimientos, experiencia y saber hacer, al entrar en conexión con otros docentes. En la medida en que las relaciones contribuyan a aumentar este bagaje, se constituyen en sí mismas, como un

espacio de aprendizaje, de innovación y de desarrollo profesional y organizativo. En definitiva, la coordinación entre todos los educadores involucrados en esta enseñanza se percibe como un pilar necesario y, a su vez, como una garantía de éxito del buen funcionamiento de los programas bilingües, de la consecución de unos resultados positivos por los alumnos y de mejoras en la enseñanza. En palabras de Méndez and Pavón (2012, p.17):

Collaboration between teachers and use of distinct languages entail profound changes in the way the content is taught and learned: teachers carry into effect compensatory mechanisms by using both languages; activities become more communicative; resources become more illustrative and attractive; and the use of the foreign language is more spontaneous and enjoyable.

En estos escenarios, el interés del profesorado por participar en movimientos de coordinación funciona como una vía para cambiar formas de sentir y de ser, donde la docencia y las relaciones profesionales abren caminos para que el trabajo en equipo repercuta positivamente en el aprendizaje del alumnado (Bolarín y Moreno, 2015).

### **3.3.1. Niveles de coordinación**

Si bien “the relevance of this coordination is unquestioned; the problem is how to implement it” (Pavón, Ávila, Gallego & Espejo, 2014, p.2). Fullan (1997, p. 139) pone de manifiesto la importancia que adquiere el contacto personal entre el profesorado en todo cambio o innovación educativa, expresando “Los docentes necesitan participar en talleres de capacitación pero también necesitan oportunidades de contacto de uno a uno y oportunidades de contacto grupal para dar y recibir y simplemente *conversar* sobre el significado del cambio”. También, Hargreaves (1994, p.184) manifiesta “one of the most powerful resources people in any organization can have for learning and developing innovative ideas is each other”. Ello se refleja en los programas bilingües en los que se observa un notable cambio, percibido tanto por los equipos directivos como por los profesores, una mayor coordinación y, por ende, un aumento en la cantidad de reuniones (Infante et al., 2009; Laorden y Peñafiel, 2010). Los docentes manifiestan que

al participar en un programa que tiene como base un currículo integrado, impartir asignaturas de un mismo curso varios profesores y ser novedoso para todos, tienen necesidad de coordinarse más con el resto de compañeros adscritos, ya que este programa requiere más planificación y trabajo conjunto. En esa coordinación de todos los profesionales involucrados en la implementación de los programas bilingües se pueden encontrar diferentes niveles Pavón (2014).

### **A. Colaboración entre maestros de contenido y maestros de lengua inglesa**

Como manifiesta Pavón (2014) los maestros de lengua inglesa no tienen que enseñar en sus clases un uso instrumental de la lengua (BICS), sino que han de conectar el aprendizaje del inglés a los contenidos académicos que se abordan en las áreas (CALP) con el fin de que los alumnos pueden afrontar exitosamente esos conocimientos transmitidos en esta lengua vehicular (Cummins, 1984, 2002). Esta transición de BICS a CALP en las clases de lengua extranjera es imprescindible para contribuir a la adquisición de los contenidos académicos de las asignaturas no lingüísticas. La incompreensión del paso de BICS a CALP por parte de los docentes de inglés puede entrañar dificultad en la colaboración con los educadores de contenidos al no entender la necesidad de colaborar con ellos. Esta cooperación requiere que el personal implicado sea conocedor tanto de su perfil docente como de su función a desempeñar en la enseñanza bilingüe para poder apoyarse y complementarse adecuadamente. Banegas (2012) y Mehisto (2008) resaltan la falta de conocimiento de los educadores quienes, en ocasiones, desconocen su labor en estos programas.

La necesidad de la coordinación entre estos docentes estriba fundamentalmente en el rol que desempeña la segunda lengua y en consecuencia, el área de lengua extranjera favoreciendo el aprendizaje del inglés y facilitando la comprensión y adquisición de los contenidos académicos. La labor del profesor de lengua inglesa se centra en el fomento de la competencia lingüística de los alumnos, poniendo especial énfasis tanto en impulsar la fluidez como en corregir los errores lingüísticos cometidos por los escolares, es decir, ha de fomentar tanto “meaning” como “form”. Además, es el responsable de promover estrategias adecuadas y técnicas metodológicas para facilitar la transmisión de

los contenidos académicos (Lorenzo & Moore, 2010). El docente de lenguas proporciona apoyo a los estudiantes, al proveerles de las herramientas lingüísticas necesarias para comprender y asimilar más fácilmente los conocimientos de las áreas impartidos en lengua inglesa. Sin embargo, Muñoa Barredo (2011, p.312) manifiesta que:

We do realise that the effort made by the language teachers will have limited effect if subject teachers do not build on that work and pay attention to the linguistic skills and contents required to be successful in their subject areas.

Por ello, el maestro de lengua extranjera y el de contenido se han de reunir y juntos prever e identificar adecuadamente las necesidades lingüísticas de los contenidos de las asignaturas no lingüísticas. Si el profesor de contenido tiene dificultades para establecer las estructuras gramaticales y funciones lingüísticas, estos aspectos pueden ser abordados por el educador de lengua mientras que él se puede dedicar a la búsqueda de tareas que impliquen un uso comunicativo de la lengua. Es decir, el profesor de contenido se centraría en los aspectos funcionales y el de lengua en los formales (Alejo & Piquer, 2010). La constante comunicación entre maestros de lenguas extranjeras y de contenido favorecerá el establecimiento de los conocimientos y herramientas lingüísticas sobre los que el educador de inglés ha de focalizarse para apoyar a su paralelo de contenido. En palabras de Coonan (2007, p.626) “good, careful planning which involves anticipating language demands of input processing and output should help to avoid oversimplification of content and maximise understanding beyond comprehension to analysis, synthesis and evaluation”. Esta coordinación garantizará que las exigencias lingüísticas de las áreas de contenido por parte de los alumnos sean cubiertas (Pavón, 2009), es decir, que los estudiantes puedan realizar con éxito las actividades de las áreas impartidas en lengua inglesa desde el punto de vista lingüístico (Ferre, Jódar y Martín, 2014) desembocando en unos resultados excelentes en estas áreas y en una adecuada integración lengua y contenido necesaria en esta enseñanza que no podría fraguarse de otra manera. Siguiendo a Deller and Price (2007), el docente de lengua inglesa aborda en sus clases las funciones lingüísticas, el vocabulario así como las estructuras gramaticales, acordadas con el profesor de contenido, que los estudiantes emplearán y necesitarán en las clases de las asignaturas de contenido para comprender y



asimilar los nuevos aprendizajes en lengua inglesa. La conexión de las funciones lingüísticas, el vocabulario así como las estructuras gramaticales, previa a las sesiones impartidas de asignaturas no lingüísticas, con los contenidos de estas áreas contribuye a un incremento de autoconfianza y seguridad de los alumnos hacia el uso de la lengua inglesa en las clases de contenido, derivando ello en una mayor producción oral de los estudiantes y, en consecuencia, en una mayor participación en estas clases. Esta colaboración docente conlleva beneficios para ambos profesores pues si bien los educadores de áreas de contenido se benefician de la adecuada preparación lingüística sobre los contenidos a tratar realizada por sus compañeros de lengua inglesa, a cambio ellos obtienen las temáticas a emplear en el uso de la lengua inglesa (Pena, 2014). Conectando el aprendizaje de inglés a esas temáticas sobre las que versan los contenidos el profesor de lengua promueve el uso de la lengua en un contexto real y significativo, realizando tareas más interesantes (Deller & Price 2007). Así pues, se fomenta el aprendizaje de la lengua inglesa en las clases de contenido y se potencia el aprendizaje de contenidos académicos en las clases de lengua extranjera (Megías, 2012). Esta relación lengua y contenido presente tanto en las áreas de contenido como en las de lengua extranjera se puede visibilizar perfectamente en estos dos ejemplos:

Si un profesor de historia que va a explicar la Revolución Francesa en francés potencia la lengua en su aula, ¿por qué el profesor de francés no va a tomar como excusa la Revolución Francesa para revisar contenidos lingüísticos en su aula de francés como lengua extranjera?, ¿por qué no va a haber cooperación entre los dos profesores? El profesor de Historia va a utilizar el pasado y el profesor de lengua extranjera puede utilizar en su aula determinados aspectos o determinados textos relacionados con la Revolución Francesa o cómo ha influido ésta en nuestras vidas (Megías, 2012, p. 7 y 8).

“The English teacher has got an important role since in language lessons students can practice both orally and in written form expressions they will need for constructing mind maps and producing scientific texts in their science classes” (Canet Pladevall & Evnitskaya, 2011, p.173). Para realizar una exitosa integración lengua y contenido, una gran cantidad de tiempo y esfuerzo han de invertir docentes de contenido y lenguas ya que han de planificar minuciosamente sus programaciones didácticas, y a su vez, con

antelación sus clases para poder establecer una verdadera conexión entre la lengua inglesa, vehículo de aprendizaje de los programas bilingües, y los contenidos académicos imprescindibles en la comprensión y verbalización de conocimientos. Esa planificación de las programaciones didácticas implica, como constatan Canet Pladevall and Evnitskaya (2011), adaptar la tradicional progresión lineal de la enseñanza del área de Lengua Extranjera: inglés a las exigencias lingüísticas determinadas por los contenidos académicos de las asignaturas impartidas en lengua inglesa. Así por ejemplo si la estructura gramatical “Have got” en el tradicional currículo de lengua inglesa no es abordada hasta la unidad didáctica 8, las demandas lingüísticas del área de Science requiere que se emplee en la unidad 2 para expresar I have got two arms and two legs.

Por ello, se considera esencial que el profesor de lengua inglesa trabaje esa estructura gramatical con los alumnos con el fin de que en Science sean capaces de producir discursos en lengua inglesa, de forma oral y escrita, en los que está presente esa estructura. Aunque la preparación de esta coordinación implica grandes dosis de tiempo y esfuerzo, los resultados obtenidos animan a los docentes a implementarla. En palabras de Pavón (2014, p.120), “the promised reward may entice teachers into thinking that it is worth establishing this particular collaboration since the expected positive outcomes are high too”. Es incuestionable que emplear la lengua inglesa para aprender los contenidos académicos de las áreas por parte de los alumnos conlleva aprender a utilizar esta lengua (Escobar Urmeneta 2004 y Navés y Muñoz 2000). Por tanto, como afirman Carrió and Perry (2010), los profesores de lengua inglesa y de contenido adquieren la misma importancia en el desarrollo de programas bilingües por lo que el rol del docente de lengua inglesa no es únicamente asistir al profesor de contenido, ya que ambos colaboran juntos en la identificación de necesidades lingüísticas de las áreas de contenido y en la creación de materiales que propicien esa interrelación lengua y contenido y promuevan el uso comunicativo de la lengua inglesa, en definitiva, en la integración exitosa de lengua y contenido.

También, la colaboración entre maestros de lenguas extranjeras y de contenido ha de abordar una temática con gran controversia como es la evaluación. Los docentes han de consensuar quien será el encargado de evaluar los contenidos académicos y quien lo hará de la lengua inglesa ya que, como manifiesta Kiely (2009), ambos deben emplear

procedimientos similares para evaluar la producción lingüística de los alumnos. Los profesores pueden acordar que el docente de lengua extranjera se encargue fundamentalmente de la evaluación de la lengua inglesa, debido a la escasez de tiempo de los maestros de áreas no lingüísticas para centrarse en la evaluación de la lengua ya que ello conllevaría una menor dedicación a la enseñanza de contenidos, principal objeto de su evaluación, y/o a la buena competencia lingüística de los estudiantes. Asimismo, los educadores de lengua extranjera y los de contenido pueden decidir que sean los maestros de contenido los responsables tanto de la evaluación del uso correcto de la lengua inglesa como de los conocimientos en sus clases (Pavón, 2014).

### **B. Coordinación entre profesores y auxiliares de conversación y, en su caso**

La comunicación entre estos dos participantes implicados es imprescindible para trabajar juntos y tomar acuerdos sobre la preparación y organización de las clases pues “las clases mejor preparadas son las que funcionan mejor, y en las que los auxiliares se sienten más cómodos para poder desarrollar su tarea docente” (Scobling, 2011, p, 34). En palabras de Castaño (2012, p.146):

Una organización adecuada de los auxiliares de conversación en el aula podría conseguir eliminar las dificultades iniciales que presenta el alumnado para comunicarse en la lengua extranjera, así como generar una interacción oral entre ambos y un adecuado grado de atención y participación.

En este sentido, uno de los componentes fundamentales para la implementación de la co-enseñanza es coordinar el trabajo entre el profesorado para lograr metas comunes (Villa, Thousand & Nevin, 2008). González y Asensio, (citados en Suárez-Díaz, 2016) afirman que la coordinación favorece procesos de reflexión y retroalimentación permanentes, aumenta la visión personal y colectiva de la práctica docente, y eleva la seguridad frente a su actuación en el aula. No se puede dudar que la co-enseñanza eficiente se logra, sin duda, mediante la coordinación entre profesores y auxiliares de conversación a través de reuniones. Si bien una exitosa co-planificación, se considera más importante que la práctica misma de co-enseñanza Suárez-Díaz

---

(2016), parece estar ausente en los programas bilingües. A este respecto, Scobling (2011) pone de manifiesto que algunos auxiliares de conversación preparan las clases sin ayuda del profesor y algunos educadores preparan las sesiones del colaborador lingüístico ellos mismos. Por lo que son pocos los docentes y asistentes nativos que hablan y preparan las actividades de manera conjunta, esa planificación únicamente tiene lugar en algunas ocasiones. La ausencia de comunicación profesor y auxiliar de conversación y la escasez de tiempo de organización y preparación de las clases (Laorden y Peñafiel, 2010; Scobling, 2011 y Sánchez-Torres, 2014) parecen ser los principales inconvenientes de la implementación de la co-enseñanza. Y es que como no existe tiempo de planificación con el auxiliar en su horario semanal ni en el del auxiliar, al no contemplar unas horas establecidas oficialmente para la coordinación entre profesores y auxiliares de conversación, se realiza una comunicación informal (Sánchez-Torres, 2014). Es imprescindible instar a que “las instituciones educativas hagan de la planificación colaborativa una prioridad, generando los espacios y tiempos para que el trabajo conjunto se lleve a cabo de manera sistemática” (Duk y Murillo 2014, p. 13).

En esta línea, los equipos directivos (Laorden y Peñafiel, 2010) y los docentes demandan un incremento del horario de los auxiliares de conversación junto con la liberación de horas de los profesores, pues ello conduciría a una coordinación y mejor planificación entre estos dos profesionales. También Wang (2010, p.90), resalta la necesidad, por parte de docentes y colaboradores lingüísticos, “de cooperación y respeto mutuo, tanto dentro como fuera del aula..., y de desarrollar y establecer una relación especial, tanto personal como profesional”. Bonals (1996, p. 7) indica que: “la capacidad de trabajar en grupo de manera ágil y eficaz supone para los equipos docentes un difícil pero inmejorable reto, de la consecución de la que dependen, en buena parte, la calidad del trabajo educativo y las relaciones interpersonales”. Hibler (2010, p. 61) manifestó que “los auxiliares sienten que su presencia no es utilizada al completo, y en algunos casos, no es requerida”. Una mejor utilización de los colaboradores lingüísticos contribuirá al incremento de su motivación por la labor realizada en la enseñanza bilingüe y esta satisfacción repercutirá en un aumento de las competencias lingüísticas de los estudiantes, y por tanto, en el logro de uno de los objetivos de este programa. Si

bien los auxiliares de conversación “no se deben convertir en condición *sine qua non* para la puesta en marcha y desarrollo de los programas bilingües” (Frigols y Marsh, 2014, p. 114), son un recurso importante e imprescindible en la enseñanza de la lengua inglesa (Pavón y Ramos, 2015; Pérez Márquez, 2008 y Scobling, 2011). De ahí que los asistentes nativos sean valorados positivamente por la mayoría de profesores participantes en la enseñanza bilingüe (Dobson, Perez y Johnstone, 2011; Sánchez-Torres, 2014 y Travé, 2013).

En definitiva, la participación voluntaria en la co-enseñanza de estos dos profesionales así como el compromiso hacia la valoración positiva de las diferencias individuales existentes entre ellos, es la base de una relación armoniosa y fuerte (Suárez-Díaz, 2016). Esa voluntariedad de la enseñanza radica en el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que no se imponen (Graden y Bauer, 1999). La implementación eficaz de esta enseñanza en equipo es indispensable con el fin de aprovechar adecuadamente a los auxiliares de conversación. Esa mejor utilización de este recurso contribuye al aumento de las competencias lingüísticas de los estudiantes, y por tanto, a la consecución de uno de los objetivos de este programa. Carless (cited in Castaño, 2012 p.147), destaca que: “team teaching of NS (native speakers) and NNS (non-native) has useful potential in harnessing each other’s classroom strengths, but is challenging in view of the sensitivity and personal qualities required”.

### **C. Colaboración de los profesores de áreas no lingüísticas o de contenido**

Como Coyle et al. (2009, p. 17) expresan “different levels of success in CLIL mostly depend on the collaboration between content teachers”. Los principales objetivos de la coordinación entre los docentes de contenidos se pueden desglosar en dos:

a) Favorecer el aprendizaje eficaz de los contenidos académicos paliando las consecuencias derivadas de la enseñanza bilingüe, es decir, de la enseñanza a través de una segunda lengua (Pavón, 2014). Esto es abordar los conocimientos semejantes de las diversas áreas no lingüísticas para favorecer la asimilación de complejos contenidos

académicos. Ello requiere que los docentes de contenido se reúnan en la búsqueda de una cohesión temática en sus áreas no lingüísticas, centrándose especialmente en el vocabulario y los conocimientos compartidos. Esta colaboración entre profesores de áreas de contenido radica en establecer conexiones entre los conocimientos aprendidos anteriormente y los nuevos (Coyle, 2007) en las diversas asignaturas no lingüísticas, promoviendo una comprensión y adquisición eficaz de los contenidos con mayor dificultad. Siguiendo a García Zamora (2014), la cooperación de los profesores de áreas de contenido en la búsqueda de temáticas comunes facilita la comprensión de contenidos complejos al apoyarse unos contenidos en otros y favorece un aprendizaje significativo al promover su vinculación con situaciones reales y relevantes.

b) Ofrecer una conexión interdisciplinar, favoreciendo una homogeneidad en todas las asignaturas impartidas en lengua inglesa. Esto es garantizar una actuación conjunta relativa al empleo de estrategias metodológicas y criterios e instrumentos de evaluación comunes. Se considera relevante que los alumnos perciban que los maestros aplican las mismas estrategias, técnicas y recursos ante un determinado material. “Is about breaking down ‘territorial barriers’ between subjects and establishing fresh new ground” (De Matos, 2014, p.107). El empleo de ese mismo enfoque pedagógico favorece la visión de uniformidad en las prácticas educativas por parte de los alumnos y, a su vez, conllevará un mejor rendimiento académico. Asimismo, y con el fin de no poner en peligro los objetivos que se persiguen en la enseñanza bilingüe, es fundamental que el maestro se focalice en la enseñanza de los contenidos de las áreas no lingüísticas relegando la lengua a un segundo plano.

#### **D. Colaboración entre los maestros de lengua inglesa y el resto de lenguas**

La colaboración entre los maestros de áreas de contenido impartidas en lengua inglesa y los maestros de lengua castellana es relevante dado el papel que desempeña en estos programas bilingües aditivos en los que se promueve el uso de la lengua materna y la segunda lengua. Recordando lo que se expuso en el capítulo 1, Lorenzo et al., (2009) han demostrado que se produce una transferencia positiva del uso de la lengua inglesa y materna por lo que el aprendizaje de dos idiomas lejos de afectarse negativamente entre

sí, se apoyan mutuamente en el procesamiento y comprensión de los contenidos académicos, beneficiando la convivencia de las dos lenguas a los programas bilingües. La transferencia del aprendizaje entre lenguas se facilita en la medida en que la enseñanza de las lenguas, objeto de estudio, comparta unos principales metodológicos comunes. Para ello, es fundamental que los profesores de lenguas, especialmente en esta enseñanza bilingüe los docentes de lengua extranjera y lengua castellana establezcan contacto entre ellos. Es importante resaltar que la lengua castellana e inglesa son lenguas muy diferentes en algunos aspectos pero a la vez cercanas pues gran parte del vocabulario de ambos idiomas posee un origen latino o griego. Esa similitud terminológica de estas lenguas favorece la conexión entre ambas, y a su vez, el aprendizaje de los contenidos académicos en lengua inglesa al facilitar su comprensión. Por tanto, es innegable que el trabajo conjunto de los maestros de lenguas de un centro, principalmente lengua inglesa y materna, repercute positivamente en la enseñanza bilingüe al rentabilizar los aprendizajes de los estudiantes y favorecer la transferencia de los conocimientos adquiridos entre lenguas.

Este tipo de colaboración facilita la adquisición del principal vocabulario en lengua castellana y permite garantizar que los estudiantes conozcan y posean el vocabulario abordado en áreas de contenido impartidas en lengua inglesa también en la lengua materna. Se trata de llevar a cabo una integración curricular, abordar una misma temática en distintas asignaturas impartidas en lengua inglesa y lengua castellana para poder aprender el vocabulario tanto en lengua materna como en la segunda. Para llevar a cabo una adecuada integración curricular, y a su vez, contribuir a un aprendizaje holístico, el profesor de lengua materna debe abordar a través de diferentes tareas las distintas temáticas abordadas en áreas de contenido impartidas en lengua inglesa. Un ejemplo expuesto por Halbach (2009a, p. 22) es el siguiente: “Thus if the topic for Science is pollution, for example, the L1 language teacher could choose a reading text related to the same topic, thus making sure students encounter the same vocabulary in both languages”. Es decir, el profesor de lengua castellana realiza actividades tales como lecturas y dictados sobre la temática abordada en un área impartida en lengua inglesa, principalmente Ciencias de la Naturaleza, con el fin de trabajar en lengua castellana ese vocabulario tratado en Ciencias en inglés. Esta integración curricular

implica una comunicación constante y una coordinación entre el profesorado de áreas impartidas en inglés y el de castellano para conocer con antelación las principales temáticas a trabajar. Lograr esta interrelación de áreas requiere un gran esfuerzo, disposición y compromiso por parte de ambos educadores en la búsqueda de tareas que aborden esa terminología. Este trabajo colaborativo contribuye a dar una respuesta a una de las grandes preocupaciones de la educación bilingüe percibida especialmente por padres, el escaso conocimiento de los estudiantes del vocabulario tratado en áreas impartidas en lengua inglesa. Si bien la coordinación de los maestros del proyecto bilingüe y los maestros que imparten áreas en castellano se implementa en algunos contextos (Fernández & Halbach, 2011), los principales problemas de esta colaboración son debidos a la falta de información de los fundamentos de la enseñanza bilingüe a la Comunidad educativa, pues como afirman estas autoras los educadores de áreas impartidas en lengua castellana no se sentían parte de esta innovación educativa y no entendían la necesidad de coordinarse con docentes involucrados directamente en estos programas.

Por ello, es necesario que los equipos directivos transmitan a toda la Comunidad educativa la importancia de su participación en la enseñanza bilingüe, especialmente a los profesores de lengua castellana con el fin de que comprendan la ayuda que se requiere de ellos en esta enseñanza bilingüe, se sientan parte de ella y, a su vez, motivados a coordinarse con los educadores de áreas impartidas en lengua inglesa. Por ello, las reuniones entre los participantes implicados (Mintzberg, 1988), con el fin de compartir información, organizar y llevar a cabo actuaciones y proyectos conjuntos son imprescindibles. Dobson, Perez y Johnstone (2011) constatan que las reuniones parecen ser buenas prácticas por su efecto beneficioso en la motivación y el desempeño de los docentes, y en consecuencia, en los alumnos. También, Julián De Vega (2013, p. 23) concibe las reuniones entre los docentes participantes en los programas bilingües como “el eje principal sobre el que pivota la acción coordinada del equipo bilingüe”. Para ello, como señalan Laorden y Peñafiel (2010 p. 333), “sería necesario liberar a los profesores involucrados en el proyecto de alguna tarea docente para que puedan tener horas de coordinación y trabajo en equipo”. Por este motivo, Hunt et al., (2009); Ferre et al., (2014); Julián De Vega (2013); Pavón y Ramos (2015) y Roldán (2011), manifiestan la



necesidad de contemplar tiempos, dentro del horario del profesorado participante en programas bilingües, para la realización de reuniones que faciliten la coordinación entre ellos y, a su vez, contribuir al logro de una implementación eficaz de la enseñanza bilingüe. A este respecto, Lova y Bolarín (2015) expresan la definición y concreción a nivel legal de tiempos para las tareas de coordinación como una de las sugerencias propuestas por los docentes en relación con la coordinación con la finalidad de contribuir a una mejora en la implementación del programa bilingüe. Y, García Zamora (2014) expone la necesidad de mejorar la organización escolar en términos de lograr una integración de horarios de los docentes pues como se muestra en Fernández and Halbach (2011) la escasez de tiempo para llevar a cabo reuniones con sus compañeros se presenta como uno de los principales obstáculos para el trabajo colaborativo. En este sentido, es imprescindible mencionar que “Dialogue between communities of practice is essential for the grassroots initiatives to work well and learn from each others’ measures and countermeasures” (Salaberri, 2010, p.153).

Sin embargo, la creación de auténticas comunidades profesionales en los programas bilingües es una realidad en muy pocos estudios, entre ellos, Fernández and Halbach (2011) y Frigols y Marsh (2014) quienes constatan que los docentes trabajan en colaboración con otros educadores de su centro. Ello refleja que la coordinación, a pesar de los numerosos esfuerzos que se están realizando por parte de los educadores en el trabajo conjunto con otros compañeros ya que son conscientes de la importancia que posee la coordinación en estos programas y, a su vez, de la necesidad de trabajar de manera coordinada (Méndez & Pavón, 2012 y García Zamora, 2014) y ser un elemento clave en la enseñanza de una segunda lengua, se plantea todavía, tal y como afirman Bovellán (2014); De Matos (2014); Kuoppala (2010); Ruíz-Garrido and Fontanet-Gómez (2009) y Stoller (2004) como un desafío para los docentes de los centros adscritos a programas bilingües. Ello es debido, principalmente, a las limitaciones de tiempo existentes y a la carga de trabajo que experimentan las docentes de esta enseñanza pues una de las medidas más ansiadas por los profesores y apoyadas por diversas investigaciones, como se ha mencionado anteriormente, es la elaboración de horarios en los que se establezcan determinados tiempos para el desarrollo de la coordinación docente.

No se debe olvidar, que la educación ha estado arraigada en modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente la enseñanza de la lengua inglesa donde apenas se le concedía importancia y el maestro que la impartía quedaba relegado a un segundo plano, en los que el trabajo en equipo no era un elemento primordial. Los docentes trabajaban en sus aulas con sus estudiantes siendo la cooperación entre ellos casi inexistente. Por ello, se precisa tiempo para poder ir forjando fuertes vínculos de unión entre el profesorado de programas bilingües de un mismo centro docente. Además de tiempo, y teniendo en cuenta que la colaboración profesional no es una destreza del profesorado español, se considera necesario, tal y como afirma Halbach (2015), el desarrollo adecuado de esta habilidad a lo largo de los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria, y en consecuencia, la certeza de que todos los profesores implicados en la docencia universitaria de estos estudios son conocedores de la necesidad de desarrollarla. También, Martín del Pozo (2014) expresa la importancia de fomentar la necesidad de colaboración docente en la formación inicial del futuro profesor.

En definitiva, la creación de equipos docentes interdisciplinares derivados de la aplicación de estos tipos de colaboración entre personal implicado en el programa bilingüe es un factor esencial para conseguir el aprendizaje de la lengua inglesa y de los contenidos académicos requeridos a los alumnos y, en consecuencia, contribuir a un desarrollo exitoso de la enseñanza bilingüe. En palabras de Pavón (2014, p.124), “as a whole, they may become a powerful set of strategies that may enrich the implementation and the quality of CLIL”. Por tanto, queda patente la relevancia de culturas profesionales fundamentadas en la colaboración y la reflexión compartidas, prestando especial énfasis a los cuatro tipos de colaboración docente mencionados anteriormente. En este sentido Pavón (2014) pone de manifiesto la necesidad de implantar iniciativas y medidas en los centros que propicien la coordinación, y en consecuencia, una adecuada planificación didáctica y el intercambio de opiniones y materiales, ya que como afirma Creese (2010), son escasas las medidas y oportunidades desarrolladas en los centros que facilitan la colaboración docente. En este punto es donde la figura del coordinador cobra especial relevancia.

### **3.3.2. Rol del coordinador**

Los cambios metodológicos implícitos en la enseñanza bilingüe no son posibles sin la acción coordinada de los profesores participantes, especialmente, que imparten áreas en lengua inglesa. Desde esta perspectiva, surge la figura del Coordinador como profesional que desempeña un papel clave en la colaboración docente (Pavón, 2014) y cuya figura no debe coincidir con otras coordinaciones o la pertenencia al Equipo directivo. La cooperación entre el profesorado, y a su vez, la formación de un verdadero equipo docente debe compartir una concepción común sobre el modo más eficaz de implementar la enseñanza bilingüe (Apraiz et al., 2012). Los docentes deben poseer nociones similares sobre la forma más idónea de enseñar una segunda lengua en el contexto en el que se inserta cada centro educativo. En esta línea, se precisa que los maestros realicen una reflexión compartida sobre la colaboración en los programas bilingües y, es el coordinador el encargado de garantizar una adecuada cooperación entre los maestros de lenguas del centro, lengua inglesa y castellana, maestros de contenido y maestros de contenido y de lenguas. Él es responsable de que sean conocedores tanto de su perfil docente como de su función a desempeñar en la enseñanza bilingüe para poder apoyarse y complementarse adecuadamente, y por ende, llevar a cabo una excelente enseñanza en equipo.

El coordinador del sistema de enseñanza bilingüe asiste a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica cuando se traten aspectos relativos a este sistema de enseñanza. También, disponen en su horario de los periodos que se determinen para el desempeño de sus funciones y sus funciones de coordinación. La persona responsable de la coordinación de la enseñanza bilingüe tiene las siguientes funciones:

- Coordinar las distintas acciones que se desarrollen en el centro en relación con la enseñanza bilingüe.
- Colaborar con el Equipo directivo en la revisión y posterior elaboración de la programación general anual y la memoria anual en relación con la enseñanza bilingüe.

- Coordinar el desarrollo de la programación de las áreas impartidas en inglés con el resto del profesorado que participe en el sistema de enseñanza bilingüe, sin perjuicio de las funciones atribuidas a otros órganos de coordinación docente.
- Convocar y presidir las reuniones de coordinación del profesorado que imparta docencia en lengua extranjera en el sistema de enseñanza bilingüe (Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades p.24795 y 24796).

Siguiendo a Julián De Vega (2007), las características que deben tener los profesores que desempeñan el cargo de coordinador son:

- a) Competencia profesional relativa a conocimientos y habilidades sobre la lengua inglesa, la forma de impartirla así como la experiencia en la enseñanza de la misma.
- b) Competencia de liderazgo, consiste en dirigir y organizar las diferentes responsabilidades, funciones, estilos de enseñanza, metodologías de los distintos compañeros, informar acerca del funcionamiento de los programas bilingües y mediar entre todos los participantes.
- c) Competencia en habilidades sociales, debe crear un ambiente propicio hacia el trabajo en el que las opiniones e iniciativas de todos sean respetadas y compartidas por todos los participantes y las decisiones sean consensuadas y permitan evolucionar hacia nuevas y enriquecedoras formas de enseñanzas-aprendizaje.
- d) Competencia en gestión y organización, es decir, el coordinador debe establecer y convocar reuniones que contribuyan a la difusión de información pertinente a la toma de decisiones y acuerdos relevantes para el programa bilingüe y se compartan tareas y responsabilidades docentes.

El coordinador, por tanto, tiene una ardua misión en el programa bilingüe, ha de crear vías de trabajo comunes que persigan la implementación de una actuación

conjunta ejemplar por parte de los educadores que imparten cualquier área en lengua inglesa y mediar entre ellos con el fin de constituir un verdadero equipo bilingüe dispuesto a asumir como propias las decisiones conjuntas, a compartir información, conocimientos, recursos y vivencias, y en definitiva, a crecer, complementarse y enriquecerse en comunidad aprendiendo unos de otros. También, Pavón and Ellison (2013, p. 74) abordan la importancia que posee la coordinación en la contribución al enriquecimiento profesional, expresando “collegiality, to mutually support and learn *from and with each other*”. Y es que la coordinación se puede describir como “una cuestión de adaptación al resto de los compañeros de trabajo”. Los maestros “se deben de adaptar los unos a los otros, aprendiendo de las buenas prácticas que todas las personas tenemos en nuestro entorno laboral” (Ruiz Vidorreta, 2013, p. 261).

Además, su tarea debería de ir más allá de la coordinación del equipo bilingüe, docentes que imparten áreas en lengua inglesa bien sea el área de Lengua Extranjera o un área no lingüística, potenciando un clima de trabajo favorable entre los docentes del equipo bilingüe y el resto de educadores que imparten áreas en lengua castellana con el fin de evitar desavenencias entre ellos que lejos de facilitar buenas prácticas bilingües dificultan el éxito de estos programas. Es decir, el coordinador podría ser y actuar como un *miembro adjunto o cuarto miembro* del Equipo directivo, al conocer la implementación del programa bilingüe y al equipo bilingüe y, en consecuencia, a gran parte del personal del centro, debe trabajar de forma conjunta con él ayudándolo a velar por el buen clima escolar del centro docente y a conseguir una excelente calidad educativa. Y es que una enseñanza bilingüe exitosa requiere que todos y cada uno de los participantes de la Comunidad educativa deseemos adscribirnos a los programas en los que la lengua inglesa se convierte como vehículo de aprendizaje. Toda la Comunidad educativa debe “querer” ser centro bilingüe, y asumir con creatividad los retos que esta innovación educativa puede generar (Laorden y Peñafiel, 2010, p. 230)

Asimismo, el coordinador es la persona encargada de abrir nuevos canales de comunicación con otros centros docentes, estableciendo contactos con ellos para conocer aspectos organizativos y metodológicos, recursos materiales y tecnológicos empleados por otros educadores, resultados académicos obtenidos por los alumnos así

como sus experiencias y vivencias diarias, y en definitiva, para profundizar acerca de la implementación de los proyectos bilingües en otros contextos educativos.

Tal es la importancia de la labor del profesor designado como coordinador que de él depende en gran medida la puesta en marcha de actividades escolares y complementarias relativas a la lengua inglesa, tales como organizar actividades sobre aspectos socioculturales de países anglosajones y difundirlos al colegio y a la Comunidad educativa, promover la inclusión de la lengua inglesa en diversas actividades complementarias y proyectos llevados a cabo en el centro, día del libro, semana cultural, periódico escolar, fomentar la participación del centro docente en algún proyecto de carácter nacional y/o internacional que potencie el contacto de los discentes con otros niños de edades similares pertenecientes a países de habla inglesa. La creación de redes con centros docentes de países extranjeros, concretamente CLIL, es una herramienta de apoyo fundamental al aprendizaje de la lengua inglesa (Frigols y Marsh, 2014) al permitir que los alumnos españoles se pongan en contacto con niños de edades similares de esos países para la realización de actividades comunes en las que el intercambio de materiales y experiencias es una fuente de enriquecimiento personal y profesional. Ello permite que los escolares puedan compartir sus visiones, opiniones, inquietudes y vivencias personales a la vez que promueven su autonomía, autoconfianza y seguridad acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos vínculos con colegios de países de habla inglesa favorecen la motivación de los niños por el inglés al emplear la lengua vehicular en contextos comunicativos con sus iguales a la vez que favorece el dominio de esta lengua fruto de esa práctica constante con sus iguales. Además, esta unión fomenta tanto el aprendizaje de la lengua inglesa en los alumnos como la práctica de esta lengua en los profesores quienes, aunque en menor medida, se han de poner en contacto con docentes de esos centros para establecer acuerdos comunes, intercambiar información o compartir inquietudes.

Sin embargo, y a pesar de los múltiples beneficios que estas redes con centros docentes de países de habla inglesa poseen en los discentes, estos proyectos e intercambios con otros centros no parecen ser implementados por muchos colegios. Frigols y Marsh (2014) afirman que solo un tercio de los profesores entrevistados manifiestan trabajar en proyectos con otros centros extranjeros. No obstante, se

considera preciso expresar que la creación de redes con centros extranjeros impulsada con los programas bilingües es una práctica innovadora para los docentes españoles, al igual que lo es la misma enseñanza bilingüe. El miedo y/o el desconocimiento ante la puesta en marcha de proyectos con otros centros así como la falta de tiempo de los docentes para implementar estos programas bilingües pueden ser los motivos principales por los que los educadores no se han sumado a estas experiencias tan enriquecedoras. El compromiso y el interés de los docentes son vistos como aspectos clave para el éxito de CLIL:

A key to successful CLIL education is teachers' own personal interest in and commitment to the work, as it is more time-consuming and challenging than regular mainstream teaching due to accumulation of suitable material and working with a language other than the mother tongue (Mustaparta & Tella 1999, p. 47).

A medida que se asientan los programas bilingües y los profesores adquieren experiencia ante esta enseñanza se establecen mayores vínculos con otros centros de países de habla inglesa.

### ***3.3.3. Contacto profesional con docentes de otros centros educativos***

Una adecuada vía de comunicación, fomentada por los coordinadores de los programas bilingües, debe existir entre los educadores de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para garantizar la continuidad de la enseñanza bilingüe en lengua inglés y, en consecuencia la formación exitosa de hablantes en lengua extranjera.

### **A) Con centros de Educación Primaria**

Hoy día, fruto de los años de implementación de este enfoque en la enseñanza a través de la segunda lengua, existen numerosos materiales y recursos AICLE disponibles en blogs y páginas webs gratuitas y bancos de comunidades que comparten recursos y materiales realizados por los propios maestros pertenecientes a este enfoque. En este sentido, la coordinación en la enseñanza bilingüe debe ir más allá de un mismo centro, pues el intercambio de experiencias con otros centros escolares constituye una fuente esencial de formación para el profesorado y ejemplo de «buenas prácticas». En palabras de Salaberri (2010, p.153), “Dialogue between communities of practice is essential for the grassroots initiatives to work well and learn from each others’ measures and countermeasures”. Aunque en algunos estudios, Dobson, Perez y Johnstone (2011), los docentes de Educación Primaria perciben como un beneficio de la enseñanza bilingüe el intercambio de ideas con otros participantes en estos programas innovadores fruto del aumento de oportunidades para compartir conocimientos y opiniones en otros, Laorden y Peñafiel (2010), ese enriquecimiento de comunicación entre educadores de centros no es una realidad visible todavía. También, los equipos directivos anhelan la existencia de una mayor coordinación entre los colegios y de jornadas “interescuelas” pues consideran necesario conocer jornadas específicas de colegios bilingües para intercambiar experiencias docentes y así enriquecer los programas bilingües (Laorden y Peñafiel, 2010). En definitiva, la enseñanza bilingüe requiere que los maestros abran sus aulas, espacios cerrados en los que viven, a otros educadores con el fin de compartir conocimientos, prácticas y estrategias educativas que nutran y enriquezcan su labor docente. Y es que solo se puede implementar a través de un proceso de desarrollo profesional en un contexto social. En palabras de Elorza (2015), “cada aula y cada enseñante tienen su propio tesoro de prácticas y estrategias didácticas válidas para todos” siendo necesario “abrir las puertas del aula y promover procesos de observación de la práctica diaria, de intercambio y elaboración colectiva de modelos didácticos” (p.23).



## **B) Con centros de Educación Secundaria**

La implantación eficaz de la enseñanza bilingüe no solamente exige un alto grado de coordinación entre los docentes que imparten la Educación Primaria sino también entre los profesionales que intervienen en etapas educativas consecutivas. Frigols y Marsh (2014) mencionan la necesidad de continuar apoyando a los Institutos de Educación Secundaria con el fin de dar continuidad a los programas bilingües implantados en Educación Primaria. Algunos estudios constatan que la continuidad de Educación Primaria a Secundaria está garantizada (Frigols y Marsh, 2014 y García Zamora, 2014). La relevancia de establecer conexiones y un nexo fluido entre educadores de distintas etapas educativas se pone de manifiesto en diversos estudios (Dobson, Perez y Johnstone, 2011; Fernández Agüero, 2009 y Méndez & Pavón, 2012). La unión entre estas dos etapas educativas requiere la realización de varias reuniones anuales entre los docentes con el fin de conversar sobre diversos aspectos, tales como: la implementación de la enseñanza bilingüe en ambas etapas, los rendimientos académicos de los estudiantes, las fortalezas y debilidades apreciadas, las medidas o iniciativas necesarias para un mejor desarrollo de la educación bilingüe. Así pues Dobson, Perez y Johnstone (2011) exponen como ejemplo de buenas prácticas “fomentar el debate, la planificación conjunta y las visitas recíprocas entre la plantilla docente de los CEIP y la de sus IES asociados con el fin de facilitar la transición de los alumnos” (p. 154). El paso de una etapa educativa a otra conlleva inquietudes, incertidumbres y un gran reto para los escolares. De ahí la importancia del diálogo entre los profesores pertenecientes a diferentes etapas para consensuar prácticas educativas que faciliten la incorporación y adaptación de los estudiantes a Secundaria y aseguren una exposición a la lengua inglesa, y por ende, una adecuada sostenibilidad de los programas bilingües. El tiempo, la dedicación y los esfuerzos invertidos por los docentes de Educación Primaria para lograr un adecuado desarrollo de la educación bilingüe así como la implantación en sí misma carecen de sentido si no se garantiza la continuidad de la enseñanza bilingüe en la siguiente etapa educativa. En palabras de Halbach (2009a, p.19): “If the bilingual programme finishes in the last year of primary education, as was initially planned in the project launched by the Comunidad de Madrid, then greater exposure is not guaranteed, and the whole educational innovation

may be purposeless”. Asimismo, esta etapa se ha de constituir con profesores dispuestos a realizar los mismos esfuerzos que sus compañeros en Primaria y a comprometerse por esta educación de la segunda lengua y, a su vez, en la formación de estudiantes, futuros adultos, con competencias lingüísticas en dos idiomas.

La colaboración entre profesores de Educación Primaria y Secundaria puede abordar el paso de estudiantes no adscritos a programas bilingües en la etapa de Primaria a la enseñanza bilingüe en Secundaria. Estos escolares se enfrentan a un doble reto. Por un lado, se matriculan por primera vez a la enseñanza bilingüe al no haber cursado asignaturas a través de la lengua inglesa en Primaria y por otro lado, se tienen que adaptar a esta nueva etapa educativa. Para que estos discentes puedan afrontar la etapa de Secundaria con éxito e incorporarse a la enseñanza bilingüe de forma satisfactoria, una estrecha colaboración entre profesores de Primaria y Secundaria es necesaria con el fin de conversar sobre las estrategias y técnicas didácticas a implementar con estos niños que contribuyan a familiarizarlos con el idioma y así les sea más fácil comprender los contenidos académicos de las asignaturas impartidas en lengua inglesa. A este respecto, Halbach (2009a) constata que los alumnos adscritos a la enseñanza bilingüe en Primaria y los que no la han cursado no deberían ser distribuidos en los mismos grupos en la etapa de Secundaria pues ello conllevaría un menor rendimiento académico de los estudiantes que se han beneficiado de la educación bilingüe en la etapa educativa anterior al enseñar la lengua inglesa a un nivel inferior. Sin embargo Fuentes (2013), afirma que la agrupación de los alumnos de Secundaria agrupados en brillantes y no brillantes, promueve la segregación de los escolares y favorece solo aquellos que dominan la lengua inglesa.

En conclusión y aunque las bases del bilingüismo se inician en Educación Primaria, se asientan en Secundaria pues es en esta etapa cuando los discentes logran el bilingüismo, y más concretamente ese dominio de la lengua inglesa.

### 3.4. Comunidad educativa

Siguiendo a Pavón (2014) uno de los factores que influyen en el logro de resultados positivos en la enseñanza bilingüe es la participación de toda la Comunidad educativa: “The combined efforts of all the stakeholders (school management team, teachers and students) involved in the programme” (p.123). También, Navés (2009) destaca como una de las características de los programas exitosos el esfuerzo conjunto de todas las partes implicadas y Frigols y Marsh (2014) resaltan la importancia de la dedicación e implicación de toda la Comunidad educativa en una práctica innovadora como es la educación bilingüe. En esta línea, Butler (citado en Douglas, 2015, p. 26) afirma que la implantación de CLIL “requires careful consideration and tremendous commitment by teachers, administrative staff, and others”. Por tanto, la implementación de los programas bilingües afecta tanto a profesores y alumnos como a personal administrativo, equipos directivos y padres. “What is vitally important for the implementation of these programmes is they have to be understood, chosen and owned in situ by all stakeholders, not only teachers” (Coyle, 2009 vii y Mehisto cited in Pavón & Ellison, 2013, p. 70).

El compromiso e implicación de los padres es un factor imprescindible en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y especialmente en la implementación de proyectos con carácter innovador como son los programas bilingües (Frigols y Marsh, 2014). Los padres al igual que los profesores y el resto de Comunidad educativa tienen que adaptarse a la enseñanza bilingüe y “had to open their minds and their ways of learning towards a new subject that integrates both content and linguistic objectives” (Pladevall-Ballester, 2016, p. 70). La apuesta de los padres por el uso de la lengua inglesa como lengua vehicular de los contenidos académicos se refleja en el incremento del número de matrículas recibidas por los colegios adscritos a la enseñanza bilingüe. Una incipiente valoración positiva de los padres hacia esta enseñanza parece estar presente en el momento de la elección del centro docente al que asistirán sus hijos. No obstante, los padres tienen ciertos temores, miedos y dudas acerca de los conocimientos y la cultura general que poseerán sus hijos en un futuro al asistir a colegios bilingües

(Fuentes, 2013 y Pladevall-Ballester, 2015) y del nivel oral y escrito de la lengua materna (García Zamora, 2014). También, los equipos directivos perciben la preocupación de las familias acerca de si el aprendizaje de los contenidos a través de la lengua inglesa perjudicará el rendimiento académico de sus hijos (Frigols y Marsh, 2014). La percepción negativa de algunos padres sobre los posibles inferiores resultados relativos a la cultura general de los niños adscritos al programa bilingüe requiere la puesta en marcha de acciones o medidas que contribuyan a un incremento de comunicación familia y centro docente, y por ende, a una mejor relación con el fin de garantizar el optimismo de los padres respecto a la enseñanza bilingüe. Aunque los padres afirman conocer cómo se está llevando a cabo el programa bilingüe en el centro al que acuden sus hijos, no parece existir una eficaz relación colegio y familia pues son escasos los padres que expresan haber recibido pertinente información sobre este programa. Así pues estos resultados constatados por Frigols y Marsh (2014) ponen de manifiesto el déficit existente en la información facilitada a las familias. A pesar de los miedos y dudas de algunas familias sobre la cultura que adquirirán sus hijos, su satisfacción por el aprendizaje del inglés, lengua imprescindible en la sociedad actual, conduce a valorar el conocimiento de esta lengua por encima de otros conocimientos pues “creen que si aprenden más inglés, compensa cualquier pérdida de conocimientos de otro tipo que pudieran tener” (Fuentes, 2013, s.p.).

La participación de los padres en la implementación de los programas bilingües es considerada un elemento esencial en el éxito de los mismos por los profesores quienes afirman realizar diversos encuentros con las familias a lo largo del curso. Lova, Bolarín y Porto (2013) afirman que el interés de los padres por la formación de sus hijos y por el aprendizaje de la lengua inglesa, y en consecuencia, su participación y asistencia a las reuniones o tutorías programadas oscila entre alto y muy alto. Asimismo, estas autoras constatan que el 70% de los docentes considera que el rol de los padres en la enseñanza bilingüe difiere del que se le concedía antes pues ahora adquieren un papel principal al solicitarle una mayor implicación y colaboración en la educación de sus hijos, fundamentalmente fomentándoles la motivación por el inglés. El incremento de la colaboración de los padres en la formación de sus hijos fue constatado por Dobson, Pérez y Johnstone (2011) y Laorden y Peñafiel (2010).

Aunque esa implicación de los progenitores en los programas bilingües puede llevarse a cabo de diferentes formas, algunos piensan que apenas pueden ayudar a sus hijos debido a su desconocimiento de la lengua inglesa (Frigols y Marsh, 2014). En este sentido, son necesarias unas orientaciones a los padres por parte de los profesores-tutores acerca de las diversas formas que pueden colaborar en la educación de sus hijos sin perjuicio del idioma impartido en el programa bilingüe.

En conclusión, la responsabilidad para implantar la enseñanza bilingüe no recae en un único miembro, los profesores, sino que es necesaria la toma de decisiones de todos los profesionales docentes que constituyen el centro. Uno de los requisitos de los centros educativos para adscribirse a la educación bilingüe es la aprobación del Claustro de profesores. En algunos estudios los profesores expresan como una de las motivaciones para impartir enseñanza bilingüe el apoyo recibido por toda la Comunidad educativa (Lorenzo et al., 2009 y Lova, Bolarín y Porto, 2013) ya que facilita el funcionamiento de estos programas. Siguiendo a Laorden y Peñafiel (2010), los equipos directivos no perciben únicamente que las relaciones interpersonales entre el Claustro de profesores se han debilitado, sino que además han presenciado el rechazo de algunos miembros de la Comunidad educativa a la implantación del proyecto bilingüe. También, los docentes resaltan como una de las principales preocupaciones la falta de apoyo de los compañeros (Infante et al., 2009 y Pladevall-Ballester, 2015), pues, como afirma este último autor, sienten que el gran esfuerzo que están realizando para implementar la enseñanza bilingüe no está siendo valorado por sus compañeros quienes ni siquiera aprecian la utilidad de esta enseñanza. Y es que los maestros que imparten enseñanzas en lengua inglesa, quienes poseen una menor experiencia laboral que sus compañeros, son vistos como personas que han entrado al colegio y han invadido los puestos de trabajo que sus compañeros han realizado durante años (Ruiz Vidorreta, 2013). Fernández and Halbach (2011) constatan que un escaso apoyo o colaboración entre docentes es debido a que los educadores de áreas impartidas en lengua castellana no se sentían parte de esta innovación educativa y no entendían la necesidad de coordinarse con docentes involucrados directamente en estos programas. Por ello, estos estudios reflejan que un primer paso para lograr el apoyo de todos los compañeros consiste en la transmisión de información sobre el funcionamiento de los programas bilingües y los

factores clave conducentes a una exitosa enseñanza bilingüe. Todo el profesorado debe conocer tanto la metodología implantada en estos programas y su funcionamiento como los aspectos esenciales para una adecuada implementación de esta enseñanza bilingüe tales como la necesidad existente de coordinación docente, la relevancia del apoyo de toda la Comunidad educativa, los resultados que se están obteniendo con esta enseñanza por los alumnos avalándolos por numerosas investigaciones, entre otros.

Una colaboración e implicación de los profesores no involucrados de manera directa con el programa bilingüe es posible, y a la vez, necesaria, si se les hace partícipes de alguna experiencia bilingüe o se les provee información sobre el programa y su funcionamiento así como el esfuerzo requerido para su implementación (De Matos, 2014 y Ioannou-Georgiou, 2011). El flujo de información sobre el desarrollo del programa bilingüe en un centro docente, entorno en el que los factores afectivos y emocionales de los profesores adquieren gran relevancia, es imprescindible (Frigols y Marsh, 2014). En palabras de Ruíz-Garrido y Fontanet-Gómez (2009, p.183), “CLIL has to be known and valued by current and future students, employers, institutions, and even teachers not directly involved in CLIL programmes. The way the programme is presented to them will very often determine its social acceptance”. La transmisión de información, por parte de los profesores adscritos al programa, sobre los objetivos a lograr y los resultados que se van obteniendo tanto del aprendizaje de inglés como del resto de áreas impartidas en esta lengua propiciará el intercambio de información con el resto de docentes, especialmente con quienes imparten lengua castellana, sobre los resultados de esas áreas así como la reflexión conjunta sobre las debilidades y fortalezas de la implementación de estos programas y, en consecuencia, sobre el impacto positivo o negativo del aprendizaje a través de la lengua inglesa. Por tanto, la información proporcionada a todo el Claustro de profesores sobre la educación bilingüe no conllevará únicamente una predisposición positiva de los docentes no participantes directamente en el programa bilingüe sino que además facilitará la colaboración de aquellos quienes por temor a la innovación o por miedo a la pérdida de conocimientos y cultura general de los niños perciben esta enseñanza negativamente, y en algunos casos como una amenaza, repercutiendo favorablemente en la implementación de estos programas. Todas las personas involucradas en la enseñanza, docentes, directivos,

investigadores, formadores, responsables de la Administración Educativa, entre ellos la Inspección de Educación, no solo deben ser conocedoras de la relevancia y los beneficios de los programas bilingües sino estar convencidos de ello (Borderías, 2011). Ser consciente del funcionamiento y las implicaciones de los programas bilingües en la enseñanza requiere tiempo para toda la Comunidad educativa, y especialmente para los docentes no adscritos directamente a estos programas, pero los esfuerzos invertidos en la explicación de la implementación de estos programas por parte de los docentes del equipo bilingüe, como afirma Ioannou-Georgiou (2011) merece la pena al incrementar el deseo de participación y colaboración de sus compañeros. En definitiva, una relación estrecha entre estos profesionales es necesaria con el fin de implementar con éxito una educación bilingüe que responda a las demandas de la sociedad y de construir una propuesta pedagógica adecuada:

Consideramos importante que los colegios bilingües, o los que están en vías de volverse bilingües, se concienticen acerca de los distintos fenómenos que se asocian con ese desarrollo bilingüe en diferentes circunstancias socio-culturales y contextos lingüísticos, porque los fenómenos sociales, socio-económicos, culturales y lingüísticos de los contextos en los que se desenvuelve el niño bilingüe afectan sus desarrollos específicos y deben ser tomados en cuenta al hacer decisiones sobre políticas educativas (De Mejía, Ordoñez y Fonseca, citado en Roldán, 2011, p.95).

Hablar de Comunidad educativa conlleva abordar la figura de los equipos directivos. Ellos son los encargados de impulsar el desarrollo de diversos proyectos en los centros docentes, especialmente de aquellos que poseen un carácter innovador como son los programas bilingües. Los equipos directivos desempeñan un papel prominente en la enseñanza bilingüe (Mehisto, 2008) por su capacidad organizativa y coordinadora, su apoyo a actividades formativas y al intercambio de experiencias entre profesores, su reconocimiento de la labor que ejercen los maestros implicados en los programas bilingües con el fin de potenciar su motivación y mostrar su apoyo y su contribución al desarrollo de un adecuado clima escolar fomentando las relaciones personales entre

todos los profesores que desempeñan su labor docente en el centro, los participantes en la enseñanza bilingüe y los que no. En palabras de Laorden y Peñafiel (2010, p.327):

Todo proyecto con idea de futuro debe ser guiado por un equipo comprometido, que sepa coordinar, que lo perciba como algo propio, que conozca a sus profesores y cómo motivarles en el largo camino hacia la mejora y la optimización, y que mantenga en todo momento una buena comunicación entre los profesores más implicados y los que no lo están tanto.

Los equipos directivos contribuyen al logro de los proyectos y objetivos planteados por las comunidades educativas pues su predisposición y actitud positiva favorece el desarrollo de los programas bilingües (Frigols y Marsh, 2014) así como a la calidad educativa ofertada en los centros docentes de los que son responsables. García Zamora (2014) resalta el interés mostrado por los equipos directivos en relación a la competencia lingüística en inglés de los alumnos. Los equipos directivos apoyan al profesorado implicado directamente en la educación bilingüe facilitándole formación sobre cursos específicos y su asistencia en horario laboral, organizando charlas en el colegio y reorganizando grupos con el fin de promover las estancias en países de habla inglesa (Laorden y Peñafiel, 2010). Estos autores manifiestan que los equipos directivos valoran positivamente al profesorado reconociendo el incremento de su dedicación horaria y afirman que ello ha repercutido favorablemente en el desarrollo de los mismos. También, García Zamora (2014) expresa la satisfacción de los equipos directivos con la implicación, el esfuerzo y el compromiso del profesorado participante en los programas bilingües.

El desarrollo de una valoración positiva de la enseñanza bilingüe por parte de los equipos directivos requiere su conocimiento acerca de la misma. Si bien, en algunos estudios, Frigols y Marsh (2014), los equipos directivos son concedores del desarrollo del programa bilingüe pues son ellos quienes informan a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), integrada por director, jefe de estudios, coordinadores de tramo, coordinador de bilingüe y orientador y al Claustro de Profesores de las fortalezas y debilidades de la puesta en marcha de esta práctica innovadora, otros estudios



manifiestan la falta de conocimientos y de formación de los directores para adaptar la organización del centro al programa bilingüe (Banegas, 2012 y Laorden y Peñafiel, 2010). Información específica sobre el programa, jornadas específicas jornadas específicas de colegios bilingües para intercambiar experiencias docentes, conocimientos sobre distribución de grupos y profesores, sobre motivación hacia los profesores y de inglés son los conocimientos que los equipos directivos consideran imprescindibles para contribuir a una adecuada implementación de la enseñanza bilingüe en los centros educativos (Laorden y Peñafiel, 2010).

La relación entre los miembros de la Comunidad educativa, concretamente entre centro educativo y familias, se fomenta a través de las actividades escolares y complementarias con el fin de potenciar el uso de la lengua inglesa más allá del entorno escolar. Siguiendo a Frigols y Marsh (2014), si bien los centros ofertan actividades complementarias a los alumnos, algunos padres no estaban satisfechos con las mismas. Asimismo, este estudio constata que los estudiantes de Primaria afirman dedicar voluntariamente parte de su tiempo libre a actividades que conducen a una mejora de sus habilidades lingüísticas en inglés.

No se puede olvidar al tratar la Comunidad educativa de la Administración pues ejerce un papel fundamental en la implantación de los proyectos desarrollados en los centros docentes sobre todo de aquellos provenientes de iniciativas innovadoras como son los programas bilingües. La responsabilidad de promover e implementar estos programas, que emplean la lengua inglesa como vehículo de aprendizaje, no debe recaer exclusivamente en equipos directivos y profesores, quienes en ocasiones se quejan de ello, sino que ha de ser compartida con la Administración educativa (Fernández Agüero, 2009). De ahí la necesidad de contar con su apoyo ante esta andadura tan novedosa para toda la Comunidad educativa. Aunque algunos estudios, Frigols y Marsh (2014), reflejan el alto grado de implicación de la Administración educativa con el programa bilingüe pues el profesorado percibe y reconoce ese apoyo, otros estudios manifiestan, el deseo de los equipos directivos de mejorar la comunicación con la administración (Laorden y Peñafiel, 2010), y la falta de apoyo institucional percibida por los docentes siendo en algunas ocasiones una de las primordiales preocupaciones de los mismos (Fernández & Halbach, 2011; Ferre et al.,

2014; García Zamora, 2014; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Lorenzo et al., 2009 y Pladevall-Ballester, 2015) La escasa implicación de la Administración educativa en los programas bilingües, reflejada en numerosos aspectos, tales como, insuficientes recursos, necesidad de mayor número de auxiliares de conversación, escaso tiempo concedido para la coordinación docente, puede desembocar en la decepción y desmotivación de los docentes por la enseñanza bilingüe (Lova, Bolarín y Porto, 2013). Una actitud negativa de los profesores con la actuación de la Administración educativa queda reflejada en los numerosos estudios citados así como en las palabras de este docente quien sostiene que la administración ha alardeado del funcionamiento de los programas bilingües y gastado dinero en publicidad innecesaria: “talking about other agents that benefit from the project, one teacher mentions the regional government boasting about this project –as well as spending large sums of money on publicity” (Fernández & Halbach, 2011, p. 257). En definitiva, los grandes esfuerzos personales y profesionales realizados por los maestros para afrontar esta innovación educativa de la mejor forma posible y la más exitosa deben ir unidos a un mínimo reconocimiento de su labor e indudablemente a un apoyo profesional de toda la Comunidad educativa con el fin de garantizar la continuidad de la enseñanza bilingüe.

But above all, teachers need to be given time to respond to the requirements of the project: they need time for training, time to reflect on what bilingual teaching is and how it affects the way they go about teaching, time to design appropriate materials and time to coordinate their work with their colleagues; time, finally, to take away at least part of the pressure, and to help teachers enjoy more what they are doing and develop their own personal initiatives” (Fernández & Halbach, 2011, p. 261).

Si bien las autoridades educativas están interesadas en expandir los programas bilingües al mayor número de centros escolares de cada una de las regiones, no se deben olvidar que más relevante que la ampliación de esta enseñanza bilingüe a otros colegios es la consolidación de los programas que están implementados (Frigols, 2008). Por todo ello, “es necesario que las autoridades educativas y la administración reflexionen sobre

cómo se ponen en marcha los programas, cómo se llevan a cabo y cómo se evalúan. Reflexión y evaluación son esenciales como paso anterior a la prospectiva y la introducción de mejoras en los programas” (Megías, 2012, p.6).

También, García Zamora (2014) alude a la relevancia de una reflexión de las Administraciones educativas ya que la celeridad con la que se ha implantando la enseñanza bilingüe ha desembocado, en gran medida, en un incremento de dificultades en el desarrollo de programas bilingües. Asimismo, Hillyard (2011) constata que la rapidez con la que se han implementado estas experiencias educativas ha impedido analizar adecuadamente las ventajas e inconvenientes de esta innovación: “The basic problem is that it is all happening too fast and without time to weigh up the consequences, nor to investigate, adequately, the little research that has been published” (p. 3).



# MARCO EMPÍRICO



## Capítulo 4. Método de investigación

La estructura de este capítulo se presenta en tres grandes apartados. En el primero de ellos se presenta la *naturaleza y objeto de estudio*, delimitando así el problema de investigación bajo el enunciado "Los proyectos bilingües en los centros educativos de la Región de Murcia: perspectiva de los docentes". En el segundo apartado se recogen los *objetivos* formulados para la realización de este trabajo y, en el último apartado, se presenta la *metodología de la investigación*, es decir, de qué forma se realizó el estudio teniendo en cuenta que se trata de un estudio eminentemente descriptivo-interpretativo. En este punto se considera también la definición y selección de la muestra, así como los instrumentos utilizados para la recogida de la información.

### 4.1. Problema y justificación de la investigación

Tal y como se ha planteado en el marco teórico, existen diversas investigaciones que versan sobre los proyectos educativos bilingües. Se ha comprobado como la mayoría de ellos se centran fundamentalmente en los efectos que tienen dichos programas sobre su producción lingüística (Daniel & Nerlich y Zydatiss, citados en Fernández, Pena, García & Halbach, 2005), en el desarrollo de su conciencia intercultural (Fehling, 2002), en problemas de la enseñanza bilingüe como la adaptación

y creación de materiales didácticos (Krück & Loeser, citado en Laorden y Peñafiel, 2010), en metodologías (Halbach, 2007), etc. Sin embargo, los estudios referidos al profesorado han sido escasos y los existentes han estado focalizados, principalmente, en propuestas para su formación en la enseñanza bilingüe (Hoffmann, citados en Fernández et al., 2005) y en sus expectativas antes de iniciar el proyecto bilingüe (Fernández et al., 2005). Por ello parece coherente conocer la valoración de los docentes sobre el Programa, acerca del reto que supone su participación en el mismo. Esta valoración se ha planteado desde diferentes perspectivas: formación necesaria, coordinación entre compañeros, recursos de los que disponen y elaboración de materiales para la docencia, cuestiones metodológicas, relación con las familias y el alumnado, así como el grado de satisfacción y las repercusiones en la formación del alumnado que este tipo de docencia está teniendo en los centros donde el programa se ha implantado.

La elección de este problema de investigación responde tanto a un interés existente en la comunidad científica por el tema, como a una preocupación e interés personal y profesional, dirigido a la optimización de la práctica educativa en los centros educativos de Primaria.

## **4.2. Propósitos de la investigación**

Para dar respuesta a la investigación se formulan objetivos generales y específicos que constituyen el eje vertebrador de este trabajo.

### **4.2.1. Objetivo general**

El objetivo general de este trabajo es conocer la perspectiva de los docentes adscritos al programa bilingüe de la Región de Murcia desde su implantación en el curso escolar 2009/2010, en relación a diferentes dimensiones: formación del profesorado, coordinación, auxiliar de conversación, enseñanza y evaluación, recursos e incentivos, alumnado, Comunidad educativa y satisfacción docente, perspectivas de futuro de la enseñanza Primaria, continuidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y propuestas de mejora.



### **4.2.2. Objetivos específicos**

Los objetivos específicos pueden enunciarse de la siguiente forma:

1. Conocer la valoración del profesorado acerca de la formación recibida para el desempeño de su labor dentro del programa bilingüe.
2. Identificar las líneas de coordinación entre el profesorado, cómo se concretan en cada centro y si la coordinación ha incrementado con la adscripción al programa bilingüe.
3. Conocer el papel del auxiliar de conversación, las formas de trabajo y las tareas encomendadas a este profesional.
4. Identificar las estrategias o técnicas que utilizan los docentes para facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos en L2, así como si difieren de las utilizadas antes de la incorporación al programa bilingüe.
5. Conocer la integración o complementación de las áreas impartidas en lengua inglesa y las impartidas en lengua castellana.
6. Conocer la valoración de los docentes sobre los medios, recursos, incentivos y/o reconocimientos con los que cuentan.
7. Conocer las repercusiones de participación en los programas bilingües a nivel de alumnado.
8. Analizar la perspectiva del profesorado sobre el rol de la Comunidad educativa en la enseñanza bilingüe.
9. Conocer la satisfacción de los maestros con su participación en el programa bilingüe.
10. Analizar las percepciones de los docentes sobre la continuidad del programa bilingüe en las etapas educativas de Primaria y Secundaria.

### **4.3. Metodología y diseño de la investigación**

Dada la naturaleza de la información que se buscaba, y para acercarnos a la perspectiva del docente, se optó por una metodología de investigación “no experimental descriptiva” (Salkind, 2009), ya que se trata de aportar una panorámica sobre la implementación de los proyectos bilingües en la Región de Murcia. En este sentido era necesaria una metodología de análisis de datos cualitativa para comprender mejor el ámbito de estudio y un diseño de investigación eminentemente descriptivo-exploratorio, con el fin de describir las aportaciones que nos ofrezcan los docentes sobre su participación en el programa bilingüe.

La metodología de investigación cualitativa permite comprender el objeto de estudio desde una perspectiva holística, desde una perspectiva global, abarcando las diferentes dimensiones implicadas en el programa; inductiva: a partir de la información que proporcionan los docentes participantes; e idiográfica, con la finalidad de comprender e interpretar este fenómeno (Latorre, Rincón y Arnal, 2003).

#### ***4.3.1. Instrumento de recogida de información***

Para recoger la información se optó como instrumento la entrevista abierta o en profundidad con un nivel de directividad medio-bajo, formulando preguntas relevantes a los profesores con la finalidad de obtener la información necesaria sobre el objeto de estudio y, semiestructurada en cuanto a que se plantean unos interrogantes de carácter abierto con el objeto de que expresen libremente sus ideas, creencias, opiniones, valoraciones (Rodríguez, Gil y García, 1996; Tójar, 2006). Este instrumento y, más concretamente este tipo de entrevista ofrece la posibilidad al entrevistado de hablar sobre la conveniencia o no de una pregunta, corregirla, hacer alguna puntualización o responder de la forma que estimen conveniente (Agar, citado por Rodríguez, Gil y García, 1996), haciéndolos participantes activos de la entrevista y, por tanto,

colaboradores imprescindibles en la investigación. Además, posee unos elementos que enriquecen la recogida de información: existencia de un propósito, presentación de unas explicaciones al entrevistado y formulación de unas cuestiones (Spradley, citado por Rodríguez, Gil y García, 1996). Sin olvidar que la entrevista en profundidad se apoya en la idea de que el informante es una persona, se considera esencial ofrecer explicaciones sobre la finalidad y orientación general de la investigación al entrevistado.

Previamente a la elaboración de la entrevista definitiva, se realizó un estudio preliminar, que constituyó un Trabajo Fin de Máster, y que permitió probar la validez de la entrevista y repensar algunas de sus cuestiones para la investigación. En este estudio previo se realizaron entrevistas a catorce maestros de ocho centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, durante los meses de febrero y marzo de 2012, optando por utilizar como variable de selección los años de participación en el programa. La entrevista se organizó en dos grandes categorías: una primera que tenía como objetivo establecer el perfil de los participantes y la segunda organizada en bloques temáticos, cuyo contenido se expresa a continuación:

- a) El primer bloque “Formación del profesorado” encaminado a conocer si los docentes han recibido o reciben, para el desempeño de su labor dentro del programa, algún tipo de formación e identificar si existen necesidades formativas no cubiertas; así como su opinión acerca de sus prioridades formativas actuales.
- b) El segundo bloque “Coordinación del profesorado” enfocado a conocer si el trabajo en coordinación que actualmente realizan difiere del que llevaban a cabo antes de incorporarse al programa bilingüe, los mecanismos de coordinación docente en los programas así como si la coordinación va más allá de su centro escolar, esto es, conexión con otros colegios adscritos al programa y utilidad de esa conexión.
- c) El tercer bloque “Enseñanza en el programa bilingüe” pretende identificar la estructura que utilizan los docentes para organizar los contenidos impartidos en L2, conocer si estos docentes han incorporado aspectos socioculturales de los

países de habla inglesa en las asignaturas impartidas en L2 y si poseen un sistema de evaluación específico.

- d) El cuarto bloque “Percepción de los resultados obtenidos” destinado a conocer la opinión de los docentes acerca de si los alumnos finalizarán la etapa de Educación Primaria desarrollándose satisfactoriamente en inglés, si la inclusión de la lengua inglesa repercute en la enseñanza de contenidos de materia no lingüística, si el centro ha mejorado con la implantación del programa bilingüe así como si la adscripción de los colegios a esta iniciativa puede propiciar un cambio en educación que contribuya a una mejora de su calidad, así como a establecer en qué medida el programa repercute en la formación y motivación del alumnado.
- e) El quinto bloque “Recursos e incentivos” que tiene como prioridad conocer los recursos con los que cuentan los docentes adscritos al programa bilingüe, si poseen incentivos por participar en el programa, si reciben apoyo de los directivos del centro y de todos los maestros del colegio o si consideran que el apoyo de toda la Comunidad educativa influye en el éxito del mismo.
- f) El sexto bloque “Padres” pretende conocer, por un lado, la satisfacción o no de los padres respecto a la adscripción de los centros al programa bilingüe, la implicación de los familiares en la educación de sus hijos y el papel de los padres en la enseñanza bilingüe.

Los resultados obtenidos mostraron la necesidad de ampliar la muestra para tener una visión más representativa del funcionamiento de los programas Bilingües y, al mismo tiempo, despertaron nuevas inquietudes que tuvieron su reflejo en la introducción de nuevas cuestiones y un bloque temático más. Desde esta perspectiva, en primer lugar se atendió a la inclusión de centros educativos privados concertados, puesto que el estudio preliminar solamente se llevó a cabo con colegios públicos, la búsqueda de una representación de las muestras en función de las comarcas de la Región

de Murcia, así como la ampliación y reelaboración de la entrevista como elemento de recogida de la información.

Respecto de la entrevista, se aumentaron y reorganizaron los bloques quedando finalmente este instrumento de recogida información constituido por una categoría/bloque de clasificación, destinada a conocer el perfil de los docentes adscritos al programa bilingüe y ocho bloques temáticos:

- a) El primer bloque “Formación del profesorado” encaminado a conocer si los docentes han recibido o reciben, para el desempeño de su labor dentro del programa, algún tipo de formación tanto inicial como continua, ya sea por parte de la Administración o por iniciativa propia. Estas preguntas tienen un doble objetivo, por un lado, conocer las oportunidades de formación que la Administración Educativa pone a disposición de los docentes del programa, y si estas se ajustan a las demandas del profesorado en tiempo, forma y contenido; y por otro lado, identificar si existen necesidades formativas no cubiertas que puedan repercutir de algún modo en el funcionamiento de estos programas. Para ello, se plantean preguntas que pretenden recabar la opinión de los docentes acerca de su valoración sobre su capacidad para impartir los contenidos en lengua inglesa de modo eficaz, su opinión en relación a que los planes de estudio incorporen estancias en países de habla inglesa, cuestiones dirigidas a conocer si han recibido o reciben, para el desempeño de su labor dentro del programa, algún tipo de formación y preguntas que buscan identificar si existen necesidades formativas no cubiertas; así como su opinión acerca de sus prioridades formativas actuales. Se incluyen en este bloque las actividades formativas propuestas por el Equipo directivo para fomentar el aprendizaje de la lengua inglesa del alumnado mediante estancias en el extranjero.
- b) El segundo bloque “Coordinación del profesorado” está destinado a conocer, por un lado, si el trabajo en coordinación que actualmente realizan los docentes difiere del que llevaban a cabo antes de incorporarse al programa bilingüe, la existencia de la figura del coordinador bilingüe, los mecanismos de coordinación docente en los programas, así como los profesionales implicados, para

determinar los beneficios que estas líneas de coordinación puedan tener en la labor docente y en la calidad de la enseñanza bilingüe. Y, por otro lado, si la coordinación va más allá de su centro escolar, esto es, conexión con otros colegios adscritos al programa, para conocer cómo llevan a cabo la implementación del mismo, y utilidad de esa conexión entre centros.

- c) El tercer bloque “Auxiliares de conversación”. En este bloque, se pretende conocer la percepción de los docentes acerca de la formación recibida sobre cómo aprovechar a estos profesionales de forma eficaz, la jornada laboral de estos ayudantes lingüísticos, la coordinación con los auxiliares de conversación y la utilidad sobre la misma, así como la forma de trabajar y las tareas encomendadas a los nativos. Además, se les pide a los maestros su opinión acerca de si los auxiliares de conversación están preparados para participar en la enseñanza bilingüe y las condiciones de estos ayudantes lingüísticos.
- d) En el cuarto bloque “Enseñanza en el programa bilingüe”, las preguntas están encaminadas a identificar las estrategias o técnicas empleadas para facilitar la comprensión y adquisición de los contenidos en una segunda lengua, la integración o complementación de las áreas impartidas en lengua inglesa y las impartidas en lengua castellana, el periodo de tiempo que se emplea la lengua materna y las situaciones o contextos que propician su uso así como los instrumentos de evaluación utilizados actualmente y si estos difieren de los empleados antes de incorporarse al programa bilingüe. Además, se contemplan preguntas que tienen como finalidad conocer la opinión del docente acerca del cambio metodológico que conlleva la implementación del programa y su repercusión en la mejora de la calidad de la enseñanza.
- e) El quinto bloque “Recursos e incentivos”. En este bloque se plantean una serie de cuestiones destinadas a conocer los recursos espaciales, materiales y tecnológicos que utilizan los docentes y su utilidad para el desarrollo de sus clases, 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 y sus necesidades relativas a recursos. Además, teniendo en cuenta la carga de trabajo

que supone la docencia de L2 se les preguntó a estos docentes por una posible reducción horaria, incentivos y/o reconocimientos por participar en el programa.

- f) El sexto bloque “El alumnado”, pretende conocer la opinión de los docentes entrevistados acerca de los resultados de los discentes en las áreas impartidas en inglés y en castellano y su actitud hacia la lengua inglesa y el programa bilingüe. En segundo lugar, con el fin de establecer en qué medida el programa bilingüe repercute en la diversidad de alumnado existente en las aulas, se les pregunta a los maestros por la progresión de los estudiantes inmigrantes, con necesidades específicas de apoyo educativo, repetidores de promociones no bilingües que se incorporan a estos programas y alumnos que se incorporan al programa bilingüe tardíamente.
- g) El séptimo bloque de preguntas gira en torno a la “Comunidad educativa”. Los resultados obtenidos en la investigación preliminar enfatizan la importancia de la implicación de la Comunidad educativa en el desarrollo de los programas bilingües. En este sentido, se plantearon cuestiones que pretenden conocer la percepción de los docentes acerca del rol de los padres, su importancia en la enseñanza bilingüe, y si difiere del que se le concedía antes de incorporarse a la misma. Asimismo se pregunta acerca de la satisfacción o no de los padres respecto a la incorporación al programa bilingüe, la organización de las tutorías así como la asistencia a las mismas por parte de las familias. También se incluyen en este bloque preguntas acerca de la existencia o no de apoyo al programa bilingüe por parte del Equipo directivo y del resto de maestros del colegio y de las relaciones personales existentes entre los maestros participantes en la enseñanza bilingüe y los que no.
- h) El octavo y último bloque de preguntas se interesa por conocer la satisfacción de los docentes con su participación en el programa bilingüe, así como su interés por continuar en él. Además, se le preguntó a los maestros las posibles propuestas de mejora que plantearían para optimizar estos programas.

### 4.3.2. Participantes

La población de la investigación está constituida por todos los docentes que imparten docencia en los Programas Bilingües en la Región de Murcia. La selección de los participantes se realizó atendiendo a un muestreo estratificado. Para ello, se aplicaron criterios específicos de inclusión a la muestra tales como: comarca en la que se sitúa el centro, titularidad del mismo y años de participación en el programa bilingüe. De esta forma, el territorio se dividió en comarcas (de acuerdo con el criterio seguido por Atlas Global de la Región de Murcia, 2007) de comarcalización de la Región de Murcia.



Figura 3. Comarcalización de la Región de Murcia.

Fuente: Atlas Global de la Región de Murcia (2007).

Atendiendo a las indicaciones ofrecidas por un experto en análisis metodológico (Profesor Catedrático de Universidad de Murcia adscrito al Departamento de Psicología



Básica y Metodología) y con la pretensión de obtener la máxima riqueza posible de información, se adoptó la decisión de seleccionar 24 centros públicos y 6 centros privados distribuidos tal y como se expone en la tabla 4.

Tabla 4

*Número de centros seleccionados de cada comarca*

Comarca	Centros Públicos			Centros Privados			Centros Muestra	
	Total	Participantes	%	Total	Participantes	%	Participantes	%
Área metropolitana de Murcia	53	11	21	22	5	23	16	53
Campo de Cartagena-Mar Menor	19	4	21	8	1	13	5	17
Bajo Guadalentín	7	2	21	1	0	0	2	7
Noroeste	9	2	22	0	0	0	2	7
Vega del Segura	10	2	20	1	0	0	2	7
Altiplano de Jumilla	4	1	25	0	0	0	1	3
Comarca de Lorca	4	1	25	1	0	0	1	3
Cuenca de Mula	2	1	20	1	0	0	1	3
Total	108	24		34	6		30	100

Tabla 5

*Comarca a la que pertenece el profesorado adscrito al programa bilingüe*

Comarca	Maestros C. Públicos		Maestros C. Privados		Total	
	Participantes	%	Participantes	%	Participantes	%
Área metropolitana de Murcia	30	49	14	82	44	57
Campo de Cartagena-Mar Menor	8	13	3	18	11	14
Bajo Guadalentín	5	8	0		5	6
Altiplano de Jumilla	4	6	0		4	5
Vega del Segura	4	6	0		4	5
Noroeste	4	6	0		4	5
De Lorca	3	5	0		3	4
Cuenca de Mula	3	5	0		3	4
Total	61		17		78	100

Con este criterio, pasaron a formar parte de la muestra un total de 78 docentes, distribuidos por comarcas tal y como se presenta en la tabla 5.

El tiempo de participación de los centros educativos en el Programa bilingüe es variado: 10 se adscribieron en la primera promoción 2009/2010, 7 en la segunda promoción 2010/2011, 9 en la tercera promoción 2011/2012 y los 4 restantes en la cuarta promoción 2012/2013. En la selección de centros educativos se priorizó los años de experiencia en el programa bilingüe así pues, tal y como se observa en la tabla 6, diez centros llevan cinco años implicados en este programa, siete centros llevan cuatro años, nueve centros llevan tres años y cuatro centros llevan dos años. Asimismo, se ha buscado tener representación de centros públicos y privados con diferencia experiencia y en porcentajes similares entre centros públicos y concertados-privados. Únicamente en el caso de cuatro años de antigüedad en el programa bilingüe no se cuenta con ningún centro privado-concertado.

Tabla 6

*Tiempo de participación de los centros en el programa bilingüe*

Tiempo de centros en el programa bilingüe	Centros Públicos		Centros Privados		Maestros	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cinco años	9	38	1	17	10	33
Cuatro años	7	29	0	0	7	23
Tres años	6	25	3	50	9	30
Dos años	2	8	2	33	4	14
Total	24	100	6	100	30	100

Para llevar a cabo estas entrevistas, se utilizó el guión adjunto en el Anexo 1, si bien fue adaptándose al ritmo y respuestas de los entrevistados, 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 misma.

### **4.3.3. Procedimiento de recogida de información**

El procedimiento de recogida de información mediante la entrevista preliminar y la entrevista definitiva siguió las siguientes fases: a) se contactó con el centro para informarles e invitarles a participar en la investigación; b) se informó al profesorado del objetivo de la entrevista y confidencialidad de los datos; c) se acordaron días y fechas para las entrevistas que se realizaron durante los meses de febrero y marzo de 2014 siempre de forma directa con la presencia de la investigadora, se grabaron y transcribieron para su posterior análisis. Todo el material primario de las entrevistas y su contenido está custodiado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Respetando el protocolo de confidencialidad de la Universidad, se garantiza la confidencialidad del entrevistado a través de la supresión de las referencias contextuales y su sustitución por paréntesis indicativos.

### **4.3.4. Procedimiento de análisis de datos**

A partir de la información obtenida, y para seguir un planteamiento analítico de forma rigurosa y científica, se procedió a utilizar un sistema de tratamiento de la información ordenado y sistemático centrado en "dar sentido" a la información obtenida. Por este motivo, se optó por *reducir* los datos en categorías, de modo que se pudiera dar una *disposición* y una representación significativa que permitiese finalmente *extraer* y *verificar* una serie de *conclusiones* comprensivas de la "realidad estudiada" (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Este proceso se realizó del modo siguiente: a) determinación de las unidades de análisis; b) establecimiento de un sistema de categorías y de códigos; c) asignación de los elementos de significado a las categorías y códigos establecidos; d) agrupamiento de tales categorías y códigos, con los elementos que incluye, en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior, globalizador. En definitiva, la información se categorizó atendiendo a criterios temáticos por bloques (Rodríguez, Gil y García, 1996), a partir del análisis del contenido de las aportaciones obtenidas y siguiendo la vía inductiva, a medida que se analizó el texto.

En el siguiente capítulo se muestran los principales resultados obtenidos, organizados a partir de estos bloques de contenido y en función de las categorías que fueron apareciendo en el análisis inductivo.

## Capítulo 5. Presentación de resultados

A continuación, se exponen los resultados atendiendo a los bloques temáticos de contenido o categorías como resultados del análisis inductivo. Para organizar la información, en cada bloque se presenta un breve planteamiento, comentando la información que se pretendía conocer y el análisis interpretativo de los datos a partir de las respuestas de los docentes que, siempre que se ha considerado aclaratorio, se presentan primero en una tabla resumen en la que se muestran los porcentajes de respuestas a cada categoría codificada.

### 5.1. Preguntas de clasificación

Planteamiento. En este bloque se abordan las características identificativas de los 78 docentes entrevistados adscritos al programa bilingüe atendiendo a las siguientes variables: sexo, edad, años de antigüedad ejerciendo la labor docente en general y en la enseñanza bilingüe, titulaciones académicas y formación en inglés así como en otras lenguas distintas al castellano y perfil docente en la actualidad. Veamos los resultados detenidamente:

Tabla 7

*Sexo del profesorado adscrito al programa bilingüe*

Sexo	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Mujeres	52	85	10	59	62	80
Hombres	9	15	7	41	16	20
Total	61	100	17	100	78	100

En relación al sexo del profesorado adscrito al programa bilingüe, tal y como se observa en la tabla 7, el 80% de entrevistados son mujeres mientras que el 20% de participantes son hombres. Sin embargo, si se atiende a su distribución en función de la titularidad de los centros, se aprecia como en los centros concertados-privados la diferencia entre número de mujeres y de hombres es relativamente baja (59% y 41% respectivamente), mientras que en los centros públicos la feminización de la enseñanza es mucho más visible, siendo el 85% de la muestra en estos centros maestras.

Tabla 8

*Edad del profesorado adscrito al programa bilingüe*

Edad del profesorado	Centros Públicos		Centros Privados		TOTAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
20 a 30	13	21	6	35	19	24
31 a 40	22	36	9	53	31	40
41 a 50	19	31	2	12	21	27
51 a 60	5	8	0	0	5	6
61 hacia delante	2	3	0	0	2	3
Total	61	100	17	100	78	100

Respecto a la edad del profesorado adscrito al programa bilingüe, se percibe como la mayoría de esta muestra se encuentra en la franja comprendida entre los 31 y 40 años (40%). Si se analiza la tabla 8, llama la atención como en los centros privados-concertados todo el profesorado de la muestra es menor de 50 años y, además, el

porcentaje de maestros menores de 31 años es muy elevado (35%). En los centros públicos, en cambio, es mayor el porcentaje de profesores que se encuentran en la franja de 41 a 50 años (31% frente al 12% de centros privados-concertados).

Del mismo modo, el tiempo de ejercicio profesional también es muy diferente entre maestros de centros públicos y maestros de centros privados-concertados. Como se puede comprobar en la tabla 9, la mayoría de los maestros participantes en este estudio de centros privados-concertados lleva menos de 11 años de ejercicio profesional, estando el porcentaje más alto concentrado en la primera franja (entre 1 y 5 años), y no hay nadie con más de 20 años de antigüedad en la docencia. Sin embargo, en el caso de centros públicos, la mayoría de los maestros se sitúa entre 6 y 20 años de experiencia, contando con casos de todas las franjas de antigüedad.

Tabla 9

*Tiempo de ejercicio profesional en la enseñanza*

Tiempo de ejercicio profesional	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 a 5 años	7	11	7	41	14	18
6 a 10 años	18	30	6	35	24	31
11 a 15 años	13	21	2	12	15	19
16 a 20 años	10	16	2	12	12	15
21 a 25 años	5	8	0	0	5	7
26 a 30 años	4	7	0	0	4	5
31 a 35 años	4	7	0	0	4	5
Total	61		17		78	100

Cuando se analizan los años de ejercicio profesional de los docentes en la enseñanza bilingüe, se encuentra como la distribución es muy diversa y no responde a los patrones anteriores (edad y años de antigüedad en el ejercicio profesional). Así, se percibe como casi el 60% de los maestros de centros privados-concertados llevan tres años ejerciendo la enseñanza en programas bilingües, mientras que los maestros de centros públicos se distribuyen mucho más homogéneamente entre 1 y 5 años de experiencia profesional en estos programas (tabla 10).

Tabla 10

*Tiempo de ejercicio profesional en la enseñanza bilingüe*

Tiempo de ejercicio profesional bilingüe	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cinco años	10	16	1	6	11	14
Cuatro años	13	21	0	0	13	17
Tres años	11	18	10	59	21	27
Dos años	10	16	2	12	12	15
Un año	17	28	4	23	21	27
Total	61		17		78	100

En relación a las titulaciones académicas de los docentes, el 81% de participantes son maestros especialistas en Lengua Extranjera: Inglés mientras que el 19% de entrevistados poseen otras especialidades de Magisterio pero están habilitados para impartir lengua inglesa por sus competencias lingüísticas en este idioma.

Del 81% de educadores especialistas en inglés, tal y como aparece en la tabla 11, el 57% de entrevistados tiene esa única especialidad, mientras que el 24% de informantes la poseen junto con otras titulaciones académicas. De este 24% de docentes, el 10% tiene la licenciatura de filología inglesa, el 6% otras especialidades de magisterio además de la de inglés y el resto de educadores poseen otras titulaciones reflejadas en la tabla: Pedagogía, Grado Formativo en Turismo, Máster en Recursos Patrimoniales, Ingeniería Agrónoma y Administración y Dirección de Empresas, Empresariales, Psicopedagogía y Traducción e Interpretación en inglés.



Tabla 11

*Titulación académica del profesorado adscrito al programa bilingüe*

Titulación académica	Centros Públicos	Centros Privados	Total
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Magisterio LE: Inglés	38	6	44
Magisterio LE: Inglés, Psicopedagogía, Traducción en inglés	1	0	1
Magisterio LE: Inglés y Filología Inglesa	8	0	8
Magisterio LE: Inglés y E. Física	1	1	2
Magisterio LE: Inglés y Empresariales	1	0	1
Magisterio LE: Inglés y Música	1	0	1
Magisterio LE: Inglés, Ing. Agrónomo y ADE	0	1	1
Magisterio LE: Inglés, Técnico: Turismo, máster de recursos patrimoniales	1	0	1
Magisterio LE: Inglés y Ciclo en Turismo	1	0	1
Magisterio LE: Inglés y Pedagogía	1	0	1
Magisterio LE: Inglés e Infantil	0	2	2

Del 19% de docentes que poseen otras especialidades de magisterio distinta a Lengua Extranjera: inglés, el 5% tiene habilitaciones en inglés: la mitad de estos profesores de centros públicos, tienen acreditaciones concedidas por la Comunidad Autónoma de la Región Murcia y la otra mitad de centros privados-concertados, por una universidad privada de otra Comunidad Autónoma de España. Uno de los docentes del sector público además de la habilitación, posee el certificado nivel avanzado de la Escuela Oficial de Idiomas y el nivel B2 de la Universidad de Cambridge. El 14% restante de maestros posee los siguientes certificados en lengua inglesa: el 11% nivel avanzado de la Escuela Oficial de Idiomas, el 4% nivel B2 de la Universidad Cambridge, el 3% nivel C1 de dicha universidad y el 1% Filología Inglesa.

Respecto a la formación complementaria en lenguas extranjeras, como se muestra en la tabla 12, el 76% de maestros, ha recibido formación en alguna lengua además de la

ofrecida en su titulación académica frente al 24% de profesores que únicamente posee la preparación lingüística recibida como docente.

Tabla 12

*Formación complementaria en lenguas*

Formación comp. en lenguas	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	46	75	13	76	59	76
No	15	25	4	24	19	24
Total	61		17		78	100

En relación a este 24% de docentes que no ha recibido formación complementaria, se considera relevante resaltar su opinión acerca de su nivel de competencia lingüística para desempeñar su labor en programas bilingües. En este sentido, la mayoría de docentes, tal y como se aprecia en la tabla 13, considera su nivel de inglés medio y adecuado para impartir docencia bilingüe en los cursos en los que está actualmente, siendo mucho más alto el porcentaje de maestros de centros privados o concertados que responde que su nivel es únicamente adecuado. El 32% de ellos valora su nivel de inglés como intermedio o medio-alto y el 21% restante de profesores (todos de centros educativos públicos) califica su nivel de inglés como alto.

Tabla 13

*Nivel de inglés de los maestros sin formación complementaria*

	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Medio (Adecuado)	6	40	3	75	9	47
Medio-alto (Intermedio)	5	33	1	25	6	32
Alto	4	27	0	0	4	21
Total	15		4		19	

Por último, en este apartado se recogen algunos datos más específicos sobre la docencia que desempeñan los maestros en el momento en que se realizó la recogida de

la información: lenguas en las que imparten la enseñanza y número de grupos en los que imparten docencia.

Tabla 14

*Tipo de perfil docente*

Perfil docente	Centros Públicos		Centros Privados		Maestros	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Docencia en inglés	36	59	9	53	45	58
Docencia en castellano e inglés	25	41	8	47	33	42
Total	61		17		78	100

Tal y como se aprecia en la tabla 14, el 58% de educadores, imparte docencia únicamente en inglés mientras que el 42% de los maestros imparte enseñanza tanto en castellano como en lengua inglesa (con pocas diferencias entre centros públicos o privados).

Además, en relación al 58% de profesores que imparte docencia únicamente en áreas enseñadas en inglés, en ambos casos (centros públicos y privados) la mayoría de los docentes de esta muestra imparten docencia en dos grupos bilingües. Resaltar que, como se muestra en la tabla 15, solamente en centros públicos se encuentran tres maestros que imparten docencia en inglés en cuatro grupos pues enseñan todas las áreas de lengua inglesa en dos grupos y un área de inglés o Lengua Extranjera: inglés en otros dos grupos de otro curso bilingüe.

Tabla 15

*Docencia en inglés*

Docencia dedicada al inglés	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Docencia en 1 grupo	4	11	1	11	5	11
Docencia en 2 grupos	23	64	6	67	29	64
Docencia en 3 grupos	6	17	2	22	8	18
Docencia en 4 grupos	3	8	0	0	3	7
Total	36		9		45	100

A continuación se presentan los resultados de los ocho bloques temáticos, descritos anteriormente. Señalar que la presentación los datos se ilustran con las aportaciones más significativas en cada una de las categorías estudiadas que aparecen entre paréntesis haciendo referencia al número de registro del entrevistado asignado en el análisis.

## 5.2. Formación del profesorado

Planteamiento. Dada la importancia que posee la formación de los profesores implicados en el programa bilingüe en el éxito de los mismos, con este bloque de preguntas se pretende conocer la valoración del profesorado acerca de la formación recibida para el desempeño de su labor dentro del programa bilingüe. De modo más concreto, se presentan la información recopilada en torno a las siguientes cuestiones: tipo de formación recibida sobre enseñanza bilingüe, formación en países de habla inglesa y, duración de la misma, valoración de la formación en países de habla inglesa para su formación como docente profesorado bilingüe. Formación recibida mediante cursos, antes de su incorporación al programa y una vez adscrito al mismo de manera continuada, así como temáticas o contenidos de las mismas, valoración en términos de utilidad de la formación recibida así como propuestas de mejora. Y, para cerrar este bloque se presenta la valoración de los docentes entrevistados acerca de su capacitación para el desempeño de sus tareas docentes en el programa bilingüe.

Tabla 16

### *Formación sobre enseñanza bilingüe*

Formación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	36	59	12	71	48	62
No	25	41	5	29	30	38
Total	61	100	17	100	78	100

Tal y como se muestra en la tabla 16, el 62% de docentes, perteneciendo el 59% al sector público y el 71% al sector privado-concertado, ha recibido formación acerca de la enseñanza bilingüe, principalmente sobre la metodología AICLE.

Tabla 17

*Razones por las que no han recibido formación sobre enseñanza bilingüe*

Razones de no formación	Centros Públicos	Centros Privados	Total
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
No estar cuando se realizó la selección	23	3	26
Circunstancias personales	2		2
Mes de formación		2	2
	Total	5	30

Del 38% de educadores que no ha realizado formación, como se observa en la tabla 17, la mayoría (con un porcentaje mucho mayor en centros públicos) afirma no haber realizado formación al no estar presente en ese centro educativo en el momento de selección del personal participante en esos cursos. Algunos de estos docentes (que trabajan en centros públicos) han especificado otros aspectos, además del citado anteriormente, relativos a su ausencia de formación sobre la enseñanza bilingüe:

- Desconocer si puede o no solicitar alguno de estos cursos “Iniciación al Programa bilingüe” o “PIALE” al ser maestros funcionarios en prácticas o interinos: “No he realizado el curso. Desconozco si puede solicitar este curso académico, siendo funcionaria en prácticas e impartiendo clase en bilingüe, pues nadie me ha informado” (E8)
- 4 de estos educadores constata no poder llevar a cabo esta formación por no ser funcionario definitivo: “Al ser interina no me dan la oportunidad de realizar formación, mi compañera funcionaria definitiva sí efectuó el curso de iniciación, y hay otro parecido denominado PIALE que tampoco lo puedo solicitar por ser interina, y mi gran enfado es ese, ¿es que no soy maestra igual que los definitivos? ¿no estoy impartiendo clase igualmente a alumnos? Estos niños de

primero dependen de lo que yo les voy a enseñar y transmitir, y creo que es importante que posean esos contenidos para pasar a segundo y a tercero, igual estos niños tienen la mala pata de que el año que viene les imparte clase otro maestro interino que tampoco está formado en bilingüe, y así sucesivamente” (E66)

- Otros dos maestros manifiestan haber tenido la oportunidad de efectuar esta formación dos años más tarde que el resto de sus compañeros del centro educativo pero exponen no haberla realizado en ese periodo por cuestiones personales: “No, porque no estaba en el centro cuando se realizó y después por cuestiones personales no lo he podido realizar” (E56)
- Un maestro del sector público afirma haber solicitado ese curso y no haber sido seleccionado para realizarlo: “Solicité una vez el curso pero no fui seleccionado” (E14)
- Otro docente indica haberse incorporado en septiembre del curso escolar 2013/2014 a un centro educativo español pues ha estado ejerciendo su docencia en otro país: “No, porque he estado tres años en Andorra, llegué a España en Septiembre y me incorporé a este colegio” (E22)
- Y otra maestra expresa no haber requerido la realización de estos cursos en ninguna ocasión al considerar que su formación sobre la enseñanza bilingüe era adecuada, argumentando haber recibido la preparación necesaria durante su formación como docente para el desempeño de su labor profesional en centros bilingües y haber realizado sus prácticas como maestra en un centro adscrito a este programa: “Como en Madrid los colegios ya eran bilingües yo tengo la suerte de que ya me he formado en la carrera para la enseñanza bilingüe no tanto en las asignaturas pero sí en las prácticas que las hice en un colegio bilingüe, entonces ya sabía cómo funcionaba el colegio por mi experiencia” (E19)

El 5% restante de profesores, no ha realizado ningún tipo de formación para el desempeño de sus tareas profesionales en centros educativos adscritos al programa bilingüe por las siguientes razones: circunstancias personales graves, debido al periodo

de tiempo escogido para la realización del curso, argumentando la imposibilidad de asistir al curso en verano.

Tabla 18

*Tipo de formación recibida sobre enseñanza bilingüe*

Tipo de formación	Centros Públicos	Centros Privados	Total
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Iniciación	17	9	26
PIALE	14	3	17
Iniciación y PIALE	5		5
Total	36	12	48

Del 62% de docentes que han recibido formación, tal y como se refleja en la tabla 18, la mayoría, siendo 17 de colegios públicos y 9 de centros privados-concertados, ha efectuado el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia”: “Sí, fuimos hacer este curso mi compañera y yo entre junio y julio” (E53). A continuación, 17 maestros (en su gran mayoría de centros públicos) han participado en el “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (PIALE): “Lo realicé cuando ya estaba incorporado en el centro y en el programa bilingüe” (E34). Y 5 docentes del sector público han realizado ambos cursos formativos. “Realicé el curso sobre metodología AICLE cuando el colegio fue seleccionado dentro del programa colegios bilingües. Posteriormente, solicité y realicé el curso PIALE” (E1)

Estos dos cursos, “Iniciación al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia” y “PIALE”, están constituidos por dos periodos formativos, uno de ellos se realiza en Murcia y el otro en una ciudad de habla inglesa. Sin embargo, del 62% de docentes que ha realizado formación para el desempeño de su tarea profesional en centros educativos adscritos al programa bilingüe, solamente el 35% de ellos ha disfrutado de un periodo de inmersión lingüística en una ciudad anglófona:

- Todos los educadores (22%) que han realizado el curso “PIALE” han llevado a cabo estancias formativas en ciudades de habla inglesa: “Yo hice el curso PIALE durante 3 semanas: una Oxford y dos Murcia” (E62)

- El 7% de docentes del sector público que ha efectuado el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües región de Murcia”, ha disfrutado de estos periodos formativos en el extranjero mediante dicho curso: “Sí realicé el curso AICLE. En un seminario de un mes hicimos la parte teórica en el CPR de Murcia y después nos desplazamos a Reino Unido” (E4)
- Del 6% restante de profesores del sector público que han realizado tanto el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües” como el “PIALE”, el 2% de profesores ha llevado a cabo estancias formativas en una ciudad de habla inglesa en dos ocasiones, por lo que ha visitado estas ciudades con los dos cursos: “Realicé los dos cursos del programa bilingüe y estuve fuera en dos ocasiones” (E46)

El 27% restante de profesores que ha realizado el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia” no se ha beneficiado de esta inmersión lingüística. Las razones por las que no han gozado de formación en una ciudad anglófona son las siguientes:

- La insuficiencia presupuestaria de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por lo que se ha realizado esa estancia formativa en Madrid en lugar de en una ciudad de habla inglesa: “Sí, el de metodología AICLE y el PIALE. El grupo que hicimos el curso de metodología AICLE ese año no pudimos ir a Inglaterra, estuvimos una semana en Madrid de inmersión. El PIALE sí llevaba implícita una semana en Oxford” (E74)
- No poder disfrutar de esta inmersión lingüística en el extranjero, financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por el hecho de pertenecer a centros privados.
- Por circunstancias personales.



### 5.2.1. Formación en países de habla inglesa

La práctica totalidad del profesorado entrevistado (exceptuando un maestro de un centro público) ha realizado alguna estancia en un país anglófono. Además, como se puede comprobar en la tabla 19, el 72% aluden a razones que combinan la formación y el turismo para realizar estos viajes: “Sí, estuve viviendo en Dublín casi dos años, en Toronto dos meses por formación y luego en épocas vacacionales” (E3) y “He realizado viajes al extranjero por formación y por turismo” (E9)

Tabla 19

#### *Razones de la estancia en un país de habla inglesa*

Estancia país extranjero	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación y turismo	43	72	12	71	55	72
Formación	10	17	4	23	14	18
Turismo	7	12	1	6	8	10
Total	60	100	17	100	77	100

El 18% de profesores (y con un porcentaje algo mayor los de centros privados o concertados) ha permanecido en ciudades inglesas con el único objetivo de aprender y perfeccionar la lengua inglesa: “La última vez el verano pasado durante una estancia de 15 días en Sudbury (Reino Unido) realizando un curso de metodología AICLE. En 2008, efectué un curso de la Consejería para mejorar la fluidez en inglés y en Edimburgo en 1996 realizando otro curso durante un mes de verano” (E1) y “Sí, una vez un mes y otra quince días por formación” (E71)

El 10% de educadores ha ido a estas ciudades por turismo, aludiendo a fines relacionados con conocer aspectos culturales sobre estos países (tradiciones, comida, bailes, monumentos...): “En Inglaterra desde que tenía 13 años hasta ahora en veranos” (E17) y “Los meses de verano y siempre que puedo me escapo como turismo” (E45)

La duración de las estancias de los profesores participantes en el programa bilingüe en una ciudad de habla inglesa es variada.

Tabla 20

*Duración de las estancias en un país extranjero*

Duración de la estancia	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 mes o menos	8	13	3	18	11	14
1 a 6 meses	26	43	7	41	33	43
6 a 12 meses	10	17	4	23	14	18
De 12 a 24 meses	7	12	1	6	8	10
De 24 a 36 meses	5	8	1	6	6	8
Más de 36 meses	4	7	1	6	5	7
Total	60	100	17	100	77	100

El porcentaje más alto (43% del profesorado), tal y como se observa en la tabla 20, ha estado de 1 a 6 meses: “Sí, viajes de fin de semana o puentes, un verano dos meses, otro verano un mes, y en América tres semanas” (E12); “Sí, he estado por turismo varias veces y por formación haciendo un curso de mes y medio en Londres, y dos semanas en Madrid haciendo un curso intensivo” (E66). El 18% de participantes en esta investigación ha residido en el extranjero entre 6 y 12 meses: “Sí, tres veranos consecutivos por formación y por turismo, seis meses” (E35), “Sí, cuando terminé la carrera estuve como auxiliar de conversación ocho meses viviendo en una ciudad de habla inglesa y luego dos semanas en Gales a través del curso de metodología AICLE de la Consejería y por turismo otras veces estancias más cortas” (E18). Y el 14% de entrevistados, ha visitado estos países anglófonos durante un mes o menos: “Sí, por lo general poco tiempo, hace unos años una semana por turismo y el año pasado dos semanas por formación. Básicamente estancias cortas y por placer” (E50); “Sí, el año pasado en Cardiff una quincena por formación con el curso PIALE, y estuve en Londres una quincena anteriormente por turismo” (E42). Con estos datos se puede comprobar como la mayoría del profesorado participante en programas bilingües ha realizado estancias menores a un año en ciudades anglófonas. Sin embargo, también son frecuentes los casos de maestros que han permanecido en el extranjero durante largos períodos de tiempo: “Terminé la carrera y me fui a Londres, estuve viviendo allí y luego me fui a EEUU con el programa del MEC de profesores visitantes. Dos años y medio en

total” (E57) y “La última vez un año trabajando en Chicago a través del programa profesorado visitantes en el extranjero y COU, segundo bachillerato, lo hice en Pensilvania. Además, mi padre desde que iba a sexto de Educación Primaria nos mandaba a Inglaterra un mes y medio” (E73).

### A. Formación con estancias en una ciudad de habla inglesa

Todos los docentes conocen programas de intercambio, ayudas o cursos de actualización lingüística y didáctica con estancias formativas en algún país o ciudad de habla inglesa, exceptuando un caso (de un centro público) que manifiesta que no los conoce, y por ende, no ha participado en ellos.

El 90% de docentes, con un porcentaje ligeramente superior en centros privados-concertados, ha realizado programas de intercambio, ayudas o cursos de actualización lingüística y didáctica con estancias formativas en algún país de habla inglesa. Los cursos efectuados por estos profesores son diversos, y en muchos casos no especifican si fueron financiados por alguna entidad o costeados por ellos mismos, pero cuando nombran la entidad financiadora siempre se refieren a la Consejería de Educación de la Comunidad de Murcia o al Ministerio de Educación.

Tabla 21

*Ocasiones que los docentes han estado en el extranjero por formación*

Formación extranjero	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación 1 vez	40	75	15	94	55	80
Formación 2 veces	12	23	1	6	13	19
Formación 4 veces	1	2			1	1
Total	53	100	16	100	69	100

Detallando un poco más estos datos, los maestros entrevistados refieren que:

- El 32% de docentes ha recibido formación en una sola ocasión en alguna ciudad cuya lengua oficial es el inglés durante un periodo de tiempo, principalmente en

verano, pero no especifica si fue financiada por alguna institución o costada por ellos mismos: “He realizado cursos de formación en verano en el extranjero” (E58)

- El 21% de educadores ha efectuado un curso con estancias formativas en ciudades de habla inglesa costado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo: “Sí he oído hablar de varios pero solo he participado en uno” (E44), “Sí, el curso pasado hice uno, de la Consejería” (E75)
- El 18% de maestros ha disfrutado de una beca o ayuda del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<sup>2</sup> para la realización de cursos con estancias formativas en ciudades de habla inglesa.
- El 9% del profesorado del sector público ha efectuado cursos con estancias formativas en ciudades de habla inglesa en dos ocasiones, una de ellas financiado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo y otra mediante la concesión de becas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- El 4% de maestros se ha beneficiado de una beca o ayuda del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la realización de cursos con estancias formativas en ciudades de habla inglesa en dos ocasiones.
- El 4% de participantes de colegios públicos ha realizado cursos con estancias formativas en ciudades de habla inglesa en dos ocasiones, sufragados por la Consejería de esta región.
- El 1% restante de docentes de centros educativos públicos ha realizado formación con estancias en un país de habla inglesa financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de esta región dos veces y por el Ministerio

---

<sup>2</sup> Las becas que nombran los maestros entrevistados son: beca para participar en un curso de inmersión en lengua inglesa en el extranjero destinado a titulados en Magisterio, beca Leonardo Da Vinci durante la realización de un ciclo formativo de grado superior, plaza de profesor visitante en centros educativos de Estados Unidos y Canadá, ayuda para realizar una estancia profesional en un país de habla inglesa, ayuda para efectuar las prácticas de Magisterio en el extranjero, ayuda de movilidad Erasmus.

de Educación, Cultura y Deporte otras dos, a través de la obtención de una plaza de profesor visitante en centros educativos de Estados Unidos y Canadá y de una beca para participar en un curso de inmersión en lengua inglesa en el extranjero destinado a titulados en Magisterio.

### **B. Valoración de las estancias formativas en un país o ciudad de habla inglesa para el futuro profesorado bilingüe**

El 86% de docentes, como se observa en la tabla 22, sin apenas diferencias entre tipología de centros, afirma que los planes de estudios de los futuros profesores de inglés y del grupo bilingüe deberían de incorporar estancias formativas obligatorias en el extranjero.

Tabla 22

#### *Estancias formativas obligatorias en el extranjero*

Formación obligatoria en extranjero	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	52	85	15	88	67	86
No	8	13	2	12	10	13
Solo si desconoce cultura	1	2			1	1
Total	61	100	17	100	78	100

Tabla 23

#### *Razones de la obligatoriedad de estancias formativas en el extranjero*

Razones obligatoriedad	Centros Públicos	Centros Privados	Total
	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Formación lingüística	48	13	61
Cultura	9	6	15
Formación metodológica	9	3	12
Formación teórica	2	1	3
Formación lectoescritura		1	
Total	52	15	67

Las razones o motivos por las que estos educadores exponen ser necesario introducir en los planes de estudios de los futuros maestros de inglés y del grupo bilingüe estancias obligatorias son las siguientes:

- La gran mayoría de los maestros entrevistados considera idóneo realizar esas estancias obligatorias en un país de habla inglesa con el fin de ofrecer una formación en lengua inglesa de calidad a los futuros docentes de inglés y del grupo bilingüe y mejorar sus competencias lingüísticas: “Es necesario estar en el país de habla inglesa para adquirir una buena pronunciación, entonación y un buen uso de la lengua, pues es donde mejor se aprende la lengua” (E48), “Por mucho que aprendas el idioma aquí si no sales fuera y lo practicas in situ no es lo mismo, si yo he sido capaz de hablar inglés es porque he estado fuera sino no lo sería porque se nota mucho cuando una persona ha estado fuera y cuando no” (E58), “Se aprende más dos meses en el extranjero que 9 meses aprendiendo un idioma, una hora al día o tres horas a la semana, en una clase aquí, estar allí te permite escuchar más acentos que el del profesor o del maestro y el asistente de idiomas” (E40)
- Aunque en menor medida, también consideran que es fundamental residir durante un periodo de tiempo en un país de habla inglesa para conocer su cultura: “Sería estupendo porque sería una forma de familiarizarse con el entorno y la cultura inglesa” (E65), “Es esencial ir al país de origen de esa lengua y conocer su cultura pues además de enseñarle la lengua inglesa a los niños también hay que transmitirle la cultura y la historia de ese país” (E25).
- Algunas de las manifestaciones de los maestros inciden en que esas estancias en el extranjero deberían de ser obligatorias con el objeto de proporcionar a los futuros maestros formación metodológica sobre la enseñanza de la lengua inglesa que llevan a cabo en esos países. Uno de estos maestros menciona: “El practicum se podría realizar algunos meses en países de habla inglesa y otros en la región para conocer ambas perspectivas y metodologías y compararlas” (E2).

- También se propone conocer la forma de trabajar de ese país de habla inglesa personalmente, es decir, visitando esos centros escolares británicos: “Estar en un aula de un colegio, en el contexto real, es la mejor forma de aprender cómo trabajar la lengua inglesa” (E13), “Es imprescindible que los docentes vayan a los centros para ver cómo trabajan allí que es muy interesante” (E47).
- Algunos docentes expresan que esa estancia en ese país de habla inglesa es imprescindible para adquirir formación teórica relevante en el día a día de la enseñanza bilingüe: “Estar inmerso en ese país te permite ampliar y mejorar nuestros conocimientos, nuestro bagaje necesarios para transmitir la lengua” (E39), “Cuando impartes science te das cuenta que necesitas un vocabulario diferente al que has estado aprendiendo: quiero que hagas esto, quiero que tu actitud tal, quiero que te comportes mejor..., son palabras que realmente no nos enseñan y no aprendemos en la carrera entonces es importante irse fuera y tener contacto con gente que te enseñe ese vocabulario que se utiliza diariamente pero que no se enseña” (E70).
- Un docente de colegios privados o concertados declara que la incorporación de estancias obligatorias en el extranjero en los planes de estudios de los futuros maestros es fundamental, pues “permitiría a los futuros maestros estar en escuelas inglesas aprendiendo cómo enseñar el método de lectoescritura ya que para nosotros es más difícil llevarlo a cabo” (E24).

Solamente el 13% de profesores no considera necesario introducir estas estancias formativas en una ciudad de habla inglesa: “Tanto como obligatorias no, no es necesario” (E69). Y un maestro de un centro público propone establecer esas estancias obligatorias para aquellos docentes que no conozcan la cultura: “Si no conoces la cultura es mejor irte porque de lo contrario no puedes enseñar una lengua” (E36).

### 5.2.2. Formación recibida en los cursos

A continuación, se abordará la formación que han recibido los docentes, tanto en Murcia como en un país de habla inglesa o en Madrid, la percepción que tienen los informantes de esa preparación, así como aquellos aspectos que creen que se deberían de modificar para mejorar esa formación. En primer lugar, se especificará la opinión de esos maestros acerca de la preparación obtenida a través del curso de Iniciación al Programa Colegios Bilingües, posteriormente la recopilada mediante el curso PIALE, y finalmente, se enunciará la perspectiva de los educadores que han efectuado ambos cursos.

#### A. Curso de Iniciación al Programa Colegios Bilingües

Tabla 24

*Formación recibida en el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües”*

Formación en curso	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación metodológica	16	94	7	78	23	88
Uso de las TIC	10	59	3	33	13	50
Recursos didácticos	6	35	3	33	9	35
Enseñanza Science	7	41	1	11	8	31
Formación lingüística	6	35	1	11	7	27
Lecto-escritura	4	24	2	22	6	23
Organización sesiones y distribución espacios			2	22	2	8
Estrategias lingüísticas	1	6			1	4
Total	17	100	9	100	26	100

Del 34% de docentes que ha realizado el curso de “Iniciación al Programa Colegios Bilingües”, tal y como se muestra en la tabla 24, la mayoría (88%) afirma haber recibido formación sobre metodología AICLE: “Recibimos formación sobre la metodología que es mucho de manipular y experimentar para asimilar mejor los conceptos que también se debería de hacer en español porque *Cono* es a veces abstracto” (E41). El 50% de estos maestros responden que también han recibido



formación sobre el uso de los medios digitales como apoyo a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera y a la metodología AICLE: “Recibimos formación sobre las TICS y sobre cómo hacer un blog” (E31)

Con porcentajes de respuesta menores se encuentra la formación sobre recursos para el aprendizaje de la lengua inglesa en la enseñanza bilingüe: “Este curso me ha enseñado a trabajar mucho a través de experimentos e investigaciones” (E11); sobre la enseñanza del área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en inglés: “El curso estaba enfocado a impartir Science en el aula con ejemplos prácticos porque inglés como gramática inglesa se da por hecho que lo tienes” (E38); sobre la lengua inglesa: “Recibimos formación sobre la lengua inglesa que nos permitió reciclarnos” (E47) o sobre la lecto-escritura en esta lengua: “Recibimos formación sobre phonics para que los niños empiecen a leer. Ese método es muy bueno porque conocen los sonidos y leen y ya el significado se les dará en cursos posteriores” (E41)

Dos maestros de colegios privados-concertados responden que han recibido formación sobre organización de sesiones y distribución de espacios en el aula “Recibimos formación sobre cómo distribuir espacios y cómo organizar las sesiones, a mí me ha servido mucho esa formación” (E51); y un maestro de un centro público ha recibido preparación sobre estrategias para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en inglés del alumnado: “Recibimos formación sobre cómo desarrollar al niño las destrezas lingüísticas de los alumnos” (E4)

Todos los docentes consideran que la formación recibida ha sido útil e imprescindible: “Este curso fue muy útil porque me aportó muchas ideas sobre cómo trabajar en el programa” (E4), “Fue imprescindible porque realmente si no lo haces pierdes o desconoces muchos aspectos que luego te vienen muy bien en clase, es decir, dejarías de conocer actividades que puedes hacer con los niños que te vienen bien a la hora de desarrollar las unidades” (E70), “Muy útil e imprescindible pues te enseñan una metodología muy interesante y muy necesaria y adecuada para impartir las áreas en bilingüe” (E10). Aunque algunos docentes creen que algunas cuestiones son mejorables: “El curso fue útil pero algunas cosas se podrían haber cambiado” (E53), “Fue útil e imprescindible aunque un poco escaso” (E39).

Así, entre las cuestiones que se deberían modificar, el profesorado participante alude a aspectos como: las estancias formativas, perfeccionar la formación teórica, reducir o seleccionar mejorar la cantidad de contenidos e información aportada y modificar aspectos organizativos. A continuación, se muestran algunas declaraciones que refieren estas cuestiones:

“Todos los maestros deberíamos de haber estado en el extranjero porque siempre se aprende más y nosotros no pudimos ir por ser concertado” (E63); “Creo que se podría mejorar formación en el extranjero, porque durante el primer año los profesores si fueron al reino Unido pero en el segundo año por falta de presupuesto ya no se hizo” (E65); “Fue muy intenso se deberían de seleccionar los contenidos para dar menos” (E24); “Algunas temáticas muy útiles, otras con menos sesiones hubiesen bastado y otras sesiones eran completamente inútiles” (E52); “Se podría mejorar algunos aspectos porque habían sesiones que no estaban bien encauzadas, se planteaban como conversación y el profesional no llegaba a la gente, no estaban bien orientadas, el contenido no era el adecuado y habían muchas horas de ese tipo” (E51); “Sí, la temporalización porque empezamos el curso sin haber acabado nuestro curso escolar, a mitad de junio, entonces dejé notas sin poner y cosas sin concluir, y era demasiado intensivo” (E38); “No se puede pretender que personas en el mes de julio de 9 a 3 den clase. Si se organizan bien se podría haber hecho durante el curso, por ejemplo de septiembre a diciembre, dos tardes a la semana de 4 a 8, algo más normal” (E71); “Primero no nos avisaron con el suficiente tiempo de que se nos había otorgado el programa y de hecho fue una editorial quien nos llamó e informó que al día siguiente teníamos que realizar el curso entonces podría haber mejorado mucho ese aspecto. Y segundo nos lo dijeron de un día para otro y tuvimos que organizar nuestra vida en un día, organizar ese mes entero que teníamos formación en esas horas” (E70)

“Se tenía que haber hecho más hincapié en el vocabulario o las estructuras o los contenidos enfocados a Science de cómo abordarlos, de investigación, de materiales un poco más globalizado si tienes en cuenta que desde primero a sexto de Educación Primaria vamos a dar Science en inglés” (E52)

“A mí lo que más me interesaba era saber impartir science, que me formaran en los materiales a utilizar y por ello creo que se podría haber centrado más en metodología” (E53); “No me ha parecido adecuada la parte de hablar en inglés por parejas sobre el verano para practicar el inglés, no me ha parecido interesante porque si lo que busco es mejorar el inglés no voy a este curso voy a otro más específico” (E53)

Peor valorada ha sido la utilidad de la formación recibida en la ciudad de habla inglesa por los maestros que pudieron realizarla (solo 5). Tres docentes manifiestan que se debería de modificar la selección de la formación pedagógica ya que los contenidos fueron muy repetitivos, al haber sido abordados anteriormente en Murcia y, algunos de ellos, durante sus estudios de magisterio, otro maestro cree que se debería focalizar dicha preparación al aprendizaje de la metodología empleada por los docentes ingleses y otro entrevistado cree que se deberían de realizar estancias formativas en Comunidades Autónomas Españolas con experiencia en enseñanza bilingüe, en lugar de efectuarla en una universidad de un país de habla inglesa: “Esa estancia no me sirvió para mucho, me hubiese gustado más que me hubiesen enviado a colegios bilingües de Madrid, Bilbao y Barcelona porque hubiésemos aprendido muchísimo más. Ellos llevan mucho más tiempo trabajando con la enseñanza bilingüe, hubiese sido más barato y hubiésemos aprendido lo que necesitamos: el planteamiento de la clase se hace así, funciona de esta forma más que el extranjero” (E31).

## B. Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Tabla 25

*Formación recibida en el curso “PIALE”*

Formación en curso PIALE	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación metodológica	12	86	3	100	15	88
Uso de las TIC	5	36			5	29
Recursos didácticos	1	7	2	67	3	18
Enseñanza Science	2	14	2	67	2	12
Formación lingüística	7	50			7	41
Lecto-escritura	6	43			6	35
Total	14	100	3	100	17	100

Del 22% de participantes que ha realizado el curso “PIALE”, como se muestra en la tabla 25, la mayoría (88%) ha recibido formación sobre metodología AICLE: “Ese curso ofrecía formación sobre cómo dar las clases a través de las nuevas metodologías en consonancia con la metodología AICLE” (E78). Con frecuencias mucho más bajas se encuentra la formación sobre uso de los medios digitales como apoyo a la enseñanza del inglés, recursos para el bilingüismo, sobre la enseñanza del área de Conocimiento del Medio o para mejorar sus competencias lingüísticas.

La valoración de este curso es, en general, menor que la del curso de Iniciación, de forma que menos de la mitad de los docentes que lo han realizado lo consideran imprescindible, y el 36% lo considera nada útil:

“Útil pero no imprescindible, sí se podrían mejorar aspectos” (E62); “El PIALE fue un horror, un desperdicio de dinero, terrible y con los pocos medios que tenemos si la Consejería los malgasta así pues lo está haciendo fatal” (E59); Gran parte del curso fue prescindible, no respondió a mis expectativas, considero que este curso al que yo asistí no fue uno de los mejores” (E34); “Fue muy útil pero no imprescindible, porque compartes experiencia con otros compañeros y eso es importante si no estás aislado en tu colegio” (E9)

Entre los aspectos que destacan como mejorables se encuentran: seleccionar mejor la formación proporcionada, plantear más formación práctica y menos teórica con el fin de satisfacer sus necesidades reales relativas a la enseñanza bilingüe, incrementar la formación destinada a la metodología AICLE así como a los recursos empleados en science, seleccionar ponentes con mejor preparación académica, concretamente, con mayor experiencia en enseñanza bilingüe y metodología AICLE, disminución de sesiones dedicadas a la lengua inglesa, la formación debería estar más focalizada en la etapa de Educación Primaria, más formación relacionada con los medios digitales o mejorar la formación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa.

En definitiva, del total de centros educativos participantes en este estudio (24 centros públicos y 6 privados-concertados), sólo en 8 centros públicos y 2 privados (el 33% en ambos casos) más de la mitad del profesorado adscrito al programa bilingüe ha realizado alguna formación sobre esta enseñanza: “Cinco profesores de un total de siete

participantes actualmente” (E32, C9), “Sí, los tres maestros lo hemos realizado” (E71, C28), “Dos maestros de tres lo hemos realizado” (E38, C14), “Los dos maestros que estamos implicados lo hemos realizado” (E52, C20), “Todos los maestros han recibido ese curso inicial” (E29, C12), “Tres de cuatro han realizado alguno de estos dos cursos” (E73, C29).

En otros 7 centros (29% de los colegios públicos) es justo la mitad del profesorado adscrito a este programa el que ha recibido alguna formación específica sobre enseñanza bilingüe: “A mí me consta que lo han realizado tres maestros participantes en el programa de los seis” (E3: C1), “Sí, mi compañera lo ha hecho de dos que somos” (E19, C10), “Este curso solo lo han realizado dos maestros de inglés de cuatro” (E11, C4), “Me consta que cinco maestros lo han realizado de un total de 10 maestros” (E26, C5).

En los demás casos: 9 centros públicos y 4 privados o concertados menos del 43% del profesorado adscrito a este programa ha realizado alguno de los cursos específicos diseñados para la formación sobre esta enseñanza: “Lo realizaron dos maestros que actualmente no están en este centro pues se fueron el año pasado y ahora de cinco maestros bilingües creo que dos” (E12, C7), “Tres de un total de siete participantes ahora mismo” (E57, C22), “Solo yo de tres maestros participantes en bilingüe, porque soy la única definitiva los demás son interinos” (E68, C27), “Cuatro maestros solo de diez profesores participantes en esta enseñanza” (E24, C11), “Dos maestros de seis” (E63, C26), “Un profesor de cinco implicados en bilingüe” (E56, C21), “Este curso lo realizó una maestra de inglés provisional en el centro que promovió el programa, y le comentaron que si lo solicitaba harían todo lo posible por dejarla en ese centro pero no fue así. Es un problema porque la Consejería cree que en este colegio hay maestros que lo han realizado pero no es así ni mi compañera ni yo lo hemos realizado” (E17, C8).

Pero los datos son contundentes, el 81% de participantes, como se observa en la tabla 26, considera imprescindible recibir formación sobre la enseñanza bilingüe antes de enfrentarse al programa bilingüe, y por ende, impartir áreas en inglés distintas a la de lengua extranjera.

Tabla 26

*Importancia de recibir formación previa a la incorporación al programa bilingüe*

Formación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Imprescindible	51	84	12	70	63	81
Útil no imprescindible	3	5	3	18	6	7
No imprescindible	3	5	2	12	5	6
Depende de formación	2	3			2	3
No contestan	2	3			2	3
Total	61	100	17	100	78	100

Tabla 27

*Razones por las que los docentes consideran la formación imprescindible*

Razones imprescindibles	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Metodología bilingüe	33	65	8	67	41	65
Utilidad información	11	22	4	33	15	24
Conocimiento Bilingüismo	13	25			13	21
Recursos didácticos	8	16	1	8	9	14
Estrés y Pánico	4	8			4	6
Lecto-escritura	3	6			3	5
Estancia extranjero	2	4	1	8	3	5
Intercambio experiencias	3	6			3	5
Vocabulario	1	2			1	2
Total	51	100	12	100	63	100

Las razones, tal y como se muestra en la tabla 27, por las que consideran ser imprescindible recibir formación sobre la enseñanza bilingüe son las siguientes:

- La mayoría (65%) argumenta las diferencias de metodología existentes entre la enseñanza bilingüe y la no bilingüe: “Todos deberían de realizarlo porque la metodología AICLE supone un planteamiento totalmente diferente respecto a la forma de enseñar que teníamos los maestros” (E31), “Sería estupendo que lo realizaran antes de incorporarse al Pb, se nota los maestros que no han hecho el

curso por su metodología. Yo llevo muchos años dando inglés pero no es lo mismo, mi metodología era distinta entonces ese curso te ayuda porque la metodología es absolutamente diferente” (E9)

- El 24% de estos profesores consideran imprescindible realizar algún curso sobre bilingüismo por la utilidad de la información recibida: “Es fundamental realizar el curso AICLE o el de Iniciación al programa bilingüe por la utilidad de su información” (E36)
- El 21% de maestros (todos de colegios públicos) expresa que es imprescindible realizar preparación sobre la enseñanza bilingüe con el objeto de tener unas orientaciones y nociones básicas sobre bilingüismo: “Es necesario realizar el curso para tener esas nociones básicas abordadas en él pues el problema de alguien que no lo ha hecho es su desconocimiento acerca de esto” (E13), “Hubiese agradecido que antes de comenzar en el programa bilingüe que me hubiesen facilitado unas orientaciones, que no tenga que “hacerme sola”, aunque luego sea una misma quién decide lo que le parece bien y quiere llevar a cabo y lo que no, porque seguramente se podrá enseñar mejor de lo que yo estoy haciendo” (E8)
- El 14% de profesores expone ser imprescindible efectuar formación sobre la enseñanza bilingüe con el propósito de conocer recursos y actividades adecuados para este programa: “Esa formación es fundamental porque enseñar inglés como lengua extranjera no tiene nada que ver con impartir bilingüe pues necesitas más utilización de la lengua inglesa, más actividades, experimentos que cuando daba inglés no hacía” (E47), “Este curso fue imprescindible porque realmente si no lo haces pierdes o desconoces muchos aspectos que luego te vienen muy bien en clase, es decir, dejarías de conocer actividades que puedes hacer con los niños que te vienen bien a la hora de desarrollar las unidades” (E70)
- Con porcentajes menores encontramos respuestas de maestros que consideran imprescindible esta formación previa con el fin de evitar esa sensación de agobio y pánico que sienten los profesores de inglés cuando tienen que impartir

docencia en bilingüe: “Quien nunca ha llevado una enseñanza bilingüe al principio está un poco agobiado y este curso te ayuda a centrarte, y a saber cómo iniciar el Pb y ya cada uno sobre eso hace variaciones” (E10), “Cuando llegamos a centros y tenemos que enfrentarnos a un curso bilingüe y no tenemos ninguna preparación, es un mundo, te viene todo muy grande, ahora llevo varios meses trabajando y sé cómo funciona todo pero si me hubiesen facilitado esa formación ese agobio de primeras me lo hubiese evitado” (E67); para recibir preparación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa: “Yo no sé cómo dar fonética a niños, al no haber efectuado el curso, ahora tengo unas ideas gracias a mi compañera pero me encantaría haber tenido la formación necesaria” (E66), “Todos los profesores necesitan recibir formación y el curso te aporta muchas ideas sobre el método *phonics* fundamentales para esta enseñanza bilingüe” (E19); con el fin de beneficiarse de la estancia en un país de habla inglesa argumentado que esta enseñanza requiere de esa inmersión: “Es necesario realizar el curso para tener la experiencia de la estancia en un país de habla inglesa pues la inmersión en el programa bilingüe es total, si yo no hubiese tenido la experiencia que poseo de la enseñanza en Inglaterra no hubiese podido impartir docencia en bilingüe” (E37); para compartir e intercambiar experiencias entre los educadores: “Este curso es necesario porque te ayuda mucho en cuanto a intercambio de experiencias” (E22), “La formación es fundamental porque necesitas de las experiencias de otros compañeros” (E42) o bien con el propósito de renovar y actualizar el vocabulario de las áreas impartidas en inglés.

Sin embargo, el 17% de los participantes en esta investigación (que en su mayoría no han realizado ninguna formación previa) indica que la realización de formación sobre la enseñanza bilingüe no es imprescindible para impartir docencia en el programa bilingüe, bien porque no lo han llevado a cabo y se sienten preparados para desempeñar sus tareas profesionales en centros adscritos a este programa: “No es imprescindible, es un complemento pero yo estoy dando bilingüe y no lo he hecho y puedo llevar bilingüe” (E23), “Yo no lo he realizado y estoy impartiendo clase no tienes porqué realizarlo, yo me siento capacitada” (E56). O bien porque manifiestan que pueden formarse por ellos



mismos o por otros compañeros: “Si tienes ganas como yo buscas tú misma herramientas a través de internet...” (E25), “Como mis compañeros tienen esta formación, viendo a ellos dar clase y enseñándome ellos es suficiente” (E49), “No todos los maestros del mismo centro tenemos que recibir esa formación, efectuándola algunos es suficiente” (E24).

Otro aspecto relevante, señalado por los participantes, en torno a la formación sobre la enseñanza bilingüe resalta que el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües” solamente puede ser realizado por dos maestros de cada centro adscrito al programa bilingüe, por lo que el resto de maestros únicamente puede optar al curso “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”. Esto conlleva que los propios docentes del colegio deben orientar y compartir la información recibida en el curso a sus compañeros:

“El curso de metodología AICLE lo hicieron dos compañeras que estaban en el colegio el año de su adscripción al programa bilingüe pero opositaron y se han ido a otros colegios. Yo solicité el curso AICLE pero al realizarlo esas maestras anteriores no podíamos llevarlo a cabo más maestros de este centro y por eso realicé el PIALE (E77); “Como el programa bilingüe ya está implantado en este centro no tengo derecho a recibir formación bilingüe solo los docentes que están el centro cuando se inicia el proyecto tienen derecho a recibirla los demás no. Yo realicé el curso PIALE pero no he recibido formación específica de bilingüe, porque ese curso era más de actualización lingüística” (E75); “Cuando se incorporan al programa bilingüe compañeros sin formación al respecto, los que realizamos el curso nos vemos obligados a pasar esa formación a los demás maestros, yo intercambié mucha información a mis compañeros ya que nos reunimos, les dije que se tranquilizaran y las primeras sesiones las di yo para que vieran cómo se daba una clase bilingüe y los materiales que empleamos...” (E51)

### C. Formación continua del profesorado adscrito al programa bilingüe

Tabla 28

#### *Formación en lengua inglesa recibida por los docentes*

Formación lengua inglesa	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	33	54	1	6	34	43
Autodidacta	20	33	7	41	27	35
Sí	8	13	9	53	17	22
Total	61	100	17	100	78	100

El 43% de docentes, tal y como se puede observar en la tabla 28, perteneciendo el 54% al sector público y el 6% al sector privado-concertado, no realiza cursos en lengua inglesa: “No realizo ningún tipo de formación en lengua inglesa actualmente” (E56)

El 35% de profesores, correspondiendo el 33% a centros educativos públicos y el 41% a centros educativos privados-concertados, no recibe educación formal pero sí de forma autodidacta viendo películas o series en este idioma, escuchando música, leyendo periódicos o libros... En este sentido, algunos docentes de colegios públicos indica instruirse por sí mismo debido a la inexistencia de formación destinada a perfeccionar y actualizar la lengua inglesa de los maestros participantes en el programa bilingüe, y por tanto, de los educadores con un determinado dominio del inglés: “No hay formación que atienda a mis necesidades, no hay cursos de reciclaje para nosotros, hay solo cursos para iniciación pero no para los que llevamos unos años trabajando” (E68), “El CPR oferta cursos pero casi todos están restringidos a los maestros especialistas de inglés o aquellos que tienen cierto nivel en la lengua, pues esos cursos están enfocados a que los docentes consigan acreditaciones de niveles B1, B2, C1” (E26). Sin embargo, 1 docente del sector privado-concertado menciona la existencia de una amplia oferta de formación en lengua inglesa en su centro a pesar de no recibirla él: “No realizo ningún curso pero en el colegio hay una gran oferta de formación en inglés” (E21)

El 22% de educadores, siendo el 13% de colegios públicos y el 53% de colegios privados-concertados, afirma efectuar cursos para perfeccionar este idioma en

academias privadas o en la Escuela Oficial de Idiomas. 3 maestros de centros públicos están realizando Máster en lingüística inglesa y 2 docentes de centros concertados reciben cursos por la Universidad de Cambridge o el Trinity College. En cuanto a la financiación de estos cursos, todos los maestros afirman que son costeados por ellos mismos o no especifican si la sufraga el centro o los docentes.

Un aspecto general a mejorar destacado por los docentes es la inexistencia de formación en lengua inglesa financiada por la Consejería, pues no consideran adecuado la exigencia de unos niveles de inglés determinados sin haberlos formado previamente: “Tendríamos que formarnos más en el idioma para no oxidarnos y podríamos hacerlo por nuestra cuenta pero considero que la Consejería es quien debería ofrecernos cursos en lengua inglesa de calidad para luego exigir unos niveles a los profesores de idiomas” (E30)

Tabla 29

*Formación en metodología recibida por los docentes*

Formación metodología	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	54	89	7	41	61	78
Sí	7	11	10	59	17	22
Total	61	100	17	100	78	100

El 78% de los docentes, como se muestra en la tabla 29, siendo el 89% de centros educativos públicos y el 41% de privados-concertados, no realiza formación metodológica relativa a la enseñanza bilingüe en el momento en el que se llevó a cabo la entrevista.

Del 22% de docentes que afirman realizar formación sobre aspectos metodológicos aplicados a la enseñanza bilingüe este curso escolar, los maestros plantean que en muchos casos son cursos organizados por las propias editoriales, pero también encontramos casos de talleres que se organizan desde los propios centros o desde el CPR e incluso cursos on-line: “Cada trimestre realizamos un curso de formación, el primer trimestre versaba sobre mapas conceptuales, el segundo en abril

sobre cómo utilizar los cuerpos en infantil y en el tercer trimestre otro” (E24). Otro profesor, perteneciente al mismo centro, especifica: “todos los maestros de este centro tenemos que realizar mínimo dos talleres al año” (E25); “Este curso hemos hecho unos cursos sobre metodología y pensamiento lateral” (E38); “Nos apuntamos a cosas esporádicas, este año he hecho tres cursos sobre tecnología y recursos digitales en el aula, otro sobre escenarios para la educación con creatividad de la universidad de Buenos Aires, era online y financiada por mí” (E51)

Tabla 30

*Formación realizada otros años por docentes que actualmente no realizan formación*

Formación previa	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Lecto-escritura	10	45	1	100	11	46
Recursos didácticos	7	32	2	50	9	38
Uso de las TIC	5	23			5	21
Lengua inglesa	2	9			2	8
Autodidacta	2	9			2	8
Metodología bilingüe	1	5			1	4
Total	22	100	2	100	24	100

En el caso de los docentes que no están recibiendo actualmente ninguna formación, tal y como se puede observar en esta tabla 30, 24 manifiestan haber realizado formación otros años relacionada con los siguientes ámbitos:

- Lectoescritura en lengua inglesa: “Sí, hice un curso sobre phonics, financiado por el CPR, en este centro, nos juntamos maestros de varios colegios de esta localidad y comparamos nuestros colegios hace un año” (E45)
- Recursos educativos para trabajar las áreas impartidas en inglés, en algunos casos cursos organizados por las editoriales: “Son las editoriales quienes con sus jornadas nos ponen al día de materiales y actividades que podemos hacer en el área de science” (E70) y “Yo asistí a cursos de promoción de las editoriales de

materiales nuevos que habían preparado y son experiencias nuevas que puedes aplicarlas a tu aula” (E13)

- Canciones en lengua inglesa: “Además del curso de metodología AICLE, hizo un curso que versaba sobre canciones en inglés. Esta formación fue financiada por el CPR y presencial. Este curso fue una semana” (E3) y “Asistí a un curso sobre cómo trabajar las canciones y la poesía con los niños en inglés, una hora y media un día a la semana, muy poquito tiempo” (E64)
- Otros educadores de colegios públicos indican haber hecho preparación de forma autodidacta: “De forma autodidacta, leyendo artículos sobre el bilingüismo” (E20) y “He realizado cursos puntuales sobre metodología AICLE online del MEC” (E13).

#### D. Seminarios o cursos de seguimiento

Tabla 31

*Seminarios realizados por docentes*

Seminario	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	39	64	12	71	51	65
Sí actualmente	19	31	4	23	23	30
Sí años anteriores	3	5	1	6	4	5
Total	61	100	17	100	78	100

El 65% de docentes, como se refleja en la tabla 31, siendo el 64% de centros educativos públicos y el 71% de privados-concertados, no ha realizado ningún seminario o curso de seguimiento del programa bilingüe, por desconocimiento, por su cancelación o por falta de interés: “No, a mí no me han informado de eso no sé si se habrá hecho algún año” (E71), “No, cuando más me hubiese interesado sería mi primer año y ese año se suspendieron todos los seminarios que se iban a realizar” (E11) y

“Empecé hacer uno pero como no aprendía nada, porque era más de lo mismo siempre enfocado al primer ciclo y yo quería alguna formación y experiencias sobre el tercer ciclo porque del segundo ciclo también tenía mi formación, sinceramente, me lo dejé. Al no ofertarme nada de lo que quería pues no lo terminé” (E61).

Del 35% de docentes que han efectuado este seminario, solamente el 5% de profesores ha participado en esta formación en años anteriores, por lo que el 30% restante de maestros la ha realizado en el curso actual.

Tabla 32

*Formación recibida en los seminarios*

Formación seminario	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Metodología y recursos	11	50	1	20	12	44
Intercambio de materiales	11	50	1	20	12	44
Metodología e intercambio			2	40	2	8
Orientación			1	20	1	4
Total	22	100	5	100	27	100

Las temáticas sobre las que afirman haber recibido formación, tal y como se refleja en la tabla 32, son principalmente, metodología, recursos e intercambio de materiales: “Sí, un seminario de seguimiento de los programas bilingües enfocado al primer ciclo sobre la metodología que se lleva a cabo en Science, un poco en Inglés y en Art” (E36) y “Trabajamos en grupo y preparamos material dividiendo las unidades de los libros y elaboramos power point, canciones..., y en drop box tenemos una carpeta con todo ese material preparado y en lugar de tener que elaborarlo tenemos ahí esa base elaborada” (E31).

2 participantes del sector privado-concertado manifiestan que estos cursos constaban de dos partes: una parte de formación sobre metodología y otra de intercambio de ideas, opiniones y experiencias con el resto de compañeros: “Consistía en compartir y presentar dificultades y problemáticas, qué me va bien y qué mal, cómo hacer esto, hacer de terapia de grupo, tranquilizarnos, decir cómo preparar el Trinity, era

una evaluación de cómo se está implantando en tu centro, tenía muchas horas de puesta en común de cómo va el programa bilingüe en cada centro (cómo lo llevan los padres, las áreas...)” (E51).

El maestro restante de un colegio privado-concertado expresa que este seminario consistía en “Orientar a los centros adscritos al programa bilingüe y alentar o ayudar aquellos que están planteándose la opción de entrar en este programa” (E29).

Un aspecto relevante a mencionar es que del 35% de informantes que ha efectuado el seminario o curso de seguimiento, todos menos uno afirman que esta formación ha sido financiada por el CPR, mientras que en el caso de un colegio privado-concertado, cuya preparación consistía en orientar a otros centros sobre el programa bilingüe, no especifica la entidad financiadora del mismo.

Tabla 33

*Utilidad de la formación recibida en los seminarios*

Utilidad seminarios	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy útil	4	18	1	20	5	19
Útil	10	46	1	20	11	40
Poco útil	2	9	3	60	5	19
Nada útil	6	27			6	22
Total	22	100	5	100	27	100

Como se muestra en la tabla 33, la mayoría de estos profesores considera además que la preparación realizada ha sido útil: “Muy bien, me sirvió de mucho porque al no haber hecho el curso AICLE, fue interesante me enseñó estrategias, métodos y sobre todo blogs de colegios con más años de bilingüe y más maestros trabajando en bilingüe, y esas páginas nos sirven” (E45); “Creo que fue muy útil porque nos hemos repartido las unidades didácticas y cada colegio elabora una y tenemos todo ese material elaborado” (E77); “Son útiles porque nos daban recursos para trabajar en centros bilingües” (E35), “El seminario fue interesante porque era una puesta en común para ver cómo trabajaba cada centro, qué nos estaba funcionando mejor” (E48). Pero no todas las

valoraciones son positivas: “Asistí pero hubo un momento que no me aportaba gran cosa, no sentía que encontrara nada nuevo ni nada que me permitiera enriquecer mi práctica docente. Durante unos años he hecho muchos cursos de formación y llega un momento en el que aprecié que era más de lo mismo era una inversión inútil de tiempo y tenía inquietudes en otros ámbitos educativos” (E30) y “Yo tuve una mala experiencia porque eso se convirtió en un montón de profesores intentando dividir el trabajo y hacerlo entre todos, pero no había responsabilidad de la fecha de entrega de trabajos ni de calidad ni nada, por lo que el trabajo realizado en ese seminario no fue de calidad y no me ha servido para nada” (E68).

Tabla 34

*Mejoras de la formación recibida en los seminarios*

Mejoras seguimiento	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación práctica	7	32			7	26
Ponentes	4	18	1	20	5	19
Formación teórica	4	18			4	15
Organización	4	18			4	15
Supervisión	3	14			3	11
Formación 3.º ciclo	3	14			3	11
Continuidad	3	14			3	11
Formación extranjero	1	5			1	4
Oferta	1	5			1	4
Total	22	100	5	100	27	100

En este sentido, como se puede observar en la tabla 34, entre las mejoras que sugieren se nombra realizar cursos más prácticos, seleccionar ponentes con mayor experiencia, mejorar la selección de la formación teórica, ampliar la oferta formativa, que tuvieran una continuidad en el tiempo o combinarlos con formación en el extranjero:

“Los cursos tendrían que ser más prácticos, de compartir, puesta en común de trabajos de recursos” (E46).



“Ponentes de un mayor nivel y de diferentes ámbitos, si estamos hablando de formación bilingüe tenemos que traer gente que esté trabajando a nivel internacional en la enseñanza bilingüe” (E30); “Los ponentes formados y prácticos no profesores catedráticos de la universidad que nunca han trabajado en un colegio” (E19); “Formación teórica de calidad no publicidad de las editoriales, algunos días iba el de Oxford, el de Macmillan, y otros aspectos que no tenían nada que ver con la realidad de las aulas” (E19); “Creo que deberían de mejorar la formación de los cursos para que se enfoque más a la enseñanza bilingüe y a CLIL y no a cosas que no le interesan” (E6); “Creo que hay que mejorarlos porque los ponentes que imparten más sesiones son justamente aquellos cuya formación no es relativa a bilingüe y no nos aporta nada y sin embargo los ponentes que verdaderamente más conocen esta enseñanza imparten pocas sesiones” (E6); “Hemos empezado a impartir docencia bilingüe en el tercer ciclo sin haber realizado ningún curso enfocado a este ciclo, y fue un error pues deberían de haberlo ofertado el año pasado” (E6); “Afirma que lo ideal es que el CPR cada ciclo que el programa bilingüe se va ampliando ofertara formación de ese ciclo, ya que todos los maestros hemos recibido formación del primer ciclo pero no del resto así pues yo estoy impartiendo quinto curso un poco a mi bola porque no he recibido ningún tipo de formación” (E4); “Nos deberían de ofrecer oportunidades formativas en el extranjero pero en países donde la enseñanza bilingüe ha funcionado y se haya probado su eficacia” (E30).

### E. Formación o intercambio de materiales y experiencias

Tabla 35

#### *Intercambio de experiencias y materiales*

Intercambio de experiencias	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No lo conoce	44	72	13	77	57	73
Sí lo conoce	17	28	4	23	21	27
Total	61	100	17	100	78	100

El 73% de docentes, tal y como se puede observar en la tabla 35, afirma no conocer la existencia de ningún curso, jornada o seminario dedicado a compartir

información, experiencias, materiales y resultados entre docentes participantes en el programa bilingüe. Algunos profesores mencionan que intercambian información mediante whatsapp o facebook o comparten materiales con cinco o seis compañeros con quienes mantienen contacto de anteriores cursos de formación. No obstante, todos estos maestros consideran de gran utilidad llevar a cabo alguna jornada una vez al mes o al trimestre con el fin de conocer la implementación del programa bilingüe en otros centros educativos de la región de Murcia, los principales problemas o carencias que encuentran en su práctica docente, exponer dudas o dificultades de algunos docentes para conocer la respuesta que otros profesores, quienes ya se enfrentaron a la misma inquietud o conflicto, decidieron llevar a cabo así como intercambiar material y propuestas didácticas: “Tenemos un grupo en facebook, pero como curso no. Sí sería necesario porque algunas veces te encuentras con dificultades que no sabes cómo abordarlas, te encuentras con problemas que no te esperabas y no sabes si será normal o no, si le ocurrirá a otros y sería muy enriquecedor, para mí y para los niños, tener acceso a puestas en común pero no lo hay” (E39); “Sería muy útil realizarlo. Yo propuse al CPR de Murcia unir todos los trabajos de todos los maestros de programas bilingües para que los maestros que se incorporen por primera vez puedan tener todo ese material elaborado. Por ejemplo: juegos diseñados, power point realizados... pues sería una gran base de datos muy importante” (E3).

Estos profesores están muy desilusionados con la formación recibida hasta ahora sobre la enseñanza bilingüe. Por ello, ponen especial énfasis en la implementación de seminarios con una selección cuidadosa de los docentes con el fin de focalizarse en la práctica real y cotidiana, y evitar la información teórica, para que sea realmente productivo: “Creo que sí sería útil si se hiciera de forma eficaz y práctica y no de forma teórica. Considera que las personas de esta cultura pensamos demasiado pero hacemos poco, así pues exponer experiencias concretas de otros compañeros es importante, por ejemplo: en este aula se realizó este experimento, se planteó este objetivo, se consiguió o no y mencionar las conclusiones y las demás explicaciones sobran” (E17)

Por otra parte, del 27% de educadores que conocen la realización de cursos o seminarios destinados a compartir este tipo de información, el 7% afirma que no le resultaron de utilidad porque no se basaron en el intercambio de propuestas didácticas

entre todos los asistentes al curso sino en una exposición de experiencias concretas de unos determinados profesores con la misma experiencia que los participantes. “Sí, habían profesores que exponían sus experiencias pero estaba enfocado de la siguiente forma: vamos a dar una clase sobre este tema... y para ello este profesor fulanico expone un ejemplo de ello. Pero ese profesor tiene la misma experiencia que yo, entonces no me parece bien, debería de estar más centrado en que cada uno de nosotros expongamos y expliquemos un poco cómo aborda ese aspecto o cómo utiliza él ese recurso o al auxiliar y participemos todos. Entonces una cosa es compartir e intercambiar experiencias entre nosotros y otra es darme una clase con un maestro concreto. Al final la gente dejaba de ir y de interesarse” (E68). Asimismo, exponen que esas jornadas o cursos ya no se ofertan.

El 5% de docentes en colegios privados o concertados expresa conocer cursos destinados a este propósito, pero ellos afirman compartir información, resultados y materiales entre los participantes del mismo centro de forma propia: “Creo que hay cursos sobre compartir materiales de manera oficial pero nosotros lo llevamos a cabo de esta manera particular” (E78)

En definitiva, algunos de los docentes entrevistados consideran que la formación es susceptible de mejoras desde una doble perspectiva, tal y como se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 36

*Mejoras de la formación*

Mejoras formación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Incrementar oferta	18	30	2	12	20	26
Continuidad bilingüe	4	7	1	6	5	6
Total	61	100	17	100	78	100

Por un lado, el 26% de participantes sugiere ampliar la oferta de formación destinada al profesorado adscrito al programa bilingüe con el propósito de garantizar la continuidad formativa sobre la enseñanza bilingüe: “Creo que en lugar de sacar más

colegios bilingües podrían haber ofrecido más formación a los maestros, y no todos los colegios bilingües, ya veremos cómo funciona” (E41) y “Creo que se debería de convocar más cursos y seminarios de todos los ciclos pero de más calidad porque para ofertarlos cono hasta hora mejor no hacerlo” (E19).

Y, por otro lado, el 6% de entrevistados propone la supervisión y seguimiento del funcionamiento de la enseñanza bilingüe por parte de la Inspección de Educación: “Creo que los inspectores deberían de entrar a las clases ver cómo trabajamos en bilingüe y si necesitamos más formación, más apoyo metodológicos o si cualquier maestro tiene dudas que lo comunique y diga necesitaría esto y que los CPR nos oigan y nos preparen” (E52) y “Se debería de llevar a cabo más cursos de seguimiento para poder comprobar si efectivamente los colegios lo están haciendo, cómo está funcionando, en qué medida se está impartiendo en el aula, en qué medida se está utilizando la lengua inglesa, pues hay 144 colegios bilingües pero los resultados de esos colegios son muy dispares dependiendo del profesorado y del centro” (E29). Uno de estos docentes de colegios públicos manifiesta la relevancia de efectuar ese seguimiento no solo a los maestros participantes en el programa bilingüe sino a todos los funcionarios de la enseñanza: “A mí me gustaría que algún inspector o alguien de la Consejería realizase un control sobre los funcionarios periódicamente, eso que es mi primer año de funcionaria en prácticas, es decir, que vengan a los colegios que nos vieran impartir clase y a quien no esté capacitado pues no que lo echen pero sí que le obliguen hacer cursos, pero creo que todos podrían más empeño y se reciclarían” (E8)

Tabla 37

*Capacitación del profesorado*

Capacitación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	3	5	2	12	5	6
Sí	58	95	15	88	73	94
Total	61	100	17	100	78	100

A pesar de lo visto hasta ahora, los docentes encuestados consideran y valoran estar capacitados para impartir docencia en el programa bilingüe. De este modo, tal y

como se observa en la tabla 37, el 94% de docentes afirma estar capacitado para impartir docencia en la enseñanza bilingüe frente al 6% que considera no estar totalmente preparado. En la tabla 38 se resumen las razones aportadas para considerar que sí están capacitados.

Tabla 38

*Razones por las que el profesorado afirma sentirse capacitado para impartir docencia en la enseñanza bilingüe*

Razones capacitación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación lingüística	37	64	12	80	49	67
Formación magisterio	22	38	9	60	31	43
Formación metodológica	12	21	6	40	18	25
Formación permanente	13	22	2	13	15	21
Experiencia docente	9	16	1		10	14
Resultados académicos	7	12	2	13	9	12
Planificación y recursos	8	13	1	7	9	12
Pasión por su trabajo	7	12	1	7	8	11
Formación autodidacta	6	10	2	13	8	11
Motivación P. bilingüe	7	12			7	10
Experiencia P. bilingüe	7	12			7	10
Implicación P. bilingüe	6	10	1	7	7	10
Metodología AICLE	4	7	1	7	5	7
Recursos didácticos	3	5			3	4
Sabe enseñar	2	3	1	7	3	4
Estancia extranjero	2	3	1	7	3	4
Intercambio información docente	2	3			2	3
Auxiliar conversación	1	2	1	7	2	3
Satisfacción Science	1	2	1	7	2	3
Total	58	100	15	100	73	100

El 67% de profesores afirma estar capacitado para impartir docencia en esta enseñanza bilingüe al poseer una adecuada formación lingüística en inglés: “Expresarme en inglés es como expresarme en castellano entonces creo que sí” (E37), “Tengo el nivel lingüístico porque llevo formando en inglés desde que tenía 18 años” (E66) y “Sí, porque mi nivel de inglés gramaticalmente y de vocabulario es bueno, tengo C1 de inglés, es algo que cultivo bastante aunque no soy nativo ni estoy viviendo en un país de habla inglesa pero lo vivo continuamente” (E17).

El 43% manifiesta estar preparado para participar en el programa bilingüe por la formación recibida en magisterio: “La carrera es de inglés por lo que he tenido áreas propias de didáctica para impartir inglés, luego sí considero estar preparado y capacitado para impartir bilingüe” (E54).

El 25% de participantes expresa poseer las competencias metodológicas necesarias para enfrentarse satisfactoriamente a la enseñanza bilingüe: “Sí, porque he recibido la formación metodológica adecuada...” (E38) y “Sí, por la metodología recibida en el curso que nos sirvió de mucho” (E47).

Un 21% de informantes declara sentirse capacitado para desempeñar sus tareas profesionales en el programa bilingüe ya que continuamente se está formando. A este respecto, cabe destacar que todos estos docentes consideran la formación permanente un pilar fundamental en esta enseñanza: “Sí, pero con la condición de que me estoy formando desde que empecé a trabajar en un colegio bilingüe porque la formación es básica pero con esa formación sí” (E42), “Yo empecé en este colegio con el bilingüe porque antes solo había hecho una sustitución pero te mueves te formas y participas en todas las actividades tanto del CPR como las organizadas por las editoriales, que también realizan seminarios de formación” (E43), “Ahora tienes que ser profesora de ciencias y tu eres maestra pero no has dado nunca science, por lo que te tienes que preparar para darla en inglés. Aunque domines el inglés, todos los profesores necesitamos una preparación no somos profesores de Ciencias y de Art and Craft de la noche a la mañana y necesitamos un dominio del temario, de los contenidos” (E39) y “Yo este curso he tenido que prepararme a fondo sobre todo con la pronunciación del vocabulario específico de Science de cuarto y en artística me gusta pero antes de darla

tengo que preparármela y buscar las palabras que no lo sé, pero sobre todo en Science aunque tengas Filología o la EOI ese vocabulario específico no lo ves” (E74)

En relación al 38% de profesores que no ha recibido ningún tipo de formación acerca de la enseñanza bilingüe, sólo un maestro de centros privados-concertados manifiesta no estar preparado al 100% para participar en este programa. De los educadores que declaran sentirse cualificados para desempeñar su labor profesional en el programa bilingüe, la mayoría consideran que aún así sería importante realizar esa formación: “Reconozco que debería de realizar el curso AICLE y conocer otras estrategias metodológicas” (E2), “Siempre es bueno ir formándose por eso estoy pendiente de los cursos que se ofertan para realizarlo alguno” (E16) y “Me considero muy dinámica pero pienso que podría hacerlo muchísimo mejor si tuviese formación bilingüe” (E18).

Por otra parte, como hemos visto el 6% de maestros declara no sentirse preparado al 100% para participar en el programa bilingüe y manifiesta la necesidad de recibir formación relativa a los siguientes aspectos para estar plenamente capacitados: formación metodológica, formación relativa a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o formación sobre lectoescritura: “No al 100%, creo que nos falta sobre todo metodología para impartir esa asignatura pues no creo que sea la misma manera de impartir clases que antes” (E63), “Los ponentes lo encontraban todo maravilloso y yo pensaba en mi aula donde tengo un niño sordo, otro disléxico, yo tengo tres de 25, cómo puedo yo realmente actuar con ellos por lo que necesito cursos sobre la realidad de los aulas que me pudieran asesorar sobre los ACNEAE. En otras áreas hay recursos y estrategias y en la Consejería tienen equipo de auditivos pero no hay nada adaptado a la enseñanza bilingüe” (E46) y “No, porque lingüísticamente centrándome en la parte de lectoescritura me gustaría tener una formación sobre ello que no tengo porque no tengo acceso a ello, no existe, no hay formación en lectoescritura en estos niveles de cuarto, por ejemplo actividades de comprensión lectora, de exposición de segundas o terceras grafías del idioma... pero solo hay en los iniciales, primero de Educación Primaria” (E68)

Otro aspecto importante, mencionado por los participantes, es el relativo a las habilitaciones en lengua inglesa otorgadas a maestros, de especialidades distintas a la de inglés: el 23% de participantes afirma que las habilitaciones en lengua inglesa otorgadas por la Consejería de Educación, Formación y Empleo a los docentes que realizaron un curso en inglés durante un periodo de tiempo no demuestran que estos profesores posean unas adecuadas competencias lingüísticas en este idioma. Estos entrevistados muestran su rechazo a que estos maestros habilitados impartan docencia en el programa bilingüe al no tener la mayoría un nivel suficiente de inglés, y por ende, no estar preparados para enfrentarse satisfactoriamente a la enseñanza bilingüe. Por otra parte, el 3% de informantes de colegios públicos expresan que los docentes con especialidad en Educación Infantil habilitados por inglés están capacitados para enfrentarse satisfactoriamente al programa bilingüe en la etapa de Educación Infantil pero no al de Educación Primaria.

Como aspectos a mejorar relativos al a capacitación del profesorado del Programa bilingüe, el 22% de profesores sugiere la modificación de los actuales planes de estudio de grado de magisterio con mención en inglés con el fin de incrementar la formación lingüística en este idioma pues consideran inadecuada su organización actual al proporcionar formación en lengua inglesa principalmente en el último curso solo de sus estudios: “Yo creo que el grado no está bien estructurado pues una persona con mención de inglés que va a ejercer de maestra de inglés no puede formarse en inglés y estudiar esta lengua solo el último curso de la carrera sino que debería de estar en contacto con ese idioma esos cuatro años. Si queremos que los colegios sean bilingües y cada vez más centros lo son esas personas con mención de inglés no pueden impartir docencia bilingüe cuando han visto el inglés el último año” (E53); “Los maestros de este centro le hicimos una crítica al tutor de la universidad de los alumnos de prácticas que tuvimos, comentándole que se debería de insistir más desde la universidad en la formación puramente lingüística de inglés de los alumnos que finalizan el grado, pues ellos mismos comentaron que solo tienen acceso a ella el último año de la mención y un poco el primer año. Entonces si comparamos eso con los tres años que yo cursé cuando hice la diplomatura esa formación es muy poca, los mismos alumnos mencionaron que era



poco y el tutor comentó que estaban haciendo un esfuerzo en el departamento para organizarlo de otra forma” (E75).

### 5.3. Coordinación del profesorado

Planteamiento. En este bloque de preguntas se pretende identificar, por un lado, las líneas de coordinación entre el profesorado, y si la coordinación ha incrementado con la adscripción al programa bilingüe. Y, por otro lado analizar los contactos profesionales más allá del centro escolar.

#### 5.3.1. Coordinación docente

A partir de la identificación y existencia de la coordinación así como de los diferentes niveles de coordinación docente en la implementación de los programas en los centros estudiados, en esta subcategoría se analizan la frecuencia de coordinación la docente mediante reuniones, más concretamente entre tutores y entre docentes del nivel/ciclo, y haciendo una mención especial a la coordinación con los auxiliares de conversación, así como las diferencias en este ámbito entre la enseñanza bilingüe y no bilingüe. La información aportada se expresa a continuación:

Tabla 39

#### *Frecuencia de coordinación docente mediante reuniones*

Frecuencia de coordinación- reunión	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca	6	10	3	18	9	12
Trimestralmente	5	8	6	35	11	14
Mes y medio o 2	16	26			16	21
Mensualmente	22	36	1	6	23	29
Quincenalmente	12	20	2	12	14	18
Semanalmente			5	29	5	6
Total	61	100	17	100	78	100

---

La gran mayoría de profesores (88%) afirma coordinarse con el resto de maestros participantes en el programa bilingüe. El porcentaje más alto (29% del profesorado), tal y como se percibe en la tabla 39, siendo superior en centros educativos públicos, expresa reunirse con sus compañeros implicados en la docencia bilingüe cada mes: “Una vez al mes, aunque no es obligatorio, hemos decidido reunirnos todos los maestros del programa bilingüe para ver las necesidades de material, nos hemos puesto de acuerdo sobre cuándo le vamos a exigir la parte escrita a los niños, en primero se les pide que reconozcan palabras, en segundo que escriban palabras y pequeñas frases y en tercero realizar pequeños textos. Por ello, conforme ha ido subiendo el programa hemos visto la necesidad de ponernos de acuerdo sobre unos cuantos aspectos porque sino unos maestros exigen una cosas y otros otras y al final es un caos” (E10). El 21% de docentes del sector público se coordina con el resto de maestros pertenecientes al programa bilingüe cada mes y medio o dos: “Con todos los maestros del programa cada dos meses tenemos una reunión en la que intercambiamos ideas, proponemos cosas que mejoraríamos, relatamos experiencias...” (E26). Y el 18% de maestros manifiesta coordinarse con el resto de docentes que imparten áreas a través de la lengua inglesa cada quince días: “Con todos los maestros del programa al principio de curso dijimos semanalmente pero como es imposible pues quincenalmente” (E78). Siendo poco frecuente la coordinación tanto muy esporádica como muy breve, con porcentajes superiores en centros educativos privados: “Con todos los de inglés implicados en el programa bilingüe me coordino trimestralmente” (E50) y “Tenemos una reunión todos los maestros del programa bilingüe semanalmente para ver cómo va funcionando el programa” (E29).

El 12% de profesores que enuncia no tener establecida ninguna hora para la coordinación con otros participantes del programa bilingüe manifiesta coordinarse de forma muy esporádica e informal: “No nos reunimos los tres porque no tenemos horario y no coincidimos las tardes” (E70) y “Con todos los del programa nos coordinamos pero de manera informal no tenemos una hora para ello” (E24)

Tabla 40

*Frecuencia de coordinación con tutores*

Frecuencia de coordinación con tutores	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No sentido	11	18	2	12	13	17
No nunca	8	13			8	10
Quincenalmente	17	28	3	18	20	26
Semanalmente-reunión informal	15	25	12	70	27	34
Diariamente-informal	10	16			10	13
Total	61	100	17	100	78	100

La mayoría de maestros, como se refleja en la tabla 40, afirma coordinarse con los tutores o profesores que enseñan áreas en lengua castellana en los grupos que imparten ellos docencia en lengua inglesa, exceptuando los profesores (17%) que son tutores e imparten áreas en ambas lenguas. El 34% de educadores enuncia coordinarse con sus compañeros de áreas en castellano, con un porcentaje notablemente superior en centros educativos privados-concertados, semanalmente: “Con el tutor me coordino muchísimo continuamente (jueves tarde) y utilizamos la hora de tutoría para ello, yo doy las plantas y el habla de las plantas en castellano, tenemos que estar muy coordinadas” (E52). El 26% manifiesta coordinarse cada 15 días, en las reuniones de ciclo, con estos docentes: “Con la tutora de segundo me coordiné al principio de curso para que ella llevase a cabo unos dictados y ya pues en las reuniones de ciclo en relación a los alumnos y a si ha podido realizar esos dictados o si no le ha dado tiempo” (E6). El 16% de profesores de colegios públicos expresa coordinarse con los maestros de áreas en lengua castellana, especialmente con los de Lengua Castellana y Literatura, diariamente mediante contactos informales: “Me coordino con mi compañera de nivel, la otra tutora, diariamente” (E75) y “Con mi compañera que trabaja Lengua Castellana y Literatura a diario” (E34).

Solamente 8 profesores del sector público no se coordinan con los tutores o maestros que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura por desavenencias con

ellos al percibir dichos maestros el programa bilingüe negativamente: “Con los tutores, lo ideal sería poder coordinarnos pero hay tutores con los que sí podemos y otros con los que no porque son reacios a la implantación del programa bilingüe y nos ponen una serie de trabas para coordinarnos con ellos” (E10).

Tabla 41

*Frecuencia de coordinación con docentes del nivel/ciclo*

Frecuencia de coordinación con docentes del nivel/ciclo	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Eventualmente	2	3			2	3
Quincenalmente	40	65			40	51
Semanalmente	15	25	17	100	32	41
Diariamente-informal	4	7			4	5
Total	61	100	17	100	78	100

Todos los profesores entrevistados afirman coordinarse con compañeros del mismo nivel o ciclo. Con los porcentajes más altos, tal y como se observa en la tabla 41, se encuentran la coordinación quincenal en los centros públicos, expresada por el 65% de maestros, mediante reuniones de ciclo: “Con mi otro compañero que da inglés y plástica en primero y plástica en segundo intentamos coordinar lo que yo doy en Science con lo que él imparte en plástica. Cada quince días a veces un mes porque no hay horas para coordinarnos” (E70) y “Como no tenemos tiempo la coordinación es escasa. Con los maestros que imparten Science en los otros dos grupos de segundo donde imparto inglés no nos podemos coordinar para poder compartir materiales, pasarnos materiales, compartir experiencias saber por dónde vamos cada uno. Me coordino en las reuniones de ciclo cada quince días” (E12) y la coordinación semanal en centros educativos privados-concertados: “Tenemos una reunión como profesores de primero los tres, de manera semanal para avanzar de la misma manera y llevar el mismo ritmo” (E78) y “Me coordino con las otras dos chicas de primero, porque todas somos tutoras en los grupos que impartimos castellano y damos inglés en otros grupos, vamos rotando entre nosotros entonces como pasamos por las clase continuamente

estamos en contacto y en las horas de exclusiva también nos coordinamos tanto para la tutoría del lengua y mates como para inglés, semanalmente” (E55).

En menor medida, seis maestros de colegios públicos, se expone la coordinación con docentes de del mismo nivel y ciclo diariamente mediante contactos informales: “Me coordino con los maestros de nivel, que dan bilingüe en el otro primero y en el otro tercero, a diario para ver materiales, recursos y trabajar casi a la par. A la par no porque los ritmos son diferentes y los alumnos también pero llevar la misma línea” (E13) y “Me coordino con mi paralela, que imparte un grupo de primero y otro de segundo como yo, a diario pero tomando café o yéndonos juntas a casa y los martes que coincidimos también aprovechamos” (E48) o eventualmente por el hecho de no coincidir casi nunca ni siquiera la misma tarde que asisten al centro: “Yo soy el único que llevo el bilingüe en tercero. Me resulta muy difícil coordinarme con la profesora que imparte inglés en un grupo de tercero en el que yo doy las otras dos áreas no coincidimos en los horarios y ni siquiera la tarde del colegio coincidimos” (E54) y “Con la compañera que imparte science en los grupos que yo doy inglés, no podemos porque no tenemos ninguna hora, ella pertenece a otro ciclo y el único momento sería la tarde y yo tengo la tarde un día y ella otro diferente, e informalmente tampoco hay tiempo, en la cuesta del colegio a coger el coche o en algún recreo si coincidimos” (E68).

Todos los docentes, sin apenas diferencias entre centros públicos y privados-concertados, manifiestan que la coordinación con el resto de compañeros adscritos al programa bilingüe es útil o muy útil al propiciar el intercambio de opiniones, dudas y experiencias sobre tareas y materiales: “Muy útil porque en las reuniones es donde compartimos, cómo te ha ido esta actividad, a mi no me ha funcionado ah pues prueba haciéndola así que yo la ha realizado así y me ha ido muy bien o se me ha ocurrido esta idea, qué os parece entonces pues enriquecemos mucho nuestra labor” (E25), el trabajo conjunto entre los diferentes grupos de alumnos de un mismo curso ya que todos tienen que seguir la misma línea de actuación: “Muy útil porque necesitas de nuevas ideas ellos de las tuyas, además yo llevo un cuarto y me tengo que coordinar con las otras maestras de cuarto para hacer los mismos exámenes o tareas para llevar una línea de trabajo conjunta” (E59) así como la reflexión de la práctica docente y el enriquecimiento profesional: “Muy útil porque te ayuda a mejorar estrategias, corregir

errores y a veces te permite acercar ideas que no se te han ocurrido o transmitir las tuyas y ver que son buenas. Entonces todo lo que sea coordinarse es bueno te permite mejorar profesionalmente y reflexionar sobre tu actuación y tus posibles errores. Es siempre más enriquecedor escuchar las opiniones de los demás y estar en contacto con otras personas que tu solo” (E20).

Así, entre los aspectos que los docentes aluden para considerar la coordinación útil y no muy útil destacan los siguientes: el tamaño tan grande del centro, la escasez de tiempo para la coordinación al no contemplarse en los horarios lectivos del profesorado, la composición de un Claustro con numerosos maestros no definitivos en el centro y la individualización de la enseñanza a cada curso y grupo de alumnos. A continuación se muestran algunas declaraciones que refieren estos aspectos: “Este colegio es muy grande cuando tenemos que coordinarnos lo hacemos o por lo menos lo intentamos pero cada profesor imparte unas áreas en grupos concretos y son horarios muy distintos. Entonces la coordinación es muy difícil aunque la propiciamos cuando la necesitamos pero tenemos que hacer mucho trabajo individual porque no hay forma de vernos por eso útil” (E54), “Es útil porque cada vez que te reúnes surgen ideas te das cuenta de aspectos pero cuesta mucho coincidir en una hora todos porque el tiempo es escaso” (E4), “Es útil, muy útil tampoco porque aquí tenemos muchos interinos entonces si tienes un equipo consistente y formado sería muy útil, pero de momento al ir y venir estos maestros útil” (E57) y “Es útil tampoco muy útil porque al fin y al cabo cada uno se mete en su aula pero sí útil” (E73).

Sin embargo, la práctica totalidad del profesorado entrevistado (exceptuando un maestro de un centro privado-concertado) afirma no poseer una hora semanal de su horario lectivo dedicada a la coordinación con otros compañeros participantes en el programa bilingüe y consideran necesario disponer de dicho periodo de tiempo: “Los docentes no tienen coordinación y sería ideal porque el trabajo bilingüe es un trabajo extra por eso deberíamos de tener esa reducción es necesaria independientemente de ser coordinadora o no” (E42), “No tenemos reducción horaria y sería necesario e importante contar con una hora semanal” (E75) y “No tenemos reducción horaria y sería adecuado porque siempre falta tiempo y hay que sacar horas de donde no hay” (E43).

## **A. Coordinación con el auxiliar de conversación**

La totalidad de los docentes de centros educativos públicos afirma que el horario laboral del auxiliar de conversación, 12 horas semanales, se dedica de manera íntegra a docencia con los alumnos. En el horario de estos colaboradores lingüísticos no se contempla ninguna hora para la coordinación con los profesores a los que asisten. Del mismo modo, los educadores tampoco disponen en sus horarios de ningún periodo de tiempo para la coordinación con los jóvenes nativos: “No hay momentos específicos para sentarnos, reunirnos y tratar algunos temas con el auxiliar de conversación” (E75).

Sin embargo, todos los maestros de colegios privados-concertados que poseen auxiliar de conversación, afirman que el horario laboral de los ayudantes lingüísticos contempla un periodo de tiempo para la coordinación con los docentes. Esta coordinación se lleva a cabo en el horario complementario de los profesores pues en su horario lectivo no se refleja: “El auxiliar tiene horas para la coordinación, todos los lunes se coordina con los maestros” (E29) y “Cada auxiliar tiene una hora de coordinación con los maestros de inglés de cada nivel” (E24).

En consonancia con estos datos, el 98% de docentes de colegios públicos expresa que sería necesario y útil disponer de un periodo de tiempo destinado a la coordinación con los auxiliares de conversación para explicarles la función a desempeñar en clase con los estudiantes. Los educadores expresan que la coordinación facilitaría conversar con los asesores lingüísticos acerca de las tareas a realizar con los alumnos, la finalidad de las mismas, el modo de preparación de las mismas y permitiría conocer con la antelación debida la planificación didáctica de cada clase y profesor: “Sí porque trabaja con nosotros y no podemos ir a salto de mata, ahora qué me toca es mejor tenerlo organizado” (E13), “Es necesaria porque ellos entran y, es normal, en una hora no saben lo que tienen que hacer, ni lo que estás dando, ni las rutinas porque como entran a muchas clases una hora y cada uno aunque es parecido tiene sus formas. Es un jaleo para ellos también” (E47), “Me gustaría y echo de menos el poder tener un tiempo de coordinación para hablar con ella y decirle este trabajo lo puedes realizar de esta forma o de esta otra” (E22) y “Sería necesario y muy útil que una hora se destinase a la

coordinación con los maestros para poder explicarle en ese periodo de tiempo su labor para esa semana” (E15).

Los educadores son conscientes de que disponer de esos encuentros o reuniones con los asistentes nativos permitiría realizar tareas más motivadoras y atractivas para los alumnos, y a su vez, contribuiría a lograr un mejor rendimiento académico: “Me gustaría tener horas de coordinación con el Ac porque podríamos compartir con ella más cosas y que el trabajo fuese más atractivo” (E69); “Me gustaría disponer de unas horas para preparar junto con el auxiliar algún experimento o para preparar juntos actividades y tareas para los alumnos” (E11) y “Si tuviese esa hora le explicaría con antelación los contenidos que se van abordar en las siguientes clases y el auxiliar podría buscar información sobre ese tema y preparar para esas clases algún juego... ya que actualmente diciéndoselo cinco minutos antes comprendo que es costoso para él preparar algo pues generalmente estos profesionales no se dedican a esta profesión” (E8). Destacan diferentes mecanismos y tiempos dedicados a la coordinación como se puede observar en la tabla 42.

Tabla 42

*Mecanismos y tiempos de coordinación con el auxiliar de conversación*

Formas de coordinación auxiliar	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Reunión semanal			6	75	6	9	
Reunión: quincenal			2	25	2	3	
Clase: misma sesión	31	51					
Recreos	15	25					
E-mails	11	18					
Clase: sesión posterior	10	16					
Teléfono	4	7					
Pasillos	4	7					
Coche	2	3					
	Total	61	100	8	100	69	100



Así, dos tercios de docentes de centros educativos privados-concertados (75%), se coordina de manera formal semanalmente con los colaboradores lingüísticos mientras que el tercio restante (25%) lo hace quincenalmente: “Los auxiliares tienen una hora de coordinación porque asisten a una reunión semanal con los docentes” (E21); “Hacemos reuniones con el auxiliar, cada quince días, fuera del horario lectivo nuestro” (E78). Aunque la coordinación, entendida de manera formal a través de reuniones, se lleva a cabo semanal o quincenalmente, los docentes que se coordinan quincenalmente con los asistentes nativos manifiestan comunicarse con ellos de manera informal, sobre aspectos concretos a tratar en las próximas sesiones, con mayor frecuencia: “Con el auxiliar hablamos muy a menudo, y de reunión quince días, pero el día anterior siempre le decimos mañana vamos hacer esto” (E77).

En relación a los centros educativos públicos, la mitad prácticamente del profesorado (51%) expresa coordinarse con los ayudantes lingüísticos en clase, bien al inicio de la misma conversando acerca de las tareas a desempeñar por estos últimos en esa sesión o bien durante el desarrollo de esas sesiones y/o al finalizar las mismas: “Está tan mal la cosa que mientras que yo hago las actividades de warm-up le digo échale un vistazo a esto que vamos abordar ahora y si tienes alguna duda dímela. No hay posibilidad de otra manera” (E71); “Nos coordinamos en el momento de dar la clase, no previamente. Al ser su idioma materno cuando el auxiliar de conversación llega a clase en cinco minutos le enseño lo que quiero explicar y ella como tiene el idioma en un golpe de vista sabe lo que hay que trabajar” (E54); “Nos coordinamos antes de la clase para repartir las tareas, y ya sabe lo que va hacer y luego durante la clase mientras que los niños trabajan” (E58) y “Me coordino con el auxiliar cuando entra a clase y al finalizar la sesión, todos los días, en relación a los alumnos y a las actividades lingüísticas” (E7).

El 25% de los educadores manifiesta coordinarse con los asistentes nativos en los recreos: “Con el auxiliar me coordino en el momento, en el recreo. Yo ya tengo pensado lo que quiero que ella haga y al entrar se lo digo” (E73) y “Me coordino un poco antes de comenzar la clase o en el recreo le digo como en Science están dando la electricidad y la máquinas, en Art he pensado trabajar esto” (E57).

---

El 18% de los docentes expresa comunicarse con los auxiliares de conversación por e-mails o correos electrónicos. No obstante, se observan diferencias entre estos profesores. Unos utilizan este canal como principal vía de comunicación debido a la imposibilidad de tener un diálogo efectivo en el horario laboral con los asistentes nativos: “En la clase no puedo decirle lo que vamos hacer ahora o la semana que viene. Por eso, mi coordinación es vía e-mail. Normalmente se lo mando los fines de semana y le digo lo que quiero que haga esa semana” (E43) y “Con el auxiliar me coordino a través de correos electrónicos, fuera del horario escolar porque no hay tiempo para coordinarnos, no hay más” (E42). Sin embargo, otros emplean esta vía de comunicación como un canal de intercambio de información secundario o complementario. Estos docentes usan el correo electrónico en momentos puntuales para ofrecerles la información necesaria y detallada a los asistentes nativos sobre las actividades complementarias que se van a celebrar en los centros educativos tales como Navidad o Semana Cultural. Este medio de comunicación se emplea con el fin de propiciar una comunicación eficaz con los colaboradores lingüísticos sobre determinadas tareas: “Les explico un poco lo que quiero que hagan en la semana cultural y le mando un e-mails ofreciéndoles una explicación más completa. También, les digo que indaguen sobre algo interesante que mostrar a los alumnos, como el medio ambiente” (E31) y “Me comunico por e-mail y le mando tareas a lo largo plazo. Por ejemplo, sobre Navidad para ver cómo celebráis estas vacaciones y mostrárselas a los alumnos” (E52).

El 16% de profesores enuncia dialogar con los colaboradores lingüísticos en clase sobre los contenidos que se abordarán y las tareas que se realizarán el día o la semana siguiente. Sin embargo, la mitad de ellos manifiesta coordinarse con los nativos al inicio de la clase cuando no le es posible hacerlo con antelación: “Me coordino el día de antes, los lunes, y sino momentos antes de comenzar las explicaciones. Voy por aquí quieres explicarle tu estas palabras, y como es biólogo pues me dice tengo yo un powerpoint sobre el universo y se lo trae” (E46); “Intento decirle la semana de antes lo que quiero que haga la sesión que está conmigo” (E70); “Cuando entra a clase le digo lo que vamos a trabajar más o menos y la ponga en antecedentes de lo que se trabajará la siguiente sesión y ella se prepara a alguna actividad y trae material” (E26) y “Tenemos que

hacerlo en la misma clase al inicio o decirle quiero que para la próxima semana te prepares algo relacionado con esta temática porque no tenemos tiempo aparte (E32).

Con porcentajes inferiores, 7%, los educadores expresan que se coordinan a través del teléfono bien mediante mensaje de texto o whatsapp. No obstante, se aprecian diferencias en el uso de este medio de comunicación pues, mientras que algunos docentes lo emplean como una vía de comunicación fundamental, pues no utilizan ningún otro medio para dialogar con los auxiliares de conversación: “Nos coordinamos por whatsapp porque el auxiliar se tiene que ir corriendo” (E44); otros usan el teléfono como un medio de comunicación complementario al utilizarlo de manera esporádica para aportar a los ayudantes lingüísticos explicaciones detalladas sobre algunas tareas concretas: “Me coordino en clase un poco antes o el día anterior sobre lo que se va hacer el día siguiente y si necesito explicarle alguna cosa más concreta utilizo teléfono” (E3).

Otro 7% de docentes afirma mantener una comunicación con el auxiliar de conversación sobre el desarrollo de las clases en las que participa en los pasillos: “Nos coordinamos por los pasillos, de modo informal” (E30) y “Actualmente no se dedica ninguna hora del horario del AC a la coordinación y sería adecuado porque actualmente lo hago por el pasillo” (E8).

Y un 3% de educadores manifiesta conversar con el asistente nativo en el coche durante el trayecto de la ciudad al colegio o viceversa al no existir otros momentos para coordinarse con él: “Me coordino en el coche con el auxiliar de camino del colegio a la ciudad y antes de comenzar la clase se le dan unas pautas sobre lo que tiene que trabajar” (E67) y “Me coordino con él en el coche. Es triste pero es así” (E68).

La ausencia de tiempo para la coordinación en los horarios laborales de los docentes de centros educativos públicos y los auxiliares de conversación implica que algunos educadores no perciban la comunicación con los colaboradores lingüísticos como coordinación real. Es por ello que estos profesores conciben la coordinación como reunión o encuentro en el que tanto los auxiliares como ellos puedan dialogar sobre sus funciones y tareas durante un periodo de tiempo determinado: “Debería de existir coordinación y sería muy útil pero actualmente no existe coordinación” (E42); “No hay

coordinación, sería útil tener una hora para todos, pero no hay” (E74); “Coordinación con el auxiliar realmente no hay, es solo el intercambio cuando entra a clase” (E72) y “Ahora mismo no nos coordinamos cuando llega a la clase le digo por donde vamos y ella pues va ampliando conmigo” (E56). Por ello, el 10% de educadores propone que el ayudante lingüístico participe de las reuniones de coordinación de los miembros del equipo de bilingüe y permanezca en el centro de 2 a 3: “Ella viene tres o cuatro días a la semana, pero no tenemos una hora para poder coordinarnos, no coincidimos y cuando termina las clases ella no puede permanecer en el centro de 2 a 3. Ello sería ideal” (E74).

Por todo ello, un poco más de la mitad de educadores (58%), tal y como se muestra en la tabla 43, con un porcentaje significativamente superior en centros educativos privados-concertados (87%), afirma que la coordinación con estos colaboradores lingüísticos es muy útil.

Tabla 43

*Utilidad de coordinación auxiliar de conversación y docentes*

Utilidad coordinación auxiliares-docentes	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Muy útil	33	54	7	87	40	58	
Útil	18	30	1	13	19	28	
No coordinación	8	13			8	12	
Depende del auxiliar	2	3			2	3	
	Total	61	100	8	100	69	100

Los docentes valoran muy positivamente la coordinación con estos nativos ya que consideran esencial comunicarles las tareas a realizar en cada sesión con los estudiantes para que sepan con certeza cuál es su función en cada lección y lo que se espera que realicen así como guiarles en la implementación de las actividades a llevar a cabo: “Muy útil para tener claro lo que vamos hacer cada uno en cada momento y saber lo que queremos del auxiliar de conversación” (E60); “Muy útil, porque al no tener algunos formación relacionada con la educación, tengo que decirles en cada momento lo que tienen que hacer, guiarlos un poco para que puedan llevar a cabo las tareas” (E78) y

“Muy útil, porque si yo no le digo al auxiliar de conversación lo que pretendo con la sesión concreta de cada día iría perdida pues necesita saber qué quieres trabajar en cada clase con los alumnos. Por ejemplo, le digo que trabaje la expresión “I would like to go” con tercero y las vacaciones y ella le pregunta dónde quieren ir, qué quieren hacer estas vacaciones, qué les gustaría hacer y otras que añade ella” (E61)

El 28% de maestros expresa que la coordinación con los asistentes nativos es útil con el fin de que conozca su labor en las sesiones: “Útil porque tienes que comentarle lo que vas hacer en clase” (E23), “Es útil. Por mi experiencia es necesario coordinarse con ella, tiene que saber qué va hacer, qué quieres de ella, qué necesitas pero no creo que sea imprescindible” (E70); “Útil, porque sabe lo que tiene que hacer al coordinarnos y puede preparar algún juego sobre lo que estamos dando” (E62). Asimismo, el 13% de estos docentes que perciben la coordinación como útil consideran que esta sería muy útil si supieran aprovechar de forma eficaz al auxiliar de conversación, si dispusieran de un periodo de tiempo para reunirse y establecer una conversación con ellos y si tuvieran interés y se implicarían más en las clases: “La coordinación igual por desconocimiento o sea por no saber cómo aprovechar más al auxiliar ha sido útil y porque no tenemos tiempo formal para hacerlo” (E66), “Debería de haber más coordinación y así sería mucho más útil” (E26), “Es útil pero si existiese posibilidad de tener coordinación y el auxiliar tuviese disposición sería muy útil pero es complejo exigirle a los auxiliares cosas cuando los estás tratando muy mal” (E34) y “Considero que si tuviesen una hora o algún hueco para coordinarse con el nativo sería muy útil pero como no la tenemos útil porque tiene que saber qué contenidos va a explicar y conocer a los niños y saber con quiénes puede realizar unas actividades y con quienes no, cree que es muy importante” (E8).

El 13% de docentes de centros educativos públicos enuncia que actualmente no existe coordinación con los ayudantes lingüísticos. No obstante, el 9% de ellos menciona que si hubiera coordinación sería muy útil mientras que el 3% considera que sería útil: “Sería muy útil, debería de existir coordinación y sería muy útil pero actualmente no existe coordinación” (E42); “Sería muy útil porque ya tendríamos todo preparado antes de que viniese yo voy avanzando y cuando viene es por donde le toca ella no sabe lo que le va a tocar la semana siguiente” (E56) y “No la tengo, pero sería

útil para mejorar la calidad con los niños y no vernos siempre corriendo y que sepa lo que vamos hacer, me daría una tranquilidad para mí porque los dos iríamos coordinados y los dos sabríamos de qué estamos hablando, a veces se llevan el libro pero no es lo mismo que sentarnos y planificar juntos” (E45). Por tanto, solamente el 3% de profesores del sector público manifiesta que la utilidad de la coordinación depende del auxiliar de conversación que le sea asignado al centro educativo cada año: “Depende del auxiliar de conversación. Será útil o muy útil cuando la persona tenga ganas de aportar algo sino pues no tiene sentido” (E30) y “Considero que muy útil porque es una figura que aporta muchísimo a los niños... Pero depende mucho de los auxiliares, de lo que ellos sean capaces de hacer y de la disposición que traigan, muchos no la tienen porque no quieren” (E19). Esa coordinación entre ambos profesionales repercute, según los entrevistados, de manera positiva en la organización y estructura de las clases.

Tabla 44

*Agrupamientos de alumnos con el auxiliar de conversación*

Agrupamientos alumnos	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Mismo aula	50	82	6	75	56	81
Distinto aula	11	18	2	25	13	19
Total	61	100	8	100	69	100

La mayoría del profesorado (81%), tal y como se observa en la tabla 44, trabaja con el auxiliar de conversación en el mismo aula.

Tabla 45

*Agrupamientos de alumnos en la misma aula*

Agrupamientos alumnos	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
mismo aula						
Gran grupo	26	52	5	83	31	55
Gran grupo y pequeño grupo	12	24	1	17	13	23
Pequeño grupo	6	12			6	11
Gran grupo e individual	4	8			4	7
Desdobles: mitad grupo	2	4			2	4
Total	50	100	6	100	56	100

Aunque esa organización, como se muestra en la tabla 45, tiene las siguientes variaciones:

- El 83% de los docentes en centros educativos privados-concertados distribuye a los alumnos en gran grupo cuando el ayudante lingüístico permanece con ellos: “En gran grupo siempre porque al no poder estar el AC solo en otra clase no podemos trabajar de otra forma” (E57) y “Normalmente trabajamos en gran grupo” (E71).
- El 84% de educadores de centros públicos también distribuye a los alumnos normalmente en gran grupo, aunque un 24% emplea el pequeño grupo para tareas más concretas y ocasionales: “Muy puntualmente he dividido la clase en dos grupos en la sala de usos múltiples que al ser tan grande una está al fondo y otra al principio” (E33); “En gran grupo y depende de la actividad a veces pequeños grupos” (E55) y “A veces en pequeños grupos y yo voy controlando que unos niños van hablando y contestando y el auxiliar otros grupos” (E66); y un 8% expresa que ocasionalmente el auxiliar trabaja de manera individual y dentro del aula con algunos alumnos formulándoles cuestiones para fomentar las habilidades lingüísticas: “El auxiliar trabaja generalmente en gran grupo y a veces de manera puntual individualmente realiza algunas preguntas a los niños para comprobar los conocimientos adquiridos” (E34) y “En gran grupo porque solo trabajo con ella en Art y luego hace algunas preguntas de manera individual” (E69).
- El 12% de profesores de centros educativos públicos utiliza solo pequeños grupos en clase: “La mayor parte del tiempo trabaja en pequeños grupos porque dedica así todo su tiempo a conversación guiada sobre un tema pero espontánea y eso hay que hacerlo con grupos de dos o tres niños en periodos cortos de tiempo” (E68) y “Decidimos dividir la clase en grupos reducidos, de seis niños, pues pensamos que cuanto más reducido sea el grupo con el que trabaje el auxiliar más se van a enriquecer los niños” (E78).

- El 4% de profesores de centros públicos realiza desdobles algunas veces dentro del aula cuando el asistente nativo está presente. Los estudiantes se dividen en dos grupos, uno de ellos trabaja con el ayudante lingüístico y otro con el docente: “Hay actividades en las que hemos hecho dos grupos, ella trabajaba con uno y yo con otro” (E70) y “En ocasiones, dividimos la clase en dos ella una mitad y yo otra” (E43).

Tabla 46

*Agrupamientos de alumnos en distinto aula*

Agrupamientos distinto aula	alumnos	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Pequeños grupos otro aula		9	82	2	100	11	85
Desdobles		2	18			2	15
	Total	11	100	2	100	13	100

Por otra parte, cuando docente y auxiliar de conversación no permanecen en la misma clase se emplean los siguientes agrupamientos:

La mayoría de educadores entrevistados (85%) de centros públicos y la totalidad de centros educativos privados o concertados, tal y como se observa en la tabla 46, afirman que el ayudante lingüístico trabaja con algunos alumnos en pequeños grupos fuera del aula: “Principalmente en gran grupo, pero a veces se saca al pasillo a niños en grupos reducidos y trabaja con ellos, dos niños” (E73) y “Mi compañero y yo decidimos, con el fin de obtener el máximo rendimiento del auxiliar, que este profesional estuviera fuera del aula en el pasillo, vigilado por ellos, y así en grupos de tres o cuatro alumnos va trabajando la parte oral, por ejemplo realiza preguntas sobre una historia que les lee y va evaluando su pronunciación y su expresión oral, si van mejorando” (E16).

El 18% de profesores de centros educativos públicos al recibir apoyos de otras docentes realiza desdobles fuera del aula. De modo que el auxiliar trabaja con un grupo de alumnos bien la mitad o pequeño grupo y el profesor con otro grupo: “A veces el auxiliar junto con la maestra de apoyo se lleva a la mitad de la clase y yo me quedo con



la otra mitad” (E45): “Cuando tengo apoyos de otras maestras de inglés, esta docente se va con la mitad de la clase a los ordenadores a practicar vocabulario de esos contenidos (tres cuartos de hora) y el auxiliar y yo nos quedamos con la otra mitad de alumnos en el aula. Esta mitad de alumnos, la dividimos en dos grupos, el auxiliar trabaja con 6 y yo con otros 6 para trabajar speaking en grupos reducidos. Transcurridos esos 45 minutos intercambiamos los grupos” (E5)

Es importante resaltar el malestar de algunos docentes (9%) acerca de trabajar en la misma aula con el auxiliar de conversación. Estos educadores expresan trabajar en gran grupo con el asistente nativo dentro del aula debido a no poder otorgarle tareas en pequeños grupos en otras aulas, como constatan las guías de los auxiliares de conversación ofrecida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Estos docentes consideran que trabajar con el ayudante lingüístico en la misma aula impide aprovechar de manera eficaz este recurso tan valioso para los alumnos, repercutiendo ello en un menor rendimiento académico de los estudiantes: “En gran grupo siempre porque al no poder estar el auxiliar solo en otra clase no podemos trabajar de otra forma. Sería genial que el nativo pudiera sacarse a los niños de tres en tres o de cuatro en cuatro y realizara con ellos debates, talleres de writing, speaking... A mí me encantaría trabajar en pequeños grupos aunque sea dentro del aula pero al compartir esa aula con los profesores de Primaria no puedo estar cambiando continuamente la disposición de las mesas, pues se te escapan varios minutos para volver ponerlas como estaban” (E57) y “El auxiliar siempre trabaja en el aula con ella. Uno de los problemas es que no se puede desdoblar la clase porque al no ser los auxiliares docentes no pueden quedarse a cargo de un grupo. Si se pudiese desdoblar la clase mientras yo trabajaría unos contenidos el auxiliara trabajaría otros con grupos más reducidos, sobre todo se centrarían más en trabajar las habilidades lingüísticas orales, es decir, en mantener conversación con ellos. Por ello, la no realización de desdoblamiento conlleva no aprovechar al auxiliar tanto como quisiera pues tienen que estar los dos profesores todo el tiempo en la misma aula. O se cambia el estilo metodológico de abordar la clase totalmente o son dos profesores que no pueden trabajar de forma óptima y eficaz” (E2)

En definitiva, estos diferentes niveles de coordinación tal y como se presentan en la tabla 47 y, sin apenas diferencias entre tipología de centros suponen un incremento de tiempo y dedicación para la coordinación.

Tabla 47

*Incremento de coordinación con el programa bilingüe*

Incremento coordinación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	14	23	5	29	19	24
Desconoce	2	3	1	6	3	4
Sí	45	74	11	65	56	72
Total	61	100	17	100	78	100

Así, el 72% de profesores afirma que la adscripción al programa bilingüe ha conllevado un incremento de coordinación respecto a la enseñanza no bilingüe. Estos docentes aluden a la coordinación principalmente vertical existente antes de adscribirse al programa bilingüe pues se reunían únicamente con compañeros de otros cursos que también impartían el área de Lengua extranjera: inglés mientras que ahora es también horizontal al conversar con docentes del mismo curso bien sean de compañeros que imparten otras áreas en inglés o en castellano: “Sí, pues ahora al impartir más asignaturas, es decir, Cono e inglés ya tienes que coordinarte sobretodo con la tutora o compañera del otro segundo y también te coordinas más entendiendo la coordinación en sentido global, es decir, con todos los maestros del programa bilingüe en cuanto a problemas que surgen a todos” (E3) y “Sí, un montón. Si estoy dando el sistema solar como yo no puedo dar terminología en español hablo con mis compañeros que imparten lengua y le digo puedes hacer un dictado sobre el sistema solar y le paso ese texto y en vez de decir una historieta lo hacen sobre eso” (E57)

El 28% de educadores enuncia que la coordinación no ha aumentado con la implementación de la enseñanza bilingüe manifestando que siempre se han reunido con otros compañeros para tratar diversos aspectos tales como: progresos de los alumnos y actividades complementarias: “No porque realmente cuando era maestro de inglés

también tenía reuniones de coordinación para el área de inglés. No veo ninguna diferencia porque esté en el programa bilingüe, es la misma” (E21) y “No difiere porque los profesores siempre comentamos cómo va la evolución de un niño en concreto o una clase en general o hablamos sobre recursos, excursiones. Ahora de bilingüe en relación a recursos o actividades pero no creo que la coordinación sea mayor” (E40). Además, es adecuado resaltar que la mitad de estos docentes considera que la enseñanza bilingüe hubiese conllevado un incremento de coordinación si contasen con un periodo de tiempo para ello: “Considero que es la misma, no veo mucha diferencia, creo que debería de haber tiempo real de coordinación para que hubiese más coordinación” (E67) y “Nos coordinamos igual, la comunicación y coordinación es necesaria sea bilingüe o no. Creo que con el programa bilingüe se necesita más pero no tenemos tiempo y lo llevamos como podemos luego es la misma” (E41).

### ***5.3.2. Coordinador del programa bilingüe***

En esta subcategoría se presenta información relacionada con el rol del coordinador del programa, reducciones e incentivos. A este respecto, todos los docentes afirman la existencia de un coordinador del programa bilingüe en su centro, exceptuando un caso (de un centro público) que manifiesta que no conocer la presencia de este cargo o figura en su colegio.

El 95% de maestros, sin diferencias entre tipología de centros, enuncia que el coordinador del programa bilingüe es un educador participante en el mismo, es decir, un maestro que imparte docencia en lengua inglesa en algún grupo bilingüe. Mientras que el 5% de profesores de centros educativos públicos, expresa que el profesor que ejerce esta labor en su colegio no está adscrito a este programa por el hecho de haber solicitado el proyecto bilingüe en otro centro o por recaer ese cargo en un docente definitivo del centro: “Es un docente que está ejerciendo de maestro de audición y lenguaje y no imparte clase en este programa tiene magisterio de inglés o EOI. Hizo el proyecto para solicitar el programa en un centro de otro pueblo y fue coordinador en ese centro y ahora también lo es en este centro, no tiene reducción el coordinador” (E14) y “El proyecto del programa lo presentó una profesora de inglés que estaba provisional en

este colegio y le prometieron que si presentaba el proyecto había posibilidad de que se quedara en este colegio y al final no fue así, por lo que se asignó a la maestra de francés” (E16).

Tabla 48

*Reducción horaria del coordinador*

Reducción horaria del coordinador	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
No	4	22	3	75	7	32	
Sí	14	78	1	25	15	68	
	Total	18	100	4	100	22	100

Del profesorado participante en la entrevista, el 28% desempeña el cargo de coordinador del programa bilingüe. La mayoría de estos docentes (78%), como se muestra en la tabla 48, de centros públicos afirma poseer una hora semanal de su horario lectivo destinado a ejercer dicha labor, frente al 75% de centros privados-concertados que responden que no disfrutan de reducción horaria.

Los docentes que disfrutan de esta reducción, la consideran necesaria e imprescindible, pero a la vez insuficiente para llevar a cabo satisfactoriamente su labor por lo que opinan que dicha liberación debería de incrementarse: “Tengo una hora para la coordinación. Al coordinador sí se le concede este año por primera vez, Sí, totalmente necesaria porque incluso hay reuniones establecidas y hay que programarlas para que sean efectivas, una vez al mes todas las de bilingüe porque estamos en distintos ciclos y para reunirnos una hora concreta es muy complicado, todos los puntos que tenemos que tratar y mejoras hay que abordarlas por eso es necesario y fundamental esa coordinación y también para las compañeras nuevas que vienen que algunas son de colegios no bilingües y se necesita tiempo y coordinación para poder poner al día a esas compañeras” (E42) y “Considero que una hora de reducción es insuficiente porque igual que los coordinadores de primeros auxilios o de RMI poseen unas determinadas horas, los de bilingüe deberíamos de tener más horas pues no puedo ni pasar las reuniones que he tenido con mis compañeras y todo este trabajo lo hago en casa” (E61). Además, 4

docentes del sector público exponen y reclaman que esa liberación no está destinada exclusivamente a la coordinación ya que si el centro los requiere para la realización de otras tareas esa labor queda relegada: “Se supone que te dan una hora semanal de coordinación pero es una hora que le quitas de apoyo a unas clases, no es una hora fija como tu tutoría esa hora estás a disposición del centro, si hace falta haces otra cosa y sino tu labor de coordinación” (E41)

Asimismo, los profesores que no tienen reducción horaria para el desempeño de su labor como coordinadores del programa bilingüe (fundamentalmente de centros privados o concertados) consideran imprescindible y necesario disponer de un periodo de tiempo para tal fin: “Sí, sería necesario tener al menos dos horas porque al ser la coordinadora tengo que poner al corriente a los maestros, tanto a los nuevos como a los sustitos que nunca han trabajado en bilingüe, de cómo es esta metodología y eso lleva tiempo, preparación de materiales con ellos y mucha implicación. El ser coordinadora es otro peso más” (E44).

### **5.3.3. Contacto profesional con docentes de otros centros educativos**

En esta subcategoría se analizan las relaciones profesionales con otros docentes adscritos a la enseñanza bilingüe más allá del propio centro, frecuencia, mecanismos para establecer las relaciones, así como instituciones y organismos que han favorecido dicho contacto.

Tabla 49

#### *Contacto profesional con docentes de otros centros*

Contacto con otros maestros	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	12	20	7	41	19	24
Sí más de 5 maestros	31	51			31	40
Sí menos de 5 maestros	18	29	10	59	28	36
Total	61	100	17	100	78	100

La mayoría del profesorado entrevistado (76%), tal y como se refleja en la tabla 49, declara mantener contacto profesional con maestros de otros colegios adscritos al programa bilingüe y conocer la implementación de la enseñanza bilingüe en otros centros. Realizando un análisis pormenorizado de estos datos, se destaca que son los docentes de centros educativos públicos (51%) los que afirman comunicarse con más de 5 maestros de distintos colegios y poseer un gran conocimiento del desarrollo de la enseñanza bilingüe en otros centros: “Sí, con 10 o 12 colegios y con 1 o 2 docentes de cada colegio” (E1), “Cuando se hizo el curso del programa se creó un grupo de correos y toda la información que algún profesor tiene sobre lengua inglesa lo envía a ese grupo y se establece un contacto. Éramos 25 colegios y más o menos con ellos” (E63) y “Conozco cómo se lleva a cabo el programa en un colegio de esta localidad ya que hablo con maestros de este centro y compartimos actividades. Por ejemplo: cuando organizamos obras de teatro en inglés ambos colegios nos unimos y así esta actividad es más económica para los niños. Y otros centros de la región un poco por las compañeras con las que tengo contacto” (E4).

Por otra parte, poco más de la mitad (59%) de los educadores entrevistados de centros privados o concertados expone conversar con menos de 5 docentes de otros colegios y conocer solo un poco el funcionamiento del programa bilingüe en otros colegios: “Tengo dos compañeras de la universidad que están en dos centros” (E8), “Sí, con maestros del otro colegio bilingüe en el que estuve y con maestros de otros colegios bien por amistad personal o bien a través de cursos, maestros de dos colegios diferentes” (E43) y “Conozco un poco los de la zona y los de la región a través de las redes sociales” (E74). Mientras que el resto de los docentes de estos centros privados-concertados (41%) manifiesta no mantener contacto profesional con docentes de otros centros ni conocer la implementación de la enseñanza bilingüe en otros colegios: “La realidad no. Lo hemos intentado, empezamos después del curso bilingüe a ver si nos reuníamos pero no tenemos tiempo para ello” (E39).

Tabla 50

*Institución que ha potenciado el contacto entre docentes*

Institución que ha potenciado el contacto	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación	31	63	6	60	37	63
Amistad	19	39	4	40	23	39
Motivos laborales	5	10			5	9
Total	49	100	10	100	59	100

De este 76% de profesores que afirma comunicarse con docentes de otros centros educativos adscritos al programa bilingüe, el 63%, como se muestra en la tabla 50, manifiesta que la relación profesional ha sido potenciada por la formación recibida sobre la enseñanza bilingüe: “La relación ha sido principalmente potenciada por el curso AICLE que realicé tras ser seleccionado el centro para llevar a cabo el programa bilingüe” (E1) y “La relación la hemos fomentado nosotros mismos pero porque coincidimos en el curso y formamos un grupo entre los seis y creamos materiales, compartimos e intercambiamos experiencias y materiales” (E32). El 39% de estos maestros indica que la comunicación con otros maestros implicados en la enseñanza bilingüe es debido a la amistad que poseen con estos compañeros: “La relación viene dada por la amistad con ellos” (E22) y “Fuimos compañeras de la universidad y conservamos” (E57). Con un porcentaje de respuesta inferior (10% de maestros de centros educativos públicos) se encuentran los motivos laborales, ya que estos maestros responden que la relación profesional con los docentes con los que se comunican ha sido propiciada por ellos mismos bien porque trabajaron con ellos años anteriores o bien porque consideraron adecuado contactar con otros profesores con mayor experiencia en la enseñanza bilingüe: “La relación la he potenciado yo personalmente porque estuve hace unos años impartiendo docencia ahí” (E54) y “Yo la he potenciado porque consideré que para mí era bueno enriquecerme de sus conocimientos y sus diferentes actividades, e intento nutrirme de lo que ellos hacen y de sus experiencias porque tienen más experiencia que yo pues llevan más años en el programa” (E70).

Tabla 51

*Periodicidad del contacto entre docentes*

Periodicidad del contacto	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 vez al trimestre	17	35	4	40	21	36
Mensual	18	37	1	10	19	32
Semanal o quincenal	14	29	5	50	19	32
Total	49	100	10	100	59	100

De este 76% de profesores, como se muestra en la tabla 51, con porcentajes muy similares (un tercio) los docentes enuncian que se comunican con maestros de otros colegios una vez al trimestre: “Nos comunicamos una vez al trimestre” (E50), “No hay una periodicidad continua, algo puntual o al trimestre” (E44); mensualmente (con un porcentaje significativamente inferior en centros educativos privados o concertados 10%): “La relación es mensual” (E26) y “Mensualmente como término medio, con algunos más esporádicamente y con otros más frecuentemente” (E31) y semanalmente o quincenalmente (con un porcentaje mucho mayor en centros privados 50%): “Tenemos contacto casi semanal o quincenal con otros maestros” (E75), “Nos comunicamos bastante, semanalmente, tenemos que hacer esto, se me ha ocurrido esto...” (E78).

Tabla 52

*Canal de comunicación empleado por los docentes*

Canal de comunicación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Redes sociales, e-mails	48	98	7	70	55	93
Personalmente	6	12	8	80	15	25
Total	49	100	10	100	59	100

Además, la gran mayoría de este profesorado (93%), como se refleja en la tabla 52, con un porcentaje ligeramente superior en centros educativos públicos, afirma comunicarse con otros educadores a través de redes sociales (especialmente facebook), e-mails y teléfono, principalmente, mediante una plataforma de mensajería instantánea conocida whatsapp: “Principalmente por las redes sociales y correo electrónico y teléfono” (E1) “Algunas veces por teléfono, whatsapp, y otras por correo” (E60). Mientras que únicamente un 25% de maestros, con un porcentaje significativamente



superior en centros educativos privados o concertados, expresa comunicarse con sus compañeros personalmente: “Casi siempre estamos hablando del colegio cuando nos vemos” (E25).

Tabla 53

*Unión con otros centros*

Unión con otros centros	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No es necesaria	10	16	4	24	14	18
Sí es necesaria	51	84	13	76	64	82
Total	61	100	17	100	78	100

La gran mayoría de docentes, (82%) como se muestra en la tabla 53, sin apenas diferencias entre tipología de centros, expresa que debería de existir más unión entre los docentes de distintos centros educativos bien con el fin de ayudarse unos a otros y de intercambiar y compartir materiales y de conocer otras formas de implementación del programa bilingüe o bien con el propósito de lograr una actuación común: “Sí, por supuesto porque estamos haciendo lo mismo y aunque los alumnos sean diferentes nuestro trabajo es el mismo y nos podríamos ayudar muchísimo unos a otros” (E59), “Sí, quizás algún tipo de curso de coordinación entre los colegios del programa sería interesante para ver la forma de trabajar de distintos colegios” (E54) y “Debería de existir más unión porque creo que me podría enriquecer el saber la experiencia de otros centros, solo conozco experiencias en este centro, pero eso es una muestra muy pequeña de cómo se está llevando cabo el programa pero a nivel general no lo sé” (E25).

Por lo que un porcentaje mínimo de docentes entrevistados manifiesta no considerar necesaria una mayor unión con otros colegios adscritos al programa bilingüe bien debido a que la comunicación e intercambio de información existente actualmente es suficiente o bien por el entorno particular de cada centro: “Ahora mismo, a través de los cursos de seguimiento, los colegios están muy unidos probablemente cuando se amplíe más la oferta será difícil mantener contacto pero ahora mismo los centros estamos vinculados entre ellos porque somos pioneros de un programa y ello conlleva

buscar ayudas, referencias y consultar dudas y aspectos (E34) y “Debería de existir la misma unión que existe en colegios normales. Cada colegio es un mundo y según las características del centro el programa se lleva a cabo de una forma u otra” (E10).

## 5.4. Auxiliares de conversación

Planteamiento. En este bloque se pretende conocer el papel del auxiliar de conversación en la enseñanza bilingüe, las formas de trabajo y las tareas encomendadas a este profesional. Las aportaciones recogidas se presentan a continuación:

Tabla 54

### *Disponibilidad del Auxiliar de conversación por centro*

Auxiliar de conversación por centro	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No			3	50	3	10
Sí	24	100	3	50	27	90
Total	24	100	6	100	30	100

De esta forma, como se observa en la tabla 54, se corrobora en esta muestra que todos los centros públicos cuentan con un auxiliar de conversación, mientras que la mitad de colegios privados-concertados participantes en este programa no disponen de un ayudante lingüístico. Estos colegios manifiestan no poseer asistente nativo debido a la imposibilidad de costearlo: “No tenemos auxiliar de conversación. A los centros concertados no se les da presupuesto para este recurso y el centro por la crisis y por la reducción de presupuesto no puede hacer frente al coste de los AC” (E37) y “En este centro no tenemos auxiliar de conversación porque la Consejería no lo financia y los padres no pueden financiarlo tampoco, el dinero siempre es el problema” (E50).

Es relevante expresar el malestar de los docentes de centros privados-concertados con la Consejería de Educación al no financiarles auxiliares de conversación al igual

que se lo proporcionan a los centros públicos, tal como queda patente en sus respuestas: “Los auxiliares de conversación deberían de estar financiados por la Consejería en centros concertados igual que financia al profesorado. Si quiere centros bilingües y dentro de esos está el uso del auxiliar de conversación ¿por qué lo retira?, ¿cómo dice que este recurso forma parte del bilingüismo y no lo financia?, no entiendo el razonamiento de la Consejería al no financiarlos” (E37).

Tal y como se ha visto existen grandes diferencias en centros educativos públicos y privados-concertados. Diferencias que se hacen patentes en el número y horario de los colaboradores lingüísticos. Así, en los centros educativos públicos, los auxiliares de conversación imparten doce horas semanales pudiendo desempeñar sus tareas íntegramente en un centro docente o en varios. Así pues, pueden trabajar doce horas en un colegio o seis en uno y otras seis en otro o en tres centros distintos. El número de auxiliares de conversación concedidos a cada centro educativo depende del número de líneas y grupos bilingües que posea cada uno de ellos. En los centros educativos privados-concertados la situación es más diversa, dependiendo también del número de niveles lingüísticos del centro. Veamos los casos en la tabla 55:

Tabla 55

*Número de auxiliares de conversación por centro y horario*

Auxiliares por centro	Centros Públicos		Centros Privados	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 compartido: 6 horas	9	38		
1 completo: 12 horas	7	29		
1 y otro compartido: 18 h	5	21		
2 completos: 24 horas	2	8		
2 compartidos: 15 horas	1	4		
2 de 6 horas: 12 horas			1	33
3 de 15 horas: 45 horas			1	33
5 de 15 horas: 75 horas			1	33
Total	24	100	3	100

---

En los centros públicos, el 38% tiene un ayudante compartido con otro centro, es decir, seis horas semanales; exceptuando un centro de una línea que al haberse incorporado hace poco tiempo al programa bilingüe comparte la persona nativa con otros dos centros más. Seguidamente, el 29% de los centros tiene un colaborador lingüístico, desempeñando sus doce horas semanales únicamente en ese colegio. El 21% de centros tiene dos auxiliares de conversación, uno de ellos está destinado a tiempo completo en el colegio y otro a tiempo parcial, es decir, los nativos imparten 18 horas semanales. Y el 8% tiene dos ayudantes lingüísticos a tiempo completo, es decir, 24 horas semanales. Solamente un centro docente (4%) posee dos auxiliares de conversación y ambos están compartidos con otros centros, impartiendo un total de quince horas semanales que corresponderían a una persona nativa a tiempo completo y a un segundo a tiempo parcial. De ahí el malestar de los educadores sobre esa organización de auxiliares de conversación: “En el centro existen dos auxiliares y los dos están compartidos con otros centros. Creo que es más adecuado tener un auxiliar a tiempo completo (12 horas) y el segundo compartirlo con otros centros ya que solo está en el centro tres horas en lugar de tener los dos auxiliares compartidos: uno con 2 centros y el otro con 3 como actualmente ha organizado la Consejería. En total está 15 horas en el centro” (E1).

Es interesante destacar que los docentes de un centro expresan que algunas personas nativas de habla inglesa, quienes viven en la localidad, de forma altruista asisten a las aulas para dialogar con los niños y ayudarles en su dominio de esta lengua actuando como auxiliares de conversación. Asimismo, según los docentes, se está estudiando regular la figura de estas personas nativas en el centro denominadas por ellos “helpers”: “En esta localidad hay matrimonios nativos de habla inglesa y ellos por amor al arte nos ayudan. A una de ellas la tengo en artística, porque adora artística, en los dos grupos de segundo, con ella hace lo que le apetece pero habla mucho con los niños. Somos unos auténticos privilegiados por tenerlos, le llamamos helpers, creo que están estudiando reconocer su figura en el centro” (E66). La presencia de personas nativas de habla inglesa, normalmente de mayor edad, en diversas localidades de la región de Murcia es una realidad hoy día. Por ello, si son más los pueblos que pueden contar con el apoyo desinteresado de estas personas en los centros docentes sería adecuado instar a

la Consejería a reconocer y regular su figura pues como relata esta docente es un privilegio tenerlos en el colegio por su contribución lingüística en el aprendizaje y dominio de la lengua inglesa de los alumnos.

En relación a los centros privados-concertados, cabe destacar que los ayudantes lingüísticos imparten en 2 colegios 15 horas semanales y en el restante 12 horas semanales. El número de ayudantes lingüísticos depende del número de niveles bilingües existentes en los colegios, así pues al tener los centros cinco, tres y dos niveles lingüísticos, disponen de cinco, tres y dos asistentes nativos.

Los coordinadores de los programas bilingües expresan la dificultad de distribuir el horario del ayudante lingüístico para que cada uno de los grupos bilingües reciba aproximadamente el mismo periodo de tiempo a la persona nativa: “Determinamos que en primero y segundo entrara una sesión y en tercero y cuarto dos sesiones, algunas sesiones son de una hora y otras de 45 minutos” (E73) y “En la mitad de grupos, cuatro grupos dos horas y a otros cuatro una hora, hay que repartir 12 horas entre ocho grupos, depende del horario porque son dos colegios distintos y hay que ver qué días puede estar en cada colegio y que los cambios sean en el recreo, no hay ninguna razón pedagógica, no te puedo decir que entre a los dos primeros y segundos dos horas puede ser que a uno entre dos horas y al otro uno” (E68).

Tabla 56

*Horas del auxiliar de conversación por grupo*

Horas del auxiliar por grupo	Centros Públicos		Centros Privados	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 hora y media	30	49		
1 hora	19	31		
1 hora en algunos y 1 hora y media en otros	12	20		
2 horas			2	25
3 horas			3	37
5 horas			3	37
Total	61	100	8	100

---

En cuanto al número concreto de horas que cada auxiliar de conversación imparte en cada grupo bilingüe de cada uno de los centros adscritos a esta enseñanza, como se refleja en la tabla 56, resaltar que casi la mitad de docentes de colegios públicos (49%) afirma que los colaboradores lingüísticos imparten una hora y media por grupo, en algunos casos se imparte este periodo de tiempo seguido y entre otros está repartido en dos sesiones de 45 minutos. Algunos profesores quienes la persona nativa imparte en sus grupos bilingües una hora y media prefieren que este periodo de tiempo esté distribuido en dos sesiones de 45 minutos o tres sesiones de media hora pues consideran que dicha organización permite aprovechar mejor al ayudante lingüístico: “Creo que en lugar de que los auxiliares estuviesen en el aula una hora y media sería más efectivo dos sesiones de 45 minutos cada una de ellas para aprovechar más este recurso ya que mientras que explico los contenidos, como ella no puede dar contenidos porque puede equivocarse o no controlar esos temas, ella introduce más vocabulario, corrige algunas actividades orales, hay ocasiones o momentos en las que el auxiliar está mirándome. Estando el auxiliar presente en dos sesiones de ese periodo de tiempo, podría estar una sesión practicando con los niños y yo dando clase y así no tendría al auxiliar mirándome en algunos momentos mientras explico” (E2) y “Creo que esas horas del auxiliar deberían de organizarse de otra forma, es decir, en lugar de estar la hora y media seguida ese día con ese grupo, por ejemplo organizarlo de forma que entre media hora tres días a la semana para evitar que esté sin hacer nada. Si ese día hay que explicar temario, organizarse de otra forma para que se pudiera sacar alumnos por grupos reducidos para trabajar la destreza oral. Aunque soy consciente de que la organización y distribución del horario del auxiliar es muy compleja porque son muchos grupos” (E18).

Casi un tercio de educadores de colegios públicos (31%) expresan que los auxiliares de conversación imparten una hora por grupo bilingüe y el 20% de docentes indican que los colaboradores lingüísticos desempeñan sus tareas en algunos grupos una hora y media y en otros grupos una hora, dependiendo del curso, y debido fundamentalmente a la organización y distribución del horario del nativo: “Con mis grupos de primero una hora con cada uno. A segundo y tercero dos sesiones, la dirección lo distribuyó así por el horario” (E19) y “En la mitad de grupos, cuatro

grupos, dos sesiones y a otros cuatro una hora, hay que repartir 12 horas entre ocho grupos, depende del horario” (E68).

En un centro el auxiliar de conversación imparte 3 horas en cada grupo bilingüe, siendo este un caso único, debido a la ausencia de auxiliar lingüístico el curso anterior. Pero normalmente el nativo imparte una hora por grupo: “El auxiliar el año pasado vino un día y se fue y estuvimos todo el curso sin auxiliar. Entonces este año lo tenemos en condición especial tres horas” (E41).

En los centros educativos privados-concertados, el 37% de docentes afirma que el colaborador lingüístico imparte en cada grupo bilingüe cinco horas, es decir, todas las horas impartidas en inglés, el 37% de educadores enuncia que el asistente nativo está con cada grupo tres horas y el 25% restante de profesores manifiesta que el auxiliar permanece dos horas semanales.

Tabla 57

*Incremento de las horas del auxiliar de conversación por grupo*

Incremento auxiliar por grupo	horas	del	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
			Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí			54	89	2	25	56	81
No					6	75	6	9
Sí si es eficaz			5	8			5	7
Incertidumbre			2	3			2	3
		Total	61	100	8	100	69	100

La gran mayoría de docentes (89%) de centros educativos públicos, tal y como se observa en la tabla 57, considera insuficiente el número de horas que los colaboradores lingüísticos imparten por grupo. Algunos educadores consideran que los asistentes nativos deberían de estar dos o tres sesiones por grupo, otros cuatro, otros al menos una hora de cada asignatura impartida en inglés y otros argumentan que, al igual que otros países, deberían de estar todas las horas de lengua inglesa: “Creo que debería de estar todas las horas que se imparten en inglés pero por lo menos una hora de cada área impartida en inglés, cuanto más horas mejor porque es una ayuda y recurso muy útil y

muy auténtico más que nosotros los maestros españoles” (E14); “Creo que imparten clase dos sesiones por grupo. No es suficiente creo que debería de estar más tiempo, y más después de haber viajado tanto con Comenius y ver cómo se lo montan en otros países. Cada profesor tiene un asistente con ellos siempre independientemente de que sea bilingüe o no y estos auxiliares son una ayuda tremenda” (E57) y “Creo que no es suficiente máxime cuando han estado grupos sin auxiliar un tiempo porque a principio de curso no había disponibilidad de auxiliar y tuvimos que organizar el horario de un auxiliar para todos y han estado recibiendo 45 minutos durante el primer trimestre. Hace años tuvimos la suerte de contar con una profesora visitante que estaba en cada grupo cuatro horas y eso fue fantástico y es fundamental tener esas horas” (E34).

Estos docentes piensan que los auxiliares de conversación son un recurso fundamental en la enseñanza bilingüe. Ellos argumentan el incremento de horas de los asistentes nativos con los alumnos por la función lingüística que desempeñan en estos programas bilingües. Así pues, consideran que estos colaboradores lingüísticos son un referente real de la lengua inglesa ya que ofrecen la oportunidad a los escolares de escuchar el acento de una persona nativa y practicar oralmente con ella: “Es muy poquito porque esa hora y media dividida entre 25 alumnos no tocan ni a cinco minutos por niño y es muy poco teniendo en cuenta que es un referente de la lengua nativa cuya pronunciación es perfecta” (E15); “Cree que este tiempo que el auxiliar está con cada grupo es insuficiente para los niños pues es muy poquito el tiempo que están para dialogar con ellos y escuchar su acento” (E1) y “Creo que debería de aumentarse porque los niños necesitan ese referente nativo, es un modelo y la ratio es enorme y lo ideal es que los niños aprendan a comunicarse y ellos nos ayudan a desdoblarse los grupos y a trabajar a nivel oral” (E26).

De esta forma manifiestan que el escaso tiempo que el auxiliar de conversación permanece con cada grupo bilingüe entraña un inconveniente, la dificultad de organización de las actividades y de seguir el ritmo de la clase: “Este año tenemos una hora semanal por grupo, es muy poco tiempo porque no puedes hacer casi nada. Si tuviésemos más tiempo podría organizarle más actividades a ella, ella podría llevar a cabo una unidad didáctica. Pero cuando ella viene la siguiente semana hemos avanzado mucho, hemos terminado la unidad y se tiene que volver a enganchar, dificulta mucho



que siga las clases (E43) y “En primero, una hora y con ese tiempo no se aprende ni los nombres de los niños ni sabe por dónde vamos no se le saca partido” (E47).

Esta percepción es diferente en la mayoría de profesores de centros privados-concertados (75%), quienes poseen a los colaboradores lingüísticos cinco y tres horas semanales, y consideran suficiente el número de horas que estos ayudantes imparten por grupo: “Creo que el tiempo del auxiliar es suficiente porque está conmigo todas las horas de las áreas no lingüísticas, y ello me ayuda muchísimo” (E28).

El 8% de educadores de centros educativos públicos enuncia que sería adecuado aumentar las horas de las personas nativas con los alumnos si realmente se seleccionan auxiliares competentes con las habilidades anteriormente mencionadas y reciben formación sobre cómo trabajar con ellos, pues de lo contrario carece de sentido incrementarlas: “Creo que el horario del auxiliar debería de aumentarse si la chica es responsable, tiene ganas de trabajar y ayuda en clase porque para sentarse en una silla no se necesita a nadie” (E6); “Si fuese eficaz el auxiliar que debería de serlo, tendríamos que tener más horas de auxiliares, pero hasta ahora la experiencia vivida en el colegio no ha sido tan eficaz como debiera entonces para tener un mueble en clase con tenerlo una hora es suficiente, porque no sé qué hacer con ella por más que le propongo y tiro de ella” (E53) y “En cuanto a si las horas del auxiliar son suficientes o deberían de aumentarse, creo que depende de la forma de trabajar del auxiliar puede ser más eficaz aumentar su jornada o no porque algunas no tienen iniciativa ni interés debido quizás a que sus estudios no tienen relación con la educación. Por ello, si el auxiliar es eficiente sería fantástico aumentar sus horas porque la calidad de las explicaciones y de la educación sería mejor pero si no lo es prefiero incluso que no esté este profesional y dar la clase yo sola” (E8). Y el 3% de educadores exponen sus dudas sobre ese incremento debido al temario tan extenso que hay que abordar en el curso escolar: “Si el auxiliar le ayuda realmente como la de este año es un recurso valioso pero sino no. Además, muchas horas de auxiliar tampoco podemos tener porque los contenidos agobian muchísimo porque son muchos en Science y tienen que hacer muchas actividades orales y escritas... Entonces la hora de conversación del auxiliar está muy bien para que los niños practiquen y lo escuchen pero tenemos que dar el programa y son muchísimos

contenidos. No sé si dos sesiones de auxiliar me comería mucho los contenidos, tengo mis dudas y depende de cómo sea el auxiliar de eficaz” (E5).

Es importante resaltar que los docentes consideran que la Consejería de Educación y Universidades debería de establecer un número de horas de los auxiliares de conversación por grupo y organizar y adjudicar a estos asistentes nativos a los centros docentes en función de ello. Así pues, algunos educadores manifiestan que mientras que años anteriores, cuando se iniciaron en el programa bilingüe, los colaboradores lingüísticos impartían varias horas semanales, conforme han ido aumentando los cursos bilingües estas han ido disminuyendo, teniendo actualmente una hora y media o una hora: “Aunque este año tenemos un nivel más de bilingüe las horas son las mismas, no por aumentar los niveles aumentan las horas. Este año tenemos una hora semanal por grupo” (E43); “El auxiliar lo tenemos como un símbolo, la Consejería dijo que lo íbamos a tener y ahí lo tenemos, miradlo qué mono es, porque una hora a la semana no es nada. No es normal que el primer año para dos grupos tuviéramos doce horas y ahora para once grupos tengamos 18 horas. Eso no es normal, no puedes hacer desdoblamiento ni conversación no puedes hacer nada de lo que se supone que debe hacer el auxiliar” (E46); “Deberían de aumentar las horas, porque el primer curso teníamos seis horas por grupo porque era solo para los dos grupos de nivel, y después fuimos perdiendo horas y no es suficiente para que los niños escuchen un inglés del bueno no españolizado como el que yo pueda tener” (E48) y “El primer año, el auxiliar trabajaba seis horas con cada grupo bilingüe, el segundo año tres, el año pasado dos horas y este año una hora y media. La Consejería mencionó que eran dos horas por grupo y eso no estaba estipulado en ninguna orden. Esta reducción de tiempo del auxiliar con cada grupo es debido a que la Consejería considera más idóneo disminuir ese periodo de tiempo que aumentar el número de auxiliares. Asimismo, la Consejería no previó que cada colegio iba a ir aumentando el número de grupos bilingües cada año y que esos auxiliares tendrían que ser repartidos entre todos los colegios y cada año se unen 30 más” (E1).

El malestar o descontento de estos docentes, quienes pertenecen a los primeros centros docentes públicos en adscribirse a la enseñanza bilingüe y poseen varios años de experiencia, queda patente en sus respuestas acerca de la figura del auxiliar de

conversación, y más concretamente, del escaso tiempo que estos colaboradores lingüísticos imparten en cada grupo bilingüe.

### 5.4.1. Funciones del auxiliar de conversación

A nivel general, la tabla 58 presenta la variabilidad de funciones que desempeñan este colaborador en el aula.

Tabla 58

#### *Funciones del auxiliar de conversación*

Funciones auxiliar	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Lingüística	61	100	8	100	69	100
Didáctica: repaso	15	25	2	25	17	25
Didáctica: docencia	10	17	4	50	14	20
Cultural	19	31	2	25	21	30
Lúdica	9	15	1	13	10	15
Evaluación	8	13			8	12
Total	61	100	8	100	69	100

La totalidad de docentes entrevistados que disponen de un auxiliar de conversación en su centro educativo, como se refleja en la tabla 58, afirma asignarle tareas encaminadas a trabajar y reforzar las destrezas orales de los alumnos. La función lingüística es la principal competencia desempeñada por los asistentes nativos. Estos profesores mencionan que los ayudantes lingüísticos participan en las clases a través de la realización de tareas como: rutinas (fecha, tiempo, hora...), introducción y explicación del nuevo vocabulario a trabajar en una unidad didáctica determinada, conversaciones sobre los contenidos trabajados en sesiones anteriores o sobre aspectos de la vida cotidiana (nombre, edad, lugar de residencia, familia...), lecturas y preguntas sobre la misma para comprobar la comprensión lectora de los alumnos y la pronunciación de algunas palabras y sonidos: “Tareas de conversación, actividades orales, rutinas (tiempo y fecha), lecturas... para que los niños la escuchen y aprendan del inglés del auxiliar de

conversación” (E47); “Sobre todo haciéndole preguntas individuales a los niños en “speakingcorner” y el auxiliar de conversación va anotando si responde el niño o no y si comprende lo que le pregunta (E6) y “El auxiliar de conversación principalmente entra en la clase habla en gran grupo a veces y cuando sigo con las rutinas ella coge grupitos de tres o cuatro niños y trabaja las preguntas orales pues las típicas cuántos años tienes, donde vives, hermanos...; el vocabulario que estamos dando: las plantas los animales, y como llevamos un método de fonética si llevamos siete u ocho sonidos el auxiliar tiene listas de vocabulario y practica la lectura individual con ellos y va registrando cómo van los niños, porque a mí eso no me da tiempo hacerlo” (E19).

El 45% de profesores enuncia la función didáctica que desempeñan los auxiliares de conversación en las sesiones en las que participan. Sin embargo, se aprecian diferencias entre las tareas otorgadas a los asistentes nativos por los docentes. El 25% de los educadores, sin diferencias entre tipología de centros, declara asignar a los colaboradores lingüísticos tareas relativas al repaso de los contenidos académicos abordados en sesiones anteriores. Los profesores argumentan otorgar estas actividades a los asistentes nativos ya que en ellas se establece una conversación oral auxiliares-estudiantes sobre los conocimientos aprendidos: “Sobre todo repasar, se encarga de la primera parte de la sesión preguntar y hablar con los niños sobre lo que han aprendido días anteriores, los niños producen mucho pero también reciben mucho de ella” (E70) y “El repaso de la lección de la sesión anterior y realizar algún juego o actividad para comprobar y repasar los contenidos” (E34). Mientras que el 20% de los maestros, con un porcentaje superior (50%) en centros privados o concertados, manifiesta asignar a los ayudantes lingüísticos la docencia directa de algunos contenidos académicos bajo su supervisión: “El auxiliar de conversación principalmente expone la explicación de los contenidos que es estrictamente oral y se pretende la interacción del alumno con el nativo, es la primera parte de la clase” (E27); “Vamos intercalando actividades pero imparte docencia siempre supervisada y dirigida por mí” (E30) y “Yo le digo al auxiliar vamos a abordar estos contenidos y este es el material porque yo se lo preparo todo y quiero que ella imparta los contenidos de Science” (E22).

Casi un tercio de educadores (30%) manifiesta asignar a los asistentes nativos tareas relacionadas con la enseñanza de la cultura y la civilización de su país. Los

ayudantes lingüísticos realizan principalmente actividades sobre las festividades celebradas en España, y en Murcia, de origen británico o americano y conversan con los niños sobre el origen de estas festividades, el día de celebración y cómo lo celebran en su país: “Ella realiza actividades de su país cuando hay alguna festividad: Halloween, Navidad, San Valentín para comparar Murcia y ese país” (E6); “El auxiliar de conversación habla a principio de curso del país del que viene, de su familia y qué hace en su país distinto a lo que hacemos nosotros en las festividades cuando llega el momento de abordar esos aspectos en las áreas” (E76). En menor medida, los colaboradores lingüísticos trabajan aspectos de la civilización de su país, bien sobre plantas, animales, deportes, viviendas: “El auxiliar trabaja los aspectos culturales ya que siempre dependiendo de la UD realiza una presentación relacionando el tema de la UD con su país. Por ejemplo, están abordando la UD de las plantas y el auxiliar va a realizar un powerpoint sobre las plantas típicas de Nueva York, o sobre la familia que presente a su familia, sobre los deportes que deportes se practican en su país y cuáles les gusta practicar a ella” (E2).

El 15% de los profesores expresa que los asistentes nativos participan en las sesiones llevando a cabo actividades lúdicas con los estudiantes: “Ella hace juegos de memoria para que los niños utilicen vocabulario nuevo para cerrar la sesión, los juegos iniciales y finales los hace ella en mitad y final de la unidad didáctica. Por ejemplo: contenidos de los materiales, los imparto yo y una vez que los niños ya saben ese vocabulario de materiales, los juegos de adivinanzas los hace ella yo le comento los juegos que les gustan a un curso y al otro pues son diferentes a unos sí les gustan las adivinanzas pero otros prefieren competición de cantar” (E40) y “El auxiliar de conversación participa mayoritariamente en las tareas relacionadas con input lingüísticos mediante canciones, juegos y rimas” (E25).

El 13% de docentes de centros educativos públicos afirma asignar a los ayudantes lingüísticos tareas de corrección de algunas actividades y la evaluación de las destrezas orales de los estudiantes: “Sobre todo la parte oral y la evaluación oral. El auxiliar en la evaluación oral va trabajando preguntas con los niños individualmente y toma notas” (E9); “Me ayuda en la parte oral de los exámenes de inglés, el coge a la mitad del grupo y yo a la otra mitad” (E46), “Vamos intercalando actividades, imparte docencia siempre

supervisado y dirigida por mí, y me ayuda a la hora de corregir, de ir viendo a los alumnos trabajando” (E30) y “Yo los pongo a corregir, a explicar, a leer, le propongo el reparto de tareas y se lo consulto si está de acuerdo, y aparte si tenemos que corregir lo hacemos entre los dos, estamos los dos dedicados por igual para realizar las tareas” (E58).

En relación con las horas que imparten los auxiliares de conversación se pueden destinar a cualquiera de las áreas impartidas en lengua inglesa, es decir, tal y como se expone en la tabla 59, las áreas no lingüísticas, Conocimiento del Medio (Science) y/o Educación Artística (Art), y/o al área de Lengua Extranjera: Inglés.

Tabla 59

*Áreas en las que participa el auxiliar de conversación*

Áreas que participa el auxiliar	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Science	33	54	3	37	36	52
Science e Inglés	13	21	2	25	15	22
Science, Inglés y Art			3	37	3	4
Science o Inglés, dependiendo actividades	15	23			15	21
Science y Art	2	3			2	3
Inglés	5	8			5	7
Total	61	100	8	100	69	100

En este sentido, los coordinadores del programa bilingüe de cada centro docente comentan que al agrupar las horas semanales de los asistentes nativos en el menor número posible de días, intentando viernes o lunes no adjudicarles docencia, es muy difícil o casi imposible que los colaboradores lingüísticos impartan docencia en todos los grupos bilingües en las mismas áreas: “El auxiliar en todos los cursos no puede estar en Science. Entonces en algunos grupos está en Inglés y en otros en Plástica, ya que se procura que el horario solo conste de tres o cuatro días (viernes o lunes se le deja libre)” (E15), “El auxiliar este año está en las horas de Inglés y Artística en los primeros y en los segundos en Science pero no en Inglés. El horario se agrupa en dos o tres días

entonces no es fácil que coincida en las mismas áreas en todos los cursos” (E10) y “Se destinan dependiendo del horario porque no siempre coinciden todos los horarios de los maestros y el del auxiliar en Science que sería lo más interesante” (E75).

Prácticamente la mitad de educadores (52%), tal y como se percibe en la tabla 58, con un porcentaje mayor en centros educativos públicos, afirma que el auxiliar de conversación asiste al aula en la asignatura de Conocimiento del Medio. Estos educadores muestran su satisfacción de que el asistente nativo ejerza sus funciones en esta área por diversas razones: la complejidad y variedad del vocabulario ya que son términos específicos de los contenidos de conocimiento del medio, las posibilidades de comunicación con los niños al realizar actividades manipulativas y juegos, y la menor experiencia de los docentes en esta área pues nunca antes la habían impartido inglés: “Entra a Science. En el horario venía establecido así pero de todas formas yo creo que de las áreas que se imparten en inglés, esta es la que tiene el vocabulario más difícil y la que a los niños les cuesta más trabajo estudiar pero a la vez es para ellos la más motivadora. Prefiero que sea en esta área cuando entre el auxiliar para que escuchen el vocabulario de Science de esta persona nativa” (E55); “A Science porque es un área que entraña más dificultad probablemente y da más juego a la hora de hacer experimentos y actividades plásticas para que ella intervenga. También, decidimos hacerlo así por hacer más amena el área, ya que puede ser más difícil sobre todo en tercero y así no soy yo siempre la que doy y hablo en clase” (E71) y “Las horas que el auxiliar está en clase se destinan a “Cono”. Yo estoy conforme con que se destinen a Conocimiento por la dificultad de los contenidos, mayor cantidad de vocabulario nuevo y porque tengo menos experiencia docente en esta área” (E3).

El 37% de docentes de centros educativos privados-concertados afirma que el asistente nativo permanece con los profesores en todas las horas impartidas en inglés, es decir, en Conocimiento del Medio, Plástica e Inglés.

El 8% de docentes de colegios públicos expresa que el auxiliar de conversación permanece con ellos en el área de Inglés. Estos profesores, al contrario que los anteriores, consideran adecuado que el colaborador lingüístico trabaje con ellos en este área pues creen que se puede aprovechar mejor a la persona nativa en Inglés que en

Conocimiento del Medio porque pueden dialogar más con los niños al no tener contenidos específicos como posee Conocimiento del Medio: “A Inglés en segundo ciclo y en primer ciclo Inglés y Science porque he comprobado que los contenidos de Science de segundo ciclo son más complicados. El currículo español no es como el estadounidense, los auxiliares no son profesores y no tienen porqué saber los contenidos ni explicarlos porque no son docentes, entonces pierdes mucho tiempo en la explicación y en Inglés se les puede sacar mucho más provecho para comunicación” (E68) y “Normalmente suele entrar en todos los grupos en Inglés, ya que su función principal es practicar la lengua inglesa y la metodología del Inglés es distinta a la de Science. Así pues, creo que es más útil y beneficioso que el auxiliar entre en Inglés y trabaje más speaking haciendo hincapié en las estructuras gramaticales y fomentando en los niños el diálogo, What are you doing? I’m cooking, I’m jumping empleando para ello canciones y juegos. Sin embargo, en Conocimiento no tiene mucho sentido preguntar las partes de la planta” (E5).

El 22% de profesores, quienes comparten docencia con el auxiliar de conversación dos sesiones, lo utilizan tanto en Conocimiento del Medio como en Inglés. El 23% de educadores de centros educativos públicos emplean al colaborador lingüístico en la asignatura que les parece más adecuada en función de las actividades o tareas a realizar esa semana. Por lo que utilizan a esta persona nativa en ocasiones en Conocimiento del Medio y otras en Inglés: “Creo que es más útil en Inglés, a veces en Science y otras en Inglés, en el horario que está el auxiliar doy Inglés o Science dependiendo de donde quiera utilizarla” (E9), “Normalmente en Science, y en ocasiones en Inglés, a veces cambiamos para aprovechar que está aquí en alguna actividad, en función de las necesidades” (E75) y “En Science, normalmente entra en Science pero a veces depende de los contenidos que vaya a trabajar ese día si considero que es más interesante que el auxiliar esté en inglés entra en Inglés, juego con eso” (E54).

El 3% de docentes de colegios públicos expresa que el auxiliar de conversación asiste una hora a Conocimiento del Medio y media hora a Plástica por petición de esta persona nativa ya que posee unas estupendas habilidades artísticas: “El auxiliar entra media hora en Plástica porque ella nos comentó que con las manualidades era muy buena y es cierto es estupenda y una hora en Science. Creo que es adecuado dedicarlo a



esas áreas, en Inglés no la tenemos, prefiero Science y este año aprovechando que esta chica tiene esa habilidad pues en Artística y ha ido genial” (E60).

Los docentes que, aunque son muy pocos, comparten docencia con el asistente nativo en el área de Educación Artística, concretamente en Plástica, creen que sería más útil el apoyo de este ayudante lingüístico en Conocimiento del medio: “Esa hora y media se destinan a Artística y a Inglés. Creo que en Inglés y en Science sería más útil que en Artística a nivel curricular y de trabajo de clase del día a día” (E14); “En mi grupo dos sesiones, una en Art y otra en Inglés (...) considero que es mejor que el auxiliar entre en Science porque la veo más útil” (E23) y “En un grupo entra en Science, y en el otro en Inglés y Art. En Art es más prescindible el auxiliar” (E36).

Otra de las funciones que a priori, debe tener el auxiliar y, tal y como se presenta en la tabla 60 es inexistente, viene relacionada con la formación en lengua extranjera de los docentes: las prácticas específicas de conversación

Tabla 60

*Conversación con el auxiliar de conversación*

Conversación auxiliar	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
No	61	100	5	62	66	96	
Sí			3	38	3	4	
	Total	61	100	8	100	69	100

En este sentido, la totalidad de docentes de centros educativos públicos (frente al 62% en centros privados) afirma que el horario del auxiliar de conversación no contempla ninguna hora destinada a clases de conversación con los educadores participantes en la enseñanza bilingüe. La mayoría de estos profesores (82%) considera que sería útil e interesante incluir ampliar el horario del asesor lingüístico e incluir algún periodo de tiempo destinado a dialogar con ellos con el fin de corregir posibles errores lingüísticos y ayudarles con la terminología concreta de las áreas impartidas en lengua inglesa. Esta función a desempeñar por los nativos contribuiría a perfeccionar y profundizar las habilidades lingüísticas en inglés de los educadores adscritos a la

enseñanza bilingüe: “Cree sería útil realizar clases de conversación con la nativa pues me ha corregido varias expresiones. Por ejemplo: make a question me hace gracia porque dice que se dice ask a question. Es por eso que estaría bien para decirme lo que es correcto” (E17); “Sería estupendo para preguntarle al auxiliar algún vocablo y para actualizarnos y practicar con él la lengua inglesa. Se debería de liberar de una hora de clase al día o a la semana para dedicarla a preparación en formación lingüística con el nativo y así aprovechar este recurso tan valioso” (E15).

Por tanto, solamente el 38% de educadores de centros educativos privados-concertados afirma tener un plan de formación en el que se incluyen clases de conversación con los asistentes nativos en su horario complementario para profundizar sus habilidades lingüísticas: “El horario del auxiliar no contempla ninguna hora destinada a clases de conversación con los maestros en sí porque lo tenemos organizado de otra forma. Como tenemos muchos nativos dentro del plan de formación del centro, algunos imparten formación en inglés al profesorado dos días aunque no es dentro del horario lectivo de ellos” (E29).

Sus tareas principalmente carecen de responsabilidad del grupo-aula, como se puede observar en los datos que se presentan:

Tabla 61

*Responsabilidad del grupo por el auxiliar de conversación*

Responsabilidad del grupo por auxiliar	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Rol principal maestro y auxiliar secundario	31	51	1	12,5	32	46
Rol apoyo y auxiliar rol principal	11	18	6	75	17	25
Ambos rol principal	12	20			12	17
Responsabilidad compartida	7	11	1	12,5	8	12
Total	61	100	8	100	69	100

---

De manera pormenorizada, la mitad prácticamente de maestros entrevistados (51%) de centros educativos públicos, como se refleja en la tabla 61, expresa que ellos tienen el rol principal de las sesiones en las que participan los auxiliares de conversación. Los profesores son los responsables de dirigir a los estudiantes mientras que los asistentes nativos ejercen un rol de ayudantes, desempeñando en algunas ocasiones apoyo con determinados alumnos. Asimismo, estos educadores resaltan que la función de los colaboradores lingüísticos consiste en asistir a los docentes por lo que no pueden impartir docencia a los estudiantes: “Sé de muchos colegios en los que los maestros al no verse capacitados para impartir docencia bilingüe por el desconocimiento del inglés, han puesto al auxiliar de conversación a impartir la clase y llevar la batuta y el maestro lo ayuda. En lugar de realizarlo a la inversa, como debería de ser, pues yo dirijo mi clase y el auxiliar me echa una mano, porque él no es maestro y no puede hacerlo” (E66); “Por mí siempre, por el profesor pues ellos son un mero auxiliar, eso está muy claro y la Consejería lo tiene muy claro, porque a veces pecamos de mucho y otras de poco. Entonces hay gente que dice me resuelve a mí y la pongo a impartir docencia y eso no es, viene a ayudar” (E76) y “Ellos no pueden impartir docencia directa con los alumnos, básicamente su función es reforzar contenidos, vocabulario y pronunciación a los alumnos” (E31).

Sin embargo, en centros privados-concertados, el 75% de los docentes manifiesta que el auxiliar de conversación es el responsable principal del grupo de alumnos cuando participa en las sesiones, siguiendo las directrices propuestas por los docentes, mientras que ellos actúan como un maestro de apoyo. Las funciones de estos educadores cuando los ayudantes lingüísticos se incorporan a las clases consisten en mantener el control del grupo-clase con el fin de que presten atención así como apoyar a varios estudiantes. Ese apoyo es facilitado principalmente a alumnos con un rendimiento académico inferior o con necesidades con necesidades específicas de apoyo educativo: “Cuando el auxiliar de conversación está en su clase procura que sea él quien dirija la clase, introduzca el vocabulario nuevo, lea los textos en inglés, realice preguntas a los niños para comprobar la comprensión lectora de la temática trabajada. Mi labor en ese periodo de tiempo es de apoyo, principalmente superviso que todos los alumnos estén atentos y explico algún contenido a algún niño que se queda un poco más rezagado. Por lo que la función del

maestro es supervisar y guiar al auxiliar de conversación en esas tareas” (E1); “El auxiliar de conversación aborda la clase y yo mientras superviso el control de la clase y apoyo a los alumnos con necesidades. De vez en cuando intervengo” (E28) y “Cuando ellos entran en clase son ellos quienes dan prácticamente la clase. Yo soy el que hago apoyo para que los niños estén inmersos en el inglés con ella haciéndose del acento y nutriéndose de cómo hablan ellos” (E54).

El 20% de educadores de colegios públicos no manifiesta si la responsabilidad del grupo de alumnos cuando los ayudantes lingüísticos se incorporan a las clases recae principalmente sobre los asistentes nativos, sobre ellos o si es compartida de modo que ambos desempeñan las tareas conjuntamente sin apreciarse el liderazgo de un profesional sobre otro.

El 12% de educadores, sin diferencias entre tipología de centros, afirma que la responsabilidad del grupo de estudiantes es compartida por auxiliares de conversación y docentes pues realizan conjuntamente las tareas propuestas para cada sesión. No se observa la predominancia o liderazgo de un profesional sobre otro ya que tanto nativos como profesores desempeñan los mismos roles con los estudiantes. Estos educadores perciben a los ayudantes lingüísticos como un maestro más en sus clases: “Las tareas las mismas que yo empezamos repasando todo lo visto en sesiones anteriores y luego hablamos de la unidad que vamos a ver ese día, la sesión la damos conjunta aunque intento que ella participe más esa hora que está para que los niños la oigan” (E56); “Esta chica trabaja mucho y prácticamente da la clase ella y yo apoyo y ayudo a los alumnos, y otras veces al revés pero ella es capaz de dar la clase, experimentos, realizar rutinas. La del año pasado era mala pero esta es una maravilla” (E36) y “Yo los pongo a corregir, a explicar, a leer, le propongo el reparto de tareas y se lo consulto si está de acuerdo. Si tenemos que corregir lo hacemos entre los dos, estamos los dos dedicados por igual para realizar las tareas” (E58).

Todo ello converge en una colaboración en la planificación de las tareas de manera conjunta:

Tabla 62

*Planificación de tareas por el auxiliar de conversación*

Planificación tareas	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Maestros	33	54	2	25	35	51
Algunas docentes y otras auxiliares	9	15	5	62	14	20
Docentes pero festividades auxiliares	17	28	1	13	18	26
Auxiliares	2	3			2	3
Total	61	100	8	100	69	100

En concreto, la mitad de educadores (54%) de centros educativos públicos, como se percibe en la tabla 62, afirma preparar ellos las tareas que los auxiliares de conversación van a llevar a cabo en sus clases: “Las tareas las preparo yo. Yo siempre planteo las actividades y le marco lo que tiene que hacer” (E73); “Los temas o tareas son preparados por mí y el auxiliar solo hace lo que se le pide” (E7). El 10% de estos docentes manifiesta su malestar con la actitud de los colaboradores lingüísticos acerca de su labor en la enseñanza bilingüe resaltando el poco interés e implicación así como el entusiasmo y las ganas de trabajar de estos asistentes nativos: “Las tareas las tengo que hacer yo todas. Es difícil encontrar a un auxiliar de conversación que pueda prepararlas él, la mayoría espera que se lo des tu todo” (E30): “No sé qué hacer con ella por más que le propongo y tiro de ella. Preparados por mí porque cada vez que le mando un e-mail explicándole un poco lo que quiero que haga, al día siguiente le digo si ha visto el correo dice que sí, pregunta qué quiero, se lo comento dice ah vale, vale pero nada” (E53).

Frente a esto, el 62% de los profesores de centros privados-concertados, afirma que aunque las tareas no son preparadas conjuntamente, en algunas ocasiones son elaboradas por los auxiliares de conversación y en otras por ellos: “Hay contenidos de los que el auxiliar realiza sus powerpoint, dándole libertad y siguiendo mis orientaciones sobre los contenidos que ha de abordar y los expone él” (E3), “Algunas

tareas se las doy yo y le digo qué te parece si hacemos esto y otras las propone él y hace sus powerpoint” (E45), “Con este auxiliar ella ha preparado sus powerpoint, sus imágenes porque ella ha tenido iniciativa, y en relación a las preguntas individuales las prepara esta maestra, podría decir son preparadas por ambas” (E6) y “Como el auxiliar de este año tiene mucha iniciativa se preparó un powerpoint de Halloween y le explicó a los niños esta festividad, en Navidad también y un trabajo que realizó para otro colegio se lo presentó a estos niños, algunas veces hace ella trabajos personales y se los muestran a los alumnos pero otras veces los prepara yo y el auxiliar los explica” (E5).

El 26% de profesores, con un porcentaje mayor en centros educativos públicos, expresa que aunque las tareas a realizar por los ayudantes lingüísticos son preparadas principalmente por ellos, las tareas relacionadas con festividades u otros aspectos culturales o con la civilización en esos países de habla inglesa son efectuadas por los asistentes nativos: “Las tareas las realizo yo principalmente excepto algunas tareas como realización de alguna festividad San Patrick” (E33); “Las tareas cuando son actividades basadas en información personal sobre él ha hecho presentaciones en powerpoint sobre él mismo, o sobre canciones preparadas por él, pero el resto lo preparo yo porque sé lo que los niños necesitan” (E68) y “Las tareas las suelo preparar yo. Ella prepara las actividades sobre festividades y cosas típicas de su país y su cultura, Pascua, Navidad, Saint Patrick me dice previamente lo que va a hacer y la guío un poco” (E43).

El 3% de maestros del sector público expresa que las tareas asignadas a los asistentes nativos son preparadas por ellos mismos: “Normalmente, los contenidos o secciones que el auxiliar explica son preparados por él siguiendo las orientaciones que le he proporcionado sobre el vocabulario o las estructuras más adecuadas” (E1) y “Yo le facilito la unidad didáctica que se va a trabajar y le apporto unas orientaciones sobre cómo me gustaría que prepare las tareas pero le doy libertad para que sea el auxiliar quien realice las actividades o las temáticas que posteriormente explicará en clase. Él me las muestra y si tiene alguna duda me la pregunta y yo las superviso” (E2).

Las aportaciones que se han expuesto hasta ahora presentan la figura de un auxiliar que, en cierta medida no cumple con las funciones que le han sido asignadas. En opinión de los docentes entrevistados esa disparidad se puede explicar por su

desconocimiento acerca del rol de estos colaboradores de su docencia. Así, y como se presenta en la tabla 63, el 70% del profesorado que cuenta con un auxiliar de conversación en el centro educativo no ha recibido nunca ninguna charla, jornada u orientación sobre cómo trabajar con estas personas nativas en el aula.

### 5.4.2 Formación

Tabla 63

#### *Formación del auxiliar de conversación*

Formación auxiliar de conversación	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
No	42	69	6	75	48	70	
Sí	19	31	2	25	21	30	
	Total	61	100	8	100	69	100

El 30% de docentes recibió formación mediante unas jornadas de unas horas o un día en las que participaron profesores y nativos o en una charla perteneciente a un curso sobre enseñanza bilingüe: “Participé en una jornada de recibimiento de un día celebrada en Murcia en la que nos ofrecieron unas orientaciones sobre cómo utilizar al auxiliar pero no existe un curso de formación que aborde cómo aprovechar al máximo a estos profesionales” (E1) y “Se celebraron en Murcia unas jornadas sobre los auxiliares de conversación y los coordinadores fuimos con ellos. Allí nos dieron una charla por encima de qué hacer con ellos (E57)”. Sin embargo, dicha formación careció de utilidad para estos docentes: “La única sesión del curso que abordaba los auxiliares de conversación fue teórica, realmente una mañana poco productiva” (E6) y “Sí he recibido unas jornadas puntuales pero no me aportó nada nuevo, yo empecé a trabajar con el auxiliar con ensayo y error, lo que más me funciona es el sentido común y probar y llega un momento en el que ya funcionas a tu modo” (E30).

Por tanto ante este desconocimiento consideran útil, conocer la figura del auxiliar y sus implicaciones educativas.

Tabla 64

*Utilidad de la formación del auxiliar de conversación*

Útil recibir formación sobre auxiliar	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
No	8	13			8	12	
Sí	53	87	8	100	61	88	
	Total	61	100	8	100	69	100

La mayoría del profesorado (88% y el 100% de centros privados-concertados), tal y como se muestra en la tabla 64, independientemente de haber recibido o no algunas orientaciones, charlas o cursos sobre el auxiliar de conversación, considera útil y necesario realizar formación sobre cómo trabajar con este colaborador lingüístico en el aula con el fin de aprovechar al máximo este recurso tan imprescindible en la enseñanza bilingüe: “No he recibido ni conozco la existencia de ningún curso sobre cómo aprovechar al máximo a los auxiliares y creo que sería muy útil realizarlo porque intento coordinarme con ella y lo hago sobre la marcha. Pero hay ocasiones en las que creo que estoy desperdiciando este recurso, ya que hay momentos en los que el auxiliar está quieto escuchando mientras yo imparto la clase y me gustaría conocer actividades o recursos que se puedan utilizar para explotar más ese recurso” (E2) y “Sería útil porque muchas veces los auxiliares no están ligados al ámbito de la enseñanza entonces vienen como las maestras de prácticas. Primero vienen a observar el desarrollo de las clases y después hacen lo que pueden, muchas veces me pongo a explicar el tema en sí lo que estamos viendo y le dejo a ellos las actividades, entonces ellos tienen media hora, no aprovechamos realmente todo el tiempo a los auxiliares, sobre todo en los primeros ciclos porque en los otros se pueden aprovechar mejor porque los niños son mayores intercambian información, pregunta-respuesta” (E72)

Así pues, los educadores desconocen cómo trabajar con los auxiliares y qué recursos emplear para aprovechar mejor su presencia en las clases y en la enseñanza bilingüe. No obstante, algunos profesores entrevistados que llevan varios años trabajando con colaboradores lingüísticos ya tienen formación sobre cómo trabajar con ellos, por lo que piensan que sería más necesaria para los que se inician en esta



experiencia bilingüe: “A partir de este año este es el tercer año que tenemos auxiliar de conversación desde que yo estoy aquí en este colegio y el primer año pagas la novatada porque no sabes cómo va la cosa, no sabes cuáles son sus funciones. Pero después una vez que has visto lo que hacen los auxiliares, lo que no hacen, cómo trabajan y lo que realmente se espera de ellos, no es necesario. Este año por ejemplo cuando vino el auxiliar a principio de curso nos sentamos con ella y le dijimos claramente lo que tenía que hacer y lo que no para aprovecharla al máximo” (E43) y “Sería útil recibir formación porque nunca viene mal que te den ideas, creo que lo utilizamos bien, pero es cierto que el año pasado que era mi primer año en bilingüe no sabía realmente cuál era la función del auxiliar y este año lo tengo ya claro” (E60).

Por ello, los docentes que trabajan por primera vez en la enseñanza bilingüe y, por ende, con auxiliares de conversación son quienes demandan con mayor necesidad formación sobre cómo utilizar eficazmente este recurso: “En el curso AICLE llevábamos a cabouna especie de charla pero no muy útil. He echado de menos realizar un curso sobre cómo aprovechar al máximo a los auxiliares y saber cuáles son las mejores tareas que puede realizar, por lo que sería muy útil recibir formación” (E33); “Sería bastante útil recibir formación sobre el auxiliar porque este año es el primer año que tengo ese tipo de ayuda al ser mi primer año de bilingüe. Cuando ya llevas un tiempo ya sabes cómo enfocar la clase con ellos pero al principio estaría bien saber hasta qué punto dejarles autonomía a los auxiliares en clase, saber qué es lo que pueden hacer ellos. Cuando ellos entran en clase son ellos quienes dan prácticamente la clase, yo soy el que hago apoyo, para que los niños estén inmersos en el inglés con ella haciéndose del acento, y nutriéndose de cómo hablan ellos, pero sí que es verdad y sería interesante tener unas directrices a la hora de trabajar con ellos” (E54) y “Sería muy útil tener esta formación porque la coordinadora nos comentó cómo trabajaba ella otros años con el auxiliar, pero a veces me he encontrado en la situación de no saber si le puedo pedir más al nativo o no, no sé hasta qué punto es un auxiliar o compañero de trabajo, le puedo mandar o no, Yo le digo ayúdame a esto o a lo otro pero soy muy prudente en ese aspecto, he intentado que este chico se sienta como un “teacher” más e intento que se sienta como tal, pero muchas veces me ha surgido la duda y se lo he comentado a la

coordinadora podría pedirle más, podríamos hacer otro tipo de tareas con él porque nunca he trabajado con auxiliares y no sabía cómo hacerlo” (E66).

En estas respuestas queda reflejada no solo la inquietud e incertidumbre de si están utilizando bien o no a estas personas nativas sino también su desconocimiento acerca del rol de los auxiliares de conversación en los programas bilingües y, a su vez, de sus funciones con estas personas nativas, ya que no saben qué tareas pueden demandarle a estos ayudantes y cuáles no. Esto demuestra que los profesores que se incorporan por primera vez a la enseñanza bilingüe no poseen información sobre el papel del docente con el auxiliar y las tareas de estos colaboradores lingüísticos en el aula, desconocen la existencia de las Guías de auxiliares de conversación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en las que se les aporta unas orientaciones básicas y fundamentales sobre estos roles y funciones.

Algunos de los profesores que participan por primera vez en la enseñanza bilingüe y quienes no han recibido formación sobre el auxiliar de conversación, expresan haber solicitado ayuda sobre la utilización de estas personas nativas a sus compañeros, coordinadores, del programa bilingüe para poder afrontar sus clases con los colaboradores lingüísticos: “Yo no tenía ni idea de cómo utilizar al auxiliar y mi compañero me ha ido orientado sobre cómo emplearlo, y después poco a poco me van surgiendo a mi misma ideas de cómo aprovecharlo” (E16) y “La coordinadora nos comentó cómo trabajaba ella otros años con el auxiliar” (E66).

Si se comparan las respuestas aportadas por los profesores que se acaban de incorporar al programa bilingüe con las ofrecidas por los docentes que ya llevan varios años, se puede observar que las necesidades de formación de unos y otros son diferentes. Mientras que los profesores novatos demandan formación focalizada principalmente en las tareas que los auxiliares de conversación pueden desempeñar o no en el aula y en su función como docentes respecto a ellos, los profesores que ya tienen cierto grado de experiencia en la enseñanza bilingüe solicitan formación centrada en el conocimiento de experiencias de docentes con los ayudantes lingüísticos. En resumen, se puede especificar que si bien los educadores que se inician en esta enseñanza bilingüe demandan formación más teórica sobre el rol del auxiliar de conversación en el aula y el

papel del docente con este nativo, los docentes con varios años de experiencia en estos programas piden formación práctica sobre la utilización eficaz de estos colaboradores lingüísticos y el intercambio de experiencias aportadas por otros compañeros: “Considero que la mayoría de los cursos son pocos prácticos y muy teóricos. Por eso, sería adecuado realizar un curso en el que los maestros expusiesen sus ideas de cómo trabajan con estos auxiliares. Yo trabajo así y me funciona por esto, o yo he trabajado de esta forma y no me ha ido bien, entonces así podría llevarlo a cabo a la realidad de mi centro, pero no una charla teórica sobre lo que hacer o no con estos colaboradores lingüísticos” (E17); “Creo que sería útil la existencia de dicho curso con el fin de conocer las experiencias que otros maestros junto con los auxiliares llevan a cabo en sus aulas. Considero interesante intercambiar estas experiencias entre los docentes pues se realizan actividades interesantes con la ayuda y colaboración de estos nativos pero al no difundirlas no se conocen. Además, hace dos años me llamaron para contar mi experiencia con un auxiliar y exponer algunos ejemplos de mi trabajo con estos” (E1) y “No estaría mal recibirlo si no fuera teórico como son todos los cursos de la consejería” (E58). Pero, no solamente consideran necesaria su formación para trabajar con el auxiliar de conversación, también consideran y reclaman formación para el propio auxiliar

Tabla 65

*Satisfacción con la formación del auxiliar de conversación*

Satisfacción con formación auxiliar	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	27	44	2	25	29	42
Algunos sí	26	43			26	38
Sí	8	13	6	75	14	20
Total	61	100	8	100	69	100

A este respecto, el 87% del profesorado de centros educativos públicos, como se aprecia en la tabla 65, piensa que los auxiliares de conversación deberían de recibir más formación. Así, se comprueba como la mitad de estos docentes de centros públicos (44%) considera que este personal no está preparado para participar satisfactoriamente

en la enseñanza bilingüe y el 43% afirma que algunos de ellos sí están capacitados para desempeñar eficazmente sus tareas pero otros no lo están.

El 36% de docentes considera que poseer titulaciones relacionadas con la educación debería ser un requisito imprescindible de participación en estos programas bilingües para las personas nativas: “Creo que deberían de tener algún tipo de formación relacionada con la educación y experiencia práctica para estar en los colegios” (E75); “Deberían de ser maestros porque no te sirve de nada que venga un ingeniero o economista, alguien que venga de la universidad estudiando algo no relacionado con la educación, al no tener nociones sobre docencia” (E43); “Considera que los auxiliares no están preparados y que no sólo deberían de tener más interés e iniciativa sino también una formación relacionada con la educación porque no por ser una persona nativa estás capacitada para entrar al aula y trabajar con los niños. Ninguno de los años que lleva el colegio participando en el programa ha gozado de un buen auxiliar” (E15) y “El programa de auxiliares de conversación está mal enfocado tanto en España como en el extranjero, no puedes enviar como auxiliar a otro país a una persona simplemente por el hecho de ser nativo porque ese hecho solo te aporta que fonéticamente tiene una facilidad que no tiene otra persona pero no significa que controle la gramática, ni ortografía puedo ser nativo y no enterarme de otras cosas, es decir, ser nativo no implica absolutamente nada, tiene la fonética pero depende de la parte del país que venga, deberían de tener una base mínima de formación en Magisterio, o de Traducción o de Filología que les habilite para ser profesores, no llegar aquí y ser ingenieros, economistas: vengo a España, fiesta, un poco conversación y ya está” (E53). Las experiencias de los docentes que llevan varios años participando en los programas bilingües con los auxiliares de conversación, reflejadas en estas respuestas, los han llevado a ser críticos y exigentes con los nativos y, en consecuencia, a demandar que posean cierta formación relativa al ámbito educativo con el fin de desempeñar adecuadamente sus tareas y contribuir eficazmente al programa bilingüe.

El 28% de educadores de centros educativos públicos manifiesta que los auxiliares deberían de poseer formación o conocimientos pedagógicos ya que van a desempeñar su labor con niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años cuyo idioma es distinto al inglés. Algunas de las nociones pedagógicas que toda persona antes de

---

trabajar en el aula con niños debe conocer, expuestas por los profesores entrevistados, son las siguientes: dirigirse a los niños en un tono de voz adecuado y a una velocidad moderada, utilizar recursos como: gestos y mímica que acompañen el discurso con el fin de facilitar su comprensión, ser buen comunicador y utilizar un inglés lo más estandarizado posible: “Por mi experiencia del año pasado, mencionar que el auxiliar no tenía idea sobre cómo dar una clase pues hablaba muy bajito casi ni se movía ni hacía gestos, tuvo que ir ella diciéndole que los niños no la entendían y que al estar en primer ciclo se necesita mucho movimiento y mímica, hasta a mí me resultaba muy difícil entenderla. Por ello, considero que sería fundamental que los nativos recibieran algún tipo de formación sobre cómo hablar en público ante los alumnos o cómo saber llevar un poco la clase como mínimo” (E3); “(...) Es verdad que tienen muy poca capacidad de comunicación con un niño o cualquiera y eso dificulta y reduce el trabajo que pueden hacer, entonces a veces no son una ayuda sino una carga” (E68); “Creo que el auxiliar tiene mucha carencia en relación aspectos pedagógicos, no puede controlar la clase y no son conscientes de que son niños se piensan que son mayores. Por ello, cree que por lo menos deberían de realizar cursos que le ofrezcan algunas nociones” (E7) y “Ser comunicativo, tener un nivel de inglés estándar porque a veces dependiendo de la zona de influencia surgen inconvenientes. Algunos tienen un acento muy cerrado y a los niños les cuesta mucho trabajo entenderlo, sería conveniente un inglés más depurado o estandarizado. Deben realizar un curso porque no es suficiente lo que hacen, porque no todos tienen las estrategias para trabajar con niños” (E48)

Con un porcentaje inferior, el 15% de profesores enuncia que se les debería de exigir a los colaboradores lingüísticos que posean cierta experiencia con niños: “Creo que deberían de tener un mínimo de experiencia para trabajar con niños y con grupos de niños. El auxiliar que tuvimos el año pasado fue muy flojo en este sentido de trabajar con niños. Conocemos auxiliares que no tienen manejo con los niños, no se integran bien” (E60); “Lo principal es que previamente a solicitar esta beca hayan estado en contacto con niños en una guardería o en un colegio, pues enfrentarse y adaptarse al colegio, a una clase, a los niños y a mí cuesta y encima en otro país que no conoces el funcionamiento. Entonces haber tenido experiencia antes sería perfecto” (E12) y “Algunos vienen porque han estudiado español, alguna Consejería le paga y ya pues

practican ese idioma, pero no tienen experiencia pedagógica para trabajar con niños y hemos hablado de eso en las reuniones: no le puedes pedir a alguien que no ha trabajado antes con niños que trabaje y saque el máximo rendimiento de ellos” (E13).

Es importante resaltar los principales inconvenientes de los auxiliares de conversación mencionados por los docentes: la falta de responsabilidad en su trabajo debido, entre otros motivos, al desconocimiento de la labor a desempeñar en los centros, ausencia de clases, y de iniciativa o predisposición: “Tendrían que ser responsables de su trabajo que muchos no lo son, vienen apegarse la fiesta, faltan a clase sin dar explicaciones, vienen dormidos... eso es la base para cualquier trabajo. (...) Este año no he tenido problemas porque es responsable, trabajador no se asusta de trabajar, crea un relación buena con los niños pero otras experiencias han sido pésimas me sentía su madre más que una compañera de trabajo” (E68) y “(...) No tienen que solicitar ser auxiliar por la experiencia de venir a España que es muy bonita y tener vacaciones sino que deben ser realistas y saber que van a trabajar con alumnos. Es muy importante que sepan a lo que se van a enfrentar y que estén preparados porque tenemos experiencias nefastas. Por ejemplo, nos vino una nativa este curso y nos duró un día, le comenté cómo tenía que trabajar y enfocar las clases y al día siguiente no apareció y nos mandó un whatsapp para despedirse” (E44). Estos inconvenientes conllevan que los auxiliares sean percibidos por algunos docentes en ocasiones negativamente por el doble trabajo que les supone organizar a los asistentes nativos y a los niños: “(...) Si te toca alguien que no quiere trabajar tienes que convertirte en su maestra e ir dirigiéndolo entonces entre llevar hacia delante a los niños, tu trabajo y al auxiliar es complicado” (E52); “Cuando los auxiliares llegan a los colegios, son jovencitos unos con experiencia con niños otros ni idea, a nivel lingüístico estupendo, pero muchos tienen que ir muy dirigidos por los maestros y algunos son como un niño más en la clase” (E11) y “Tendrían que ser responsables de su trabajo que muchos no lo son, vienen apegarse la fiesta, faltan a clase sin dar explicaciones, vienen dormidos... eso es la base para cualquier trabajo.(...) Y eso dificulta y reduce el trabajo que pueden hacer, entonces a veces no son una ayuda sino una carga” (E68).

Una sugerencia relativa a la contratación de auxiliares de conversación, propuesta por dos docentes, consiste en contratar a profesores y maestros de inglés desempleados

quienes podrían desempeñar las labores de un auxiliar de conversación: “Los auxiliares te prestan mucha ayuda a nivel fonético por eso es fundamental que haya un nativo. Pero también creo que se debería de aprovechar la situación actual, es decir, contratar a profesores y maestros de inglés, que muchos están desempleados en Murcia y en España, con formación metodológica y lingüística adecuadas, para que pudiesen ayudar en clase y así darle trabajo pues hacen falta en los centros” (E11) y “También, considero que hay mucha gente licenciada en filología en España con una formación y una pronunciación muy buena, gente preparada, con mucha ilusión y que les gusta mucho este mundo y deberíamos de usarlos también” (E52).

Desde esta perspectiva, los docentes entrevistados consideran que la formación o habilidades que los auxiliares de conversación deberían de poseer para que su labor en estos programas bilingües fuese más eficaz son las siguientes:

Tabla 66

*Requisitos para la selección de auxiliares de conversación*

Requisitos para seleccionar auxiliar	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Interés e implicación	33	62	2	100	35	64
Titulación educación	19	36	1	50	20	36
Formación pedagógica	15	28			15	27
Experiencia con niños	8	15			8	15
Total	53	100	2	100	55	100

Más de la mitad de los profesores encuestados (64%) y el 100% del profesorado en centros privados-concertados, como se observa en la tabla 66, considera el interés y la implicación de los auxiliares de conversación como uno de los factores determinantes en la enseñanza bilingüe. Asimismo, estos educadores resaltan como habilidades fundamentales de un colaborador lingüístico:

- Interés por las tareas a desempeñar en el aula, es decir, mostrar una actitud de colaboración y participación en el trabajo diario desarrollado por los docentes: “Esta chica tenía psicología y pedagogía por lo que tenía bastantes nociones pero

depende mucho de la actitud si uno tiene una actitud de colaborar y participar es ideal. Al principio participaba menos luego conforme ha ido transcurriendo el curso se ha integrado más y hemos trabajado mejor” (E75) y “Hay un problemón con los auxiliares porque hay gente que no tiene ningún tipo de inquietud. Yo tengo experiencia pues he conocido cinco y hay una amplia mayoría que no tiene inquietudes por la educación. Creo que no es porque no hayan tenido formación docente pues lo que se plantea en el aula cualquier persona con un mínimo de interés podría hacerlo y más que es en su idioma materno. El problema es qué tipo de auxiliar viene y qué selección se hace de ellos” (E30).

- Interés por los niños y por el trabajo con ellos: “Lo principal que tienen que tener los auxiliares es interés y gustarle los niños porque un auxiliar que tuvimos ni le gustaban los niños, ni sabía los nombres, ni quería estar en clase, la puse a dibujar porque era lo único que le gustaba hacer. Algunas nativas eran nefastas porque ni sabían hacer nada ni tenían interés, se quedaban sentadas en clase, también deberían de tener iniciativa y tener ganas de trabajar y prestarse un poco a lo que las maestras le ofertan o le proponen, nada más” (E5) y “Depende de la habilidad de cada uno, de las ganas que tenga de trabajar y trabajar con los niños y de implicarse, porque a veces hemos tenido Ac de económicas pero con los niños es fantástico, depende de la suerte” (E47).
- Mayor autonomía e iniciativa o predisposición a la hora de preparar y dar la clase y de realizar las actividades acordadas: “Deben de tener iniciativa, y no a la mínima sentarse en la silla. Tuvimos una auxiliar de Inglaterra genial, ella daba la clase de Science porque ella tenía mucha iniciativa y quería dar clase. Sin embargo, otras enseguida se sientan y le tienes que decir, venga ahora te toca esto, luego esto, no están sueltas. Sería positivo que tuviesen estudios relacionados con la educación pero prima más el carácter y las ganas de hacer que la formación” (E73); “Creo que deberían de tener más iniciativa pues tengo que estar mucho encima de ellos, diciéndole mira ver si para la próxima clase puedes conseguir esto, o prepárate esto otro o ponte en esta esquina y hazle una entrevista con preguntas personales (dónde vives, cómo se llama tu mamá...) a estos niños. Me da personalmente vergüenza porque pienso cuantas veces tengo



que decirles que se muevan, que busquen cosas, pero si no les dices nada son capaces de estar en clase con los brazos cruzados” (E31) y “Creo que es más la voluntad que tengan, porque si la tienen en cuanto vean cómo das la clase dos veces ellos toman iniciativa, sobre todo la actitud es fundamental” (E71).

Quizás por ello, el 75% de los maestros de centros educativos privados-concertados, afirman que los auxiliares de conversación están preparados para participar en el programa bilingüe porque poseen un gran interés e implicación con su trabajo, así como predisposición e iniciativa por realizar tareas y dialogar con los niños: “Estoy muy contenta con los auxiliares que tiene el centro porque se involucran mucho, son trabajadoras y tienen una buena disposición. Considero que están capacitados para participar en el programa puesto que su función es la de auxiliar de conversación, la de dialogar con los alumnos y no la de enseñar” (E2) y “(...) En mi caso a mi no hace falta que tenga el auxiliar ninguna formación porque yo quiero que haga juegos, que lea las palabras de vocabulario en inglés o expresiones, que hable con ellos que interactúe con ellos a nivel oral y para ello no es necesario solo que sea abierta y esté dispuesto a hablar con los niños. Actualmente estoy contentísima tiene disposición y hace más de lo que debe hemos hecho un juego de decoración de huevos de pascua y como no habían de plástico ella ha hecho los huevos con masa de pan y sal, los ha cocido en su horno, excede de sus responsabilidades y hace muchas cosas porque está dispuesta” (E40).

Es fundamental resaltar que en los centros privados-concertados son los propios centros quienes gestionan la contratación de estos nativos. Ellos realizan una selección previa teniendo en cuenta principalmente como criterio ser docentes o tener experiencia en otros colegios y en academias: “Los auxiliares son financiados por el centro porque en los concertados la Consejería no los financia. Nuestros auxiliares están cualificados porque han pasado un proceso de selección suelen ser maestros o gente que ha trabajado en colegios internacionales bilingües y tienen experiencia” (E29) y “Considero que sí están preparados pues hay una selección previa en el colegio, algunos son maestros otros no pero tienen experiencia y sino nosotros le comentamos un poco” (E21).

Pero no son todos aspectos desfavorables, la gran mayoría de profesores (90%) de centros educativos públicos, tal y como se muestra en la tabla 67, han manifestado su apoyo a los ayudantes lingüísticos, al conocer el régimen y sus condiciones laborales.

Tabla 67

*Satisfacción con las condiciones laborales del auxiliar de conversación*

Satisfacción laborales auxiliares	condiciones	Centros Públicos		Centros Privados	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
No		55	90	1	12
Sí				7	88
Desconoce		6	10		
	Total	61	100	8	100

Más concretamente, afirman que los auxiliares reciben su primer salario en enero por lo que los primeros tres meses realizan sus tareas en los centros docentes sin percibir ninguna remuneración económica: “Económicamente no, porque les pagan poco, mal y muy tarde. La auxiliar de este año cobró por primera vez a finales de enero después de estar dos meses y medio trabajando aquí, una persona no puede vivir sin cobrar, y menos cuando tiene que pagar casa, transporte y comida”. (E70); “Le pagan muy poco y tardísimo. Un año un auxiliar se fue en Enero porque no podía hacer frente a los gastos y todavía no le habían pagado” (E5) y “No, porque desde que empezamos su fecha de pagarle es enero, y yo no concibo que una persona trabaje en octubre y la paguen en enero. Si eres tú el que los has contratado desde junio y sabes que vienen, presupuesta y destina ese dinero para que cobren desde el mes uno. Como mucho entiendo que el primer mes no le pagues pero tantos meses sin cobrar no encima de que le pagas poquísimo. Sé de muchos que han tenido que regresar a su país y a una le tuvieron que mandar dinero sus padres. Eso me parece vergonzoso” (E71).

Los docentes indican que el bajo salario mensual de los auxiliares de conversación y el retraso en percibir el primer sueldo ha ocasionado el abandono de algunos nativos del programa bilingüe, regresando a su país o marchándose a otras Comunidades Autónomas cuyas condiciones laborales parecen ser mejores: “Esta muchacha se fue a

Málaga y la chica de este año se va a Málaga también. Se van a ir todos y no van a repetir aquí en Murcia por lo que no vamos a tener. (E71); “Me consta que cobran poco y tarde pues el primer pago lo recibió en Navidad. Estuvo Octubre, Noviembre y Diciembre sin recibir nada de dinero. Entre los auxiliares se recomiendan no venir a Murcia” (E40) y “Les pagan cada dos o tres meses y ellos no saben el porqué, no lo entienden, no le avisa nadie de que no van a cobrar con puntualidad por lo que algunos renuncian. Tienen un blog diciendo no vengáis a Murcia y los que vienen no suelen repetir” (E41). Algunos docentes expresan que los auxiliares que deciden quedarse en nuestro país y no renunciar a su labor como ayudantes lingüísticos en los centros docentes, se ven obligados a buscar otra fuente de ingresos, trabajando en academias o dando clases particulares por cuenta propia, porque con el sueldo tan precario que reciben no pueden subsistir: “Muchos auxiliares han tenido que irse a su país porque no le pagaban. Esta no se ha ido porque se sustenta por academias pero hay algunos que se ven obligados a volver a su país porque si no les pagan no pueden vivir” (E33) y “Desde el centro, gestionamos que den clases particulares por la tarde para que le aporte un dinero y puedan mantenerse aquí” (E76).

Asimismo, algunos maestros afirman que ante esta precaria situación laboral que viven los auxiliares de conversación y la falta de información proporcionada por la Consejería de Educación y Universidades al respecto, algunos docentes, muy pocos, han decidido actuar. Es decir, ponerse en contacto a través del teléfono o del correo electrónico con los colaboradores lingüísticos antes de que lleguen a España para comunicarles el retraso en el pago de los primeros ingresos con el fin de que puedan proveerse de recursos económicos: “Económicamente, lo pasan mal porque no le pagan y el año pasado el auxiliar que tuvimos se fue antes de Navidad y no nos mandaron otro. Fue un desastre. Este año avisamos al auxiliar de que no le pagan mensualmente que a lo mejor tardan tres meses para que se trajese dinero” (E60) y “Sabendo cómo era la Comunidad de Murcia me vi en la obligación de ponerme en contacto con la auxiliar de este año para decirle que se trajeran algún recurso económico para varios meses porque podía ser que no cobraran durante varios meses” (E61).

Es importante destacar que el abandono o falta de continuidad de algunos auxiliares de conversación en el programa bilingüe va ligado a otro problema la

ausencia de ayudante lingüístico durante varios meses. Algunos docentes expresan que si la renuncia de esta persona nativa se produce a mitad de curso escolar o antes ya no reciben otro colaborador lingüístico y otros comentan que algunos auxiliares de conversación se incorporan una vez comenzado el curso: “Económicamente, lo pasan mal porque no le pagan y el año pasado el auxiliar que tuvimos se fue antes de Navidad y no nos mandaron otro. Fue un desastre” (E60); “Este año ha sido un caos. Un auxiliar es muy bueno pero el otro no lo era. Se fue de vacaciones a su país en Navidad y como le salió otro trabajo no volvió. Hemos estado con un auxiliar solo muchos meses por lo que nos repartimos esas horas y ahora ha venido otro auxiliar que solo va estar en mayo y tampoco tiene ni idea de cómo dar la clase” (E58) y “Muchos auxiliares han tenido problemas con la administración se van y no sabes si el año siguiente vas a tener o no auxiliar. El primer año tuvimos como auxiliar una americana que se fue a mitad de curso por falta de dinero porque no le pagan y porque no le explican bien las cosas a nivel sanitario de seguros... Y me consta que a otros colegios les ha sucedido lo mismo que a nosotros que el auxiliar se ha ido y otros docentes de otros colegios me han comentado que sus auxiliares han llegado a mitad de curso” (E11).

En relación al alojamiento y a la tarjeta sanitaria, la Guía de auxiliares de conversación, indica que “se recomienda a los auxiliares que se pongan en contacto con el tutor, el Equipo directivo o Jefe de Departamento de su centro docente con el fin de que presten su colaboración para obtener alojamiento en las condiciones más favorables posibles” (p. 18). Sin embargo, algunos docentes creen que la función de informar y orientar a los auxiliares de conversación no debe de recaer en los docentes, y más concretamente en los coordinadores, sino que debería ser la Consejería quien desempeñe dicha tarea: “Creo que no informan a los auxiliares adecuadamente y pretenden que los maestros lo hagamos. Creo que la Consejería debería de ofrecerle a todos los auxiliares toda la información relativa al alojamiento, ayudas... Considero que los maestros no debemos orientar a los auxiliares, esa función se relega actualmente a los coordinadores de los centros y debería de ser la Consejería la encargada de hacerlo, sería responsabilidad de ellos. Podrían mejorar las condiciones” (E6). Asimismo, la falta de información acerca de las condiciones laborales de los auxiliares de

conversación es generalizada: “Muy malas, les pagan mal y muy tarde, les informan muy mal y muy a destiempo se sienten desamparados en muchas ocasiones” (E35).

Frente a esto, el 88% de educadores de centros educativos privados-concertados considera que los auxiliares de conversación gozan de buenas condiciones laborales, principalmente económicas, argumentando la financiación proveniente de los colegios: “Yo creo que el salario es bueno, trabajan para una empresa privada” (E77) y “Sí pues son financiados por el centro” (E29).

Por otra parte, un 10% de profesores del sector público ha manifestado su desconocimiento sobre las condiciones laborales de los ayudantes lingüísticos: “Lo desconozco, no sé las condiciones que tiene el auxiliar” (E42).

## **5.5. Enseñanza en el programa bilingüe**

Planteamiento. Las preguntas incluidas en este bloque están encaminadas a identificar las estrategias o técnicas empleadas para facilitar la comprensión y adquisición de los contenidos en una segunda lengua; la integración o complementación de las áreas impartidas en lengua inglesa y las impartidas en lengua castellana, el periodo de tiempo que se emplea la lengua materna y las situaciones o contextos que propician su uso; así como los instrumentos de evaluación utilizados actualmente. Y, a conocer la satisfacción de los maestros con su participación en el programa bilingüe

### ***5.5.1. Estrategias metodológicas***

La mayoría del profesorado entrevistado (88%), tal y como se observa en la tabla 68, sin apenas diferencias entre tipología de centros, afirma que la adscripción a la

enseñanza bilingüe ha conllevado un cambio en las estrategias empleadas para facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos académicos.

Tabla 68

*Cambio metodológico*

Cambio metodológico	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	6	10	3	18	9	12
Sí	55	90	14	82	69	88
Total	61	100	17	100	78	100

Los docentes afirman que la adscripción al programa bilingüe ha propiciado un cambio metodológico ya que se enseñan los contenidos académicos de manera más lúdica, experimental, manipulativa y visual. A los alumnos se les concede un rol más activo y participativo, fruto del aprendizaje por descubrimiento, al tener que descubrir ellos mismos su entorno observando y manipulando los objetos. Asimismo, estos profesores consideran que este cambio metodológico conlleva beneficios para los estudiantes ya que el aprendizaje es más efectivo: “Ahora es más manipulativa y visual que antes. Science lo aprenden mejor porque es más tangible en inglés que en castellano porque en castellano abre el libro por la página tal y mira la fotografía del libro, pero aquí si estás dando rugoso y suave te tienes que traer el estropajo y la cinta de raso para que ellos mismos lo comprueben. Es otro mundo” (E46), “Creo que sí ha propiciado cambio metodológico. Antes en español los maestros no realizaban tanto las actividades de la luna y el sol apagando luces porque en el libro había una imagen y los niños lo podían ver ahí o porque consideraban que los niños comprendían los contenidos sin realizar esa actividad. Sin embargo, ahora al impartir los contenidos en inglés es necesario realizar esa tarea para facilitar la comprensión de los contenidos entonces conlleva que toda la enseñanza sea más manipulativa y visual” (E8) y “La metodología es diferente. Antes en español Science era memorístico y aburrido ahora es más como los americanos y les gusta más porque realizamos experimentos, manipulan todo, los olores los huelen, los sabores los prueban... Por ejemplo agua dulce y agua salada, les digo probar agua dulce y agua salada” (E41).

Además, tres educadores de colegios privados-concertados expresan que este cambio metodológico ha propiciado que los alumnos sean más conscientes de su aprendizaje conociendo en cada momento lo que están realizando y el motivo por el que lo están haciendo. Ello ha conllevado que los profesores de la enseñanza bilingüe no solo se preocupen por los contenidos académicos a enseñar a los estudiantes sino por el cómo hacerles llegar esos conocimientos de ahí la importancia de buscar las mejores técnicas que faciliten esta tarea: “Ahora se trata de hacer más tangible y manipulativo el aprendizaje de los niños y que sepan en cada momento lo que hacen y antes no se le concedían tanta importancia a esto. Por eso, los niños aprenden de una forma más natural, espontánea y constructiva que antes” (E24) y “Ahora hay que prestarle atención tanto al contenido como al cómo hacerles llegar el contenido y trabajar dos áreas a la misma vez. Por eso, se ha hecho más complejo y difícil de abordar la enseñanza” (E49).

Las técnicas que se han incorporado en la práctica docente con la introducción de la lengua inglesa en la enseñanza de algunas áreas son las siguientes:

Tabla 69

*Cambios introducidos en su práctica docente*

Cambios introducidos	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Más recursos visuales	17	31	9	64	26	38
Uso de las TIC	17	31	4	29	21	30
Uso de experimentos	9	16			9	13
Uso lenguaje no verbal	7	13			7	10
Uso materiales y objetos	5	9	1	7	6	8
Total	55	100	14	100	69	100

Los profesores entrevistados enuncian utilizar diversas técnicas para favorecer la comprensión y adquisición de los contenidos académicos de las áreas enseñadas en lengua inglesa. Las técnicas más utilizadas por estos docentes son las siguientes: flash cards, canciones, lenguaje no verbal (gestos y movimientos), vídeos explicativos sobre los contenidos académicos, experimentos u otras actividades manipulativas así como el uso de la pizarra digital: “Sobre todo la pizarra digital, muchos vídeos de you tube, por

ejemplo sobre animales que crean su luz, luciérnaga, porque le llama más la atención lo visual, y los experimentos que en Conocimiento del Medio son imprescindibles” (E41), “Utilizo todas las vías de comunicación posibles, gestos, la pizarra digital que la uso muchísimo porque es imprescindible ya que cuando los niños no entienden algo simplemente mostrándole una imagen le ayuda a comprender ese concepto o término. También, trabajo mucho con actividades manipulativas porque al hacerlas con sus manos comprenden también mejor los conceptos” (E2) y “En Science sobre todo la utilización de vídeos. Baso mis explicaciones en un vídeo y no son didácticos son reales de you tube si hablo de la atmosfera busco un vídeo real corto donde aparezca la información más importante de la atmosfera y me da igual que entiendan o no las palabras, lo que quiero es que vean las imágenes porque conforme va pasando el vídeo, paro y explico, luego sigue el vídeo sino lo entienden no pasa nada me tienen a mí para entenderlo. La utilización de google de imágenes como diccionario, cualquier momento teacher qué es esto pues busco una imagen porque está prohibida la traducción al español, eso no lo pueden hacer jamás los niños ni el profesor entonces imágenes. Gestos por supuesto, experimentos, cambios de entonación, moverse mucho por la clase, ser un payaso, paro constantemente la clase para que me miren mis gestos, sobre todo la boca porque si no me ven la boca no entienden lo que digo y si la ven ya sí” (E68).

Otras técnicas empleadas, en menor medida, por estos maestros son: objetos reales, repetición o parafraseo, es decir, el empleo de distintas palabras o términos para expresar un mismo contenido, distintos tonos de voz y el uso tanto de la lengua inglesa como la lengua castellana: “Para facilitar la comprensión de las explicaciones en lengua inglesa utilizo mucho apoyo visual (dibujos, flash cards), muchos gestos y repetición con otras palabras” (E15), “Muchos gestos, mímica, visuales, imágenes, llevo objetos reales a clase para que los niños puedan verlos” (E23), “Desde tonos de voz distintos, mogollón de input visual, gestos, un poco un show, a de todo un poco” (E57) y “Recursos visuales, preguntarles en inglés como dirías tu esta frase en español How do you say this sentence in spanish? y los niños, algún listillo que entiende, levanta la mano y la dice en español. Otra estrategia es mezclar, spanish-english, hablar inglés as



muchas como sea posible y cuando no se puede recurrir al español. Habrá detractores pero a mí me da resultado” (E9).

De manera más concreta, el 38% de maestros, como se muestra en la tabla 69, con un porcentaje significativamente superior en centros privados-concertados, declara que las técnicas han variado con la incorporación del programa bilingüe pues actualmente utilizan recursos visuales que no empleaban antes, principalmente vídeos, para las explicaciones de contenidos académicos complejos: “Sí difieren porque cuando explicas y utilizas el propio idioma la comprensión de los niños es estupenda pero al empezar el programa necesitas el apoyo visual para que los niños comprendan los contenidos. Y te das cuenta que también puedes utilizar ese apoyo en otras áreas en español. Así pues ahora se aprovecha lo aprendido en bilingüe en otras enseñanzas” (E10), “Utilizo muchos vídeos explicativos de la red, por ejemplo sobre la prehistoria, muchos experimentos, y me apoyo mucho en art para que los niños comprendan mejor las cosas. Sí son distintas porque transmitir los conocimientos en inglés no es lo mismo que transmitirlos en la lengua materna” (E34) y “Ahora utilizo power point y vídeos, muchos recursos visuales... Reconozco que antes cuando enseñaba solo inglés no empleaba estas técnicas” (E3).

El 30% de educadores, sin apenas diferencias entre tipología de centros, expresa que las técnicas utilizadas en el programa bilingüe son diferentes de las empleadas antes pues ahora al disponer de pizarras digitales las usan siempre. Estos profesores expresan que este recurso es imprescindible en la enseñanza bilingüe ya que mejora la comprensión de los conocimientos a los estudiantes: “El uso de las nuevas tecnologías antes no las utilizaba y ahora si en un clase no la tengo me falta algo” (E74), “Sí, la pizarra digital es una pasada y antes eso no la teníamos. Si estamos hablando de simple and complex machine no solo le enseñé fotografías de bicicletas antiguas y nuevas sino que gracias a ella vieron cómo se montaban las bicicletas a través de un vídeo de youtube. Los recursos son diferentes y permiten que los niños se enteren ahora mucho mejor” (E57) y “La pizarra digital es totalmente fundamental para un bilingüe pues hay contenidos de Science que es importante explicarlos a través de esta porque ven un vídeo, actividades interactivas no leyéndolo yo” (E36).

Aunque en menor medida, los maestros de centros educativos públicos manifiestan que las técnicas empleadas ahora difieren de las utilizadas antes de su incorporación a la enseñanza bilingüe ya que emplean experimentos (16%), que permitan a los alumnos manipular, observar y tocar materiales para comprender mejor los contenidos académicos del área de Conocimiento del Medio, el lenguaje no verbal: corporal y gestual (13%) y el uso de materiales reales, es decir, de objetos cotidianos que tenemos en nuestras casas (9%): “Sí, técnicas como proyectos y experimentos se trabajan mucho más que antes porque se intenta que Science se enseñe de forma más práctica” (E35), “Sí, totalmente porque antes no se hacían experimentos. Yo no he visto dar Conocimiento como lo damos nosotros ahora, a lo mejor los otros profesores de Conocimiento del medio en español también necesitan esas técnicas, pero yo nunca he visto a los niños oler y descubrir ellos mismos que ese olor es fuerte, flojo o que ese sabor es dulce, salado...” (E76), “Antes no utilizaban estas técnicas porque no las necesitaba tanto. Antes si estaba explicando los objetos de clase simplemente con mostrárselos a los niños en imágenes y realizar un pequeño juego era suficiente porque comprendían los contenidos al ser en español. Sin embargo, ahora si estoy explicando las articulaciones o los seres vivos tengo que hacer gestos y emplear más técnicas porque los contenidos requieren que las realice para que los niños comprendan los contenidos” (E8) y “Antes solamente se usaba pizarra y tiza y flash cards y ahora hay más riqueza de herramientas porque se utilizan gestos y materiales reales” (E39).

Por lo que únicamente el 12% de maestros afirma bien que no existe un cambio metodológico porque la metodología empleada con el programa bilingüe es la misma que la utilizada antes o bien que el cambio metodológico no ha sido propiciado por la incorporación a la enseñanza bilingüe. Es importante mencionar que todos estos docentes mencionaron que las técnicas empleadas en el programa bilingüe son las mismas que utilizaban antes de incorporarse al mismo: “Yo creo que no porque la metodología es la misma que la que adquirimos en magisterio y es muy apropiada” (E14), “Podría ser porque ahora la enseñanza se presta más a ser más manipulativa pero antes del programa también podías hacerlo todo más manipulativamente. No creo que en sí por estar en un programa bilingüe cambie porque puedes estar en el bilingüe y seguir igual” (E30) y “Estamos en un proceso de reestructuración metodológica

importante relacionado con el trabajo cooperativo, con las rutinas y estrategias de pensamiento, es un cambio metodológico general no se debe al programa bilingüe” (E29).

### 5.5.2. Complementariedad entre las áreas

Tabla 70

#### *Complementariedad entre las áreas*

Complementariedad áreas	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	24	39	11	65	35	45
No	37	61	6	35	43	55
Total	61	100	17	100	78	100

En este caso se encuentran importantes diferencias en función de la titularidad de los centros: mientras que el 65% de los docentes de centros privados-concertados, como se aprecia en la tabla 70, complementa el área de Conocimiento del Medio con Lengua Castellana y Literatura, el 61% de centros públicos afirma no hacerlo.

Las medidas llevadas a cabo para reforzar los contenidos del área de Conocimiento del Medio en castellano son las siguientes:

Tabla 71

#### *Medidas de complementariedad*

Medidas de complementariedad	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí refuerzo en Lengua por maestros de castellano	16	66	9	82	25	72
Sí, refuerzo en Science por maestros de castellano	4	17	2	18	6	17
Sí, refuerzo en Science por maestros de inglés	4	17			4	11
Total	24	100	11	100	35	100

Se comprueba cómo mayoritariamente, tal y como se percibe en la tabla 71, se coordinan con los docentes que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura para que mediante lecturas, dictados o resúmenes se aborden los contenidos y el vocabulario de Conocimiento del Medio en la lengua materna: “Mi compañera tutora, y maestra de Lengua, y yo hemos decidido que ella lleve a cabo tareas en español como dictados en las que emplee términos de Science cuya comprensión en inglés sea difícil para los niños y cuyo significado en español lo desconozca. Por ejemplo: árboles de hoja caducada y árboles de hoja perenne con objeto de que los niños sepan cómo se escriben en español” (E3), “Se trata de trabajar a través de dictados o lecturas comprensivas contenidos que se han trabajado en Science en horas de lengua castellana. Así sin traducir directamente se trata de que entiendan y comprendan que existe ese vocabulario específico porque a veces es muy abstracto” (E21) y “Con los tutores de Primaria tengo mucha coordinación hemos creado unos documentos en castellano para que en Lengua trabajen los contenidos de Science. Por ejemplo: en lugar de contarle un cuento X se lo cuentan sobre las plantas y hablan sobre ello, o en lugar de solo un dictado de ortografía uno sobre ortografía y los seres vivos, los seres vivos nacen, crecen y se reproducen y les ponen algún vídeo o hablan sobre eso” (E19).

Entrando en las razones de estos resultados, de acuerdo con las respuestas de los docentes entrevistados se puede concretar que:

Casi un tercio de estos profesores (30%) afirma que ese apoyo de los contenidos de Conocimiento del Medio en castellano no siempre se lleva a cabo ya que depende de la disponibilidad y/o el interés de maestros que imparten Lengua Castellana y Literatura: “Intentamos que cierto vocabulario sea tratado en lengua castellana porque hay palabras que a los niños les cuesta más comprender a pesar de utilizar imágenes, vídeos... puede ser que una palabra no sepa cómo se dice en español. Trabajamos a través de dictados o de juegos en español para que sepan que esa palabra aprendida en science se dice en castellano de una determinada manera. Pero no siempre lo hacemos porque no disponemos de tiempo suficiente para decirle al profesor de español trabaja esto que acabamos de verlo en inglés y a lo mejor no lo saben español, con las reducciones no podemos” (E70) y “Me coordino a veces con los maestros de lengua para que ellos realicen alguna actividad sobre el vocabulario de Science. Pero estos

docentes lo hacen cuando pueden porque tienen que dar su temario, es decir, ellos no pueden dejar de explicar los pronombres, los artículos... por trabajar muchas tareas con vocablos de conocimiento” (E11).

El 15% de estos profesores al impartir tanto las asignaturas de lengua inglesa como Lengua Castellana y Literatura, es decir, ser tutores realizan apoyos en la lengua materna siempre que lo creen necesario: “Sí, como soy tutora y les doy Lengua, mis compañeros no sé cómo lo harán porque ellos no son tutores ninguno, pues en dictados les introduzco vocabulario trabajado en la Unidad Didáctica de Conocimiento del Medio” (E12) y “Yo intento reforzar en lengua castellana lo que se está trabajando en Conocimiento del Medio. Mucho del vocabulario que estamos dando en Science es nuevo para ellos también en lengua materna por lo que no lo conocen. Entonces hago actividades en lengua o trabajo alguna ficha sobre ese vocabulario en clase” (E53).

El 9% de docentes de un centro educativo privado-concertado realiza siempre ese refuerzo de los contenidos de Conocimiento del Medio en castellano pues se estableció como medida de apoyo trabajar esos contenidos media hora en castellano: “Se destina media hora por la tarde a trabajar, a través de una lectura en castellano, los contenidos que se están abordando en Science con el fin de que los niños profundicen esos contenidos de conocimiento del medio en su lengua materna” (E24).

Del mismo modo, también en relación a la realización de tareas en el área de Lengua Castellana y Literatura que refuercen los contenidos de Conocimiento del Medio se aprecian diferencias. Solamente el 10% de estos docentes de colegios públicos manifiesta preparar ellos mismos las tareas a realizar por los maestros de Lengua Castellana y Literatura: “Es ideal coordinarte con el compañero de L1 y darle a él una lectura comprensiva con estas preguntas. Así le estás dando el trabajo hecho al maestro de L1, el sólo tiene que dedicar 10 o 15 minutos a leer la lectura y responder” (E31) y “Si estoy dando el sistema solar como yo no puedo dar terminología en español, hablo con mis compañeros que imparten Lengua y le digo puedes hacer un dictado sobre el sistema solar y se lo paso yo ese texto, y en vez de decir una historieta lo hacen sobre eso” (E57). Sin embargo, el resto de profesores (a excepción de los tutores), delegan la preparación de esas tareas en los maestros de Lengua Castellana y Literatura: “Me

coordino con mi compañera de Lengua para que ella haga un resumen con el vocabulario más importante de la unidad de Science para compensar esto que se comenta por padres y profesionales de que se pierde vocabulario en español” (E35) y “Hay mucha coordinación con el profesor de Lengua quien tiene que hacer un dictado o buscar una lectura para utilizar el vocabulario que trabajamos en science” (E43).

La totalidad de estos profesores afirman que la coordinación con los maestros que imparten Lengua Castellana y Literatura es fundamental en la enseñanza bilingüe con el fin de reforzar los contenidos de Conocimiento del Medio en la lengua materna: “La primera vez que fui a un colegio bilingüe me dijeron y se me ha quedado grabado: “lo primero y fundamental de un bilingüe es que la lengua castellana no sufra y hay que prestarle atención a las dos lenguas”. Esa ha sido siempre mi idea por eso es fundamental que el proyecto bilingüe sea un proyecto de centro por lo que es fundamental la coordinación con los que imparten Lengua Castellana y Literatura” (E19). No obstante, el 30% de docentes de centros educativos públicos expresa que se debería de incrementar la coordinación con los maestros que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura. Y el 20% de ellos enuncia que no se lleva a cabo esta coordinación con los maestros que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura por desavenencias: “Considero que lo ideal es que la profesora de Lengua utilice el vocabulario que imparto en inglés en alguna tarea o dictado para que los niños conociesen los vocablos tanto en inglés como en español. Pero se lo comenté a la profesora de Lengua y no lo ha hecho” (E5) y “Hay un problema. A mí me encantaría que los profesores de lengua utilizaran los contenidos de Science a través de lecturas y dictados. Pero hay profesores que son partidarios del programa y colaboran y otros que no. Este tema lo voy a tratar seriamente para el año que viene porque considero que es imprescindible. Mejoraría muchísimo el afianzamiento de los conocimientos y que trabajo le cuesta a los maestros de lengua que la lectura de la semana vaya sobre los planetas que estamos dando esos contenidos en Science” (E10).

Por otra parte, el 17% de educadores, sin diferencias entre tipología de centros, afirma que se realiza un refuerzo de los principales contenidos de Conocimiento del Medio en castellano en el horario de esta asignatura. Ese refuerzo no es efectuado por los maestros que imparten este área en inglés sino por maestros que imparten áreas en

---

lengua materna. Sin embargo, se aprecian diferencias en la realización de estos refuerzos entre los centros educativos: mientras el 12% de los docentes realizan esos refuerzos una sesión a la semana: “Los maestros dan apoyo en español en horario de science. Dividimos la clase en dos grupos y la primera media hora de una sesión estos profesores en un aula refuerzan contenidos de Science en español mientras yo estoy abordando contenidos de science en inglés y la otra media hora intercambios los grupos. Considero necesario realizar esos refuerzos de español con actividades en tercero, cuarto y quinto pues se consiguen objetivos buenos y se les refuerza vocabulario. A mí me gusta dar primero los contenidos en science porque es más nuevo y si lo damos antes en lengua castellana los niños se confían a que se lo saben y no le prestan atención a las características y a otros conceptos” (E45), el 5% de educadores los lleva a cabo una vez cada quince días: “La última sesión de la Unidad Didáctica la tutora, en lugar de apoyar a cuatro niños del aula, da ella la clase en español. Hace un repaso de todo el tema utilizando el mismo mapa conceptual que yo he utilizado en inglés pero ella tiene los huecos en blanco y durante esa hora los niños junto con la tutora van completando el mapa. Ello nos permite darnos cuenta de qué palabras conocen y cuáles son nuevas para ellos y le hace un mini examen dos preguntas en castellano sobre el tema” (E68).

Un docente se queja de que ese refuerzo de los contenidos de Conocimiento del Medio en español no se lleva a cabo con la frecuencia que debiera ya que al ser realizado por el maestro de apoyo cuando este profesor tiene que sustituir a otro no se efectúa: “De cada tres sesiones de apoyo en castellano a science se lleva a cabo una porque el docente que la realiza tiene que sustituir al profesor que está de baja debido a que la Consejería no ha mandado a ningún profesor...” (E68).

Y el 17% de maestros de centros educativos públicos afirma realizar actividades en castellano al finalizar la Unidad Didáctica de Conocimiento del Medio en esta asignatura para reforzar esos conocimientos trabajados en inglés: “Hay que conocer muy bien la metodología ACLE o CLIL si no refuerzas contenidos en L1 una vez explicado el tema en L2 se quedan un poco en el aire. Entonces hay que reforzarlos mediante actividades como multiple choice, crucigramas, true or false y no te lleva nada tiempo” (E31) y “Al finalizar la Unidad Didáctica y cuando ya hacen el examen, tienen una hoja o hoja y media con un resumen de los mismos contenidos de Science en

español y unas actividades en español sobre el paisaje o la llanura o con los huesos por ejemplo el mismo esqueleto trabajado en inglés estaba en esa hoja en español. Esa hoja se la llevan a casa y la trabajan allí con los padres, con nostras no porque no puedo hablarles en español, y luego lo traen a clase. A los más pequeños les recogía la hoja y les decía que yo se lo daba a la maestra de español para que lo corrigiera ella para que no se enterasen de que lo corregía yo. Pero con los más mayores, ahora ellos vienen con su hoja y ellos lo corrigen delante de mí. Dejo que ellos sean los profesores y yo los oigo e intervengo luego y les digo ah pues parece que esta respuesta es más correcta o qué creéis parece que esta suena mejor pero suelen tenerlo bien porque lo hacen con los padres o con internet” (E59).

En relación a los docentes que afirmaban no realizar ninguna complementariedad entre las áreas de Conocimiento del Medio en inglés y Lengua Castellana y Literatura (la mayoría de centros públicos), casi la mitad resalta no llevar a cabo ninguna tarea para reforzar los conocimientos de Conocimiento del Medio en castellano y evitar el déficit en la lengua materna de los estudiantes: “No, no se realiza nada en este centro. Sé que en otros colegios las maestras de inglés sí se coordinan con la lengua para introducir vocabulario pero aquí lengua lleva su camino y nosotros el nuestro” (E73) y “La profesora de Lengua no realiza ninguna tarea para reforzar el vocabulario” (E58).

Tabla 72

*Razones de no realizar la complementariedad*

Razones no complementariedad	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	18	49	3	50	21	49
No pero proporcionan información padres	17	46			17	39
No porque no imparten Science			3	50	3	7
No por uso ambas lenguas	2	5			2	5
Total	37	100	6	100	43	100

17 educadores de colegios públicos, como se observa en la tabla 72, manifiestan proporcionar a las familias información en castellano sobre los contenidos de



Conocimiento del Medio con el fin de que los niños conozcan esos conocimientos y vocablos en su lengua materna, por una de las siguientes vías:

- Enviar a los padres una carta informándoles de los principales contenidos que se van a abordar en cada Unidad Didáctica con el fin de que ellos conversen con sus hijos en castellano y refuercen esos conocimientos en la lengua materna: “Le damos unas instrucciones en español a los padres porque no tienen por qué saber inglés. Al principio de cada Unidad Didáctica se les envía una carta explicándole los contenidos que se van a trabajar para que ellos los refuercen en español. Eso es lo ideal que estos contenidos los aborden en casa con sus padres en la lengua materna y se les indica la canción de la Unidad Didáctica que se trabaja en clase” (E12).
- Facilitar a los estudiantes, principalmente al principio de cada Unidad Didáctica, una lista con el vocabulario tanto en lengua inglesa como en lengua materna o emplean los diccionarios o palabras clave de los libros para trabajar esos vocablos en las dos lenguas: “A partir de tercero introducimos una medida a nivel de centro, consultada con el inspector que le pareció adecuada, que consistía en ofrecer a los niños el vocabulario tanto en inglés como en español. Trabajo la Unidad Didáctica en inglés y sólo un día antes del examen les doy la lista de vocabulario facilitada en inglés y español con los niños y la repaso y todas las palabras se las saben en inglés y saben su significado tanto en inglés como español porque tenía miedo de que no se supieran esas palabras en español” (E4) y “Aprovecho los diccionarios que están al final de cada Unidad Didáctica en Science donde está la palabra en inglés y en español para que la refuercen y a los niños con dificultades los apoyo con imágenes y copian ese vocabulario y lo trabajamos” (E53).
- Realizar resúmenes o traducciones de las Unidades Didácticas de Conocimiento del Medio en castellano con el fin de que los niños trabajen con las familias esos conocimientos: “Para el vocabulario en español yo preparo un resumen de la Unidad Didáctica de Science en español y se lo doy al principio para casa. Ese resumen o ficha va dividida en los puntos principales que lleva el tema, si lleva

tres pues esa ficha tiene esos mismos tres puntos para que lo que hemos trabajado ese día en clase en inglés ellos lo trabajen en casa en castellano. Entonces el mismo vocabulario que trabajamos en inglés lo están aprendiendo en castellano en casa porque lo leen en español” (E43) y “Las maestras de inglés estamos llevando un trabajo monumental, de elefante, un peso impresionante porque traducimos todas las unidades de Science en castellano desde primero a quinto de EP y se las damos a los padres para que no haya déficit en su lengua materna” (E61).

- Facilitar enlaces web en lengua materna sobre los contenidos de Conocimiento del Medio para que los niños en casa trabajen esos conocimientos: “En el blog del colegio subo enlaces en castellano sobre temas trabajados para reforzar esos contenidos en la lengua materna de los niños” (E13).

Por último, 2 de maestros de centros educativos públicos no lleva a cabo ninguna medida para reforzar los contenidos de Conocimiento del Medio en lengua materna simplemente emplean la traducción o usan la lengua materna en estas sesiones: “Como hacemos traducción todo el tiempo no se complementan de manera especial. Lógicamente sino traduces conceptos los alumnos no los tienen en su lengua materna. El primer trabajo que los niños del colegio están haciendo es la traducción al castellano. No olvidemos que su lengua materna es el español y todo lo que estudien y lean necesitan comprenderlo y para ello necesitan traducirlo. Entonces se realiza traducción al 100% de todo lo que se hace en la clase con mi ayuda pero son los niños los que traducen todos los contenidos al español oralmente” (E17) y “En Science considero que los conceptos científicos deben mostrarse en los dos idiomas. Creo que los niños deben aprenderlos en los dos idiomas pues no tiene sentido que solo sepan los músculos o los huesos del cuerpo humano en inglés y en su propio idioma lo desconozcan. Creo que eso es básico. Yo no estoy a favor de que todo sea en inglés radicalmente por eso es bilingüe (dos lenguas) y no inmersión lingüística. Yo soy docente y manejo las dos lenguas y las utilizo y no pasa nada para que no se pierdan conceptos. Yo lo he llevado en práctica cuatro años y los resultados son buenos” (E30).

### 5.5.3. Empleo de la lengua castellana

El 79% del profesorado de la muestra manifiesta emplear la lengua inglesa un 90% o más y la lengua materna solamente un 10% o menos del periodo de tiempo de clases. El 14% de maestros afirma usar la segunda lengua en torno al 80% y la lengua castellana un 20%. Y solamente el 7% de docentes enuncia emplear la lengua extranjera un periodo de tiempo inferior al 80% utilizando así el 20% o más el castellano.

Tabla 73

#### *Razones del uso de la lengua materna*

Razones del uso de la lengua materna	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Garantizar comprensión	27	49	8	67	35	52
Orden y disciplina	18	33	4	33	22	33
Resolver conflictos	10	18			10	15
Tutoría	7	13			7	10
Transmitir afecto	4	7			4	6
Alumnos con necesidades	4	7			4	6
Total	55	100	12	100	67	100

Las razones o motivos por las que estos educadores exponen utilizar la lengua materna son las siguientes:

La mitad de los docentes, como se observa en la tabla 73, afirma emplearla para realizar algunas explicaciones difíciles y asegurar la comprensión de los conceptos más complejos ya que en ocasiones no tienen adquiridos esos contenidos ni en su lengua materna: “En Conocimiento del Medio cuando los conceptos son muy abstractos (densidad, volumen...) y los niños se están perdiendo hago un paréntesis digo in spanish y pongo algún ejemplo para facilitar su comprensión y sigo en inglés” (E4) y “Utilizo la lengua inglesa e induzco a los niños a decirlo en español mediante How do you say this word or this sentence in spanish? Pero algunos conceptos complicados puntuales que algunos niños no los tienen en español se los digo yo en castellano” (E9)

El 33% de educadores manifiesta utilizar la lengua materna para establecer el orden y la disciplina en las clases: “En momentos muy muy puntuales, cuando les digo be quiet mil veces y no se callan utilizo el español porque no es lo mismo” (E33) y

“Recurso a ella cuando tengo que regañar a alguien y ya te sale el español no lo puedes evitar” (E71).

El 15% de maestros de colegios públicos expresa recurrir al castellano para resolver conflictos o problemas de comportamiento entre los alumnos: “Yo recurso al castellano cuando hay conflictos entre los alumnos o algún problema en el aula y tengo que solucionarlo yo no voy a llamar al tutor para que venga y lo aborde” (E60) y “En algunas situaciones sí utilizo el castellano, sobre todo para resolver conflictos cuando suben del recreo y se han peleado o enfadado pues soy la tutora, pero en los contenidos de clase no” (E5).

El 10% de maestros de colegios públicos enuncian emplear la lengua castellana en ocasiones determinadas para ofrecerles a los alumnos alguna orientación o explicación sobre el desarrollo de determinadas actividades complementarias con el fin de garantizar que a las familias les va a llegar la información de forma adecuada: “Empleo el castellano en relación a orientaciones sobre otros aspectos. Por ejemplo en la semana del libro le entrego a los niños unas hojas informativas para los padres referentes a la compra de un libro y se lo explico en español o un día que no vino una compañera y les expliqué a los niños que iba yo a dar la clase de lengua ese día” (E44) y “La utilizo para explicar una actividad extraescolar porque les digo en inglés por ejemplo el precio y cuándo tienen que venir los padres pero al final los niños dicen entonces lunes y si le digo yes se quedan pensando que no los he entendido. Entonces tengo que decirles sí porque tienen esa inseguridad de me lo está diciendo en inglés pero yo si no me lo dice en español no me quedo tranquilo” (E73).

Con porcentajes menores se encuentran respuestas de maestros de colegios públicos que expresan utilizar la lengua materna en las ocasiones en las que tiene que transmitir afecto a los estudiantes: “Solo empleo el castellano cuando hay algún problema mayor como un niño que está enfermo, no me quiere contestar y percibo que se encuentra mal y se siente agobiado” (E3) y “Expreso alguna frase en español cuando el niño se encuentra muy enfermo para decirle si quiere llamar a su madre. En un momento afectivo puntual del trimestre” (E6) y con alumnos de nueva incorporación al programa bilingüe o de necesidades específicas de apoyo educativo con el fin de que

comprendan algunos contenidos académicos: “Empleo el castellano con un niño se acaba incorporar y el inglés se le da mal entonces para ayudar a ese niño como no se entera pues recorro al español un poco y diciéndole algunas cosas en español va hacia delante y usa inglés también” (E33) y “Intento no utilizar el castellano pero alguna vez sobre todo cuando tenemos algún niño que tiene algún problema y se atasca mucho, como un niño con Asperger, que parece que está frustrado porque no me entiende pues le hago las explicaciones en español intentando que no me oigan los demás” (E55).

#### ***5.5.4. Evaluación de estudiantes***

La práctica totalidad del profesorado de la muestra (92%), sin diferencias entre tipología de centros, afirma que la evaluación en la enseñanza bilingüe no difiere de la evaluación llevada a cabo antes de incorporarse a la misma pues los instrumentos de evaluación son los mismos: “Observación directa, trabajos diarios, producción oral, participación y pruebas escritas. Creo que son los mismos” (E23), “Observación directa, trabajo de clase, pruebas orales y escritas y participación. En mi caso no, porque además del examen yo he valorado siempre la observación directa y el trabajo diario... todo es evaluable” (E10) y “Observación diaria en clase, proyectos, controles orales y escritos. Yo diría que son los mismos” (E46).

Aunque los docentes enuncian, basándose en los instrumentos de evaluación empleados para valorar los aprendizajes de los alumnos, que la evaluación no se ha modificado con la implementación de la enseñanza bilingüe, el 60% de ellos afirma que se le concede mayor relevancia a la comunicación oral de los estudiantes que a la escrita. Estos profesores consideran que la evaluación escrita ha perdido su predominancia para dar paso a la evaluación oral contribuyendo el programa bilingüe a evaluar las diversas habilidades lingüísticas: “Antes no se le daba tanta importancia a la expresión oral, era la clase en inglés y enseguida te ibas. Sin embargo, ahora se trabajan todas las habilidades y los niños salen y exponen sus proyectos y los grabamos en vídeo. Es una maravilla” (E61) y “Se le ha concedido más importancia a la parte oral porque una lengua es primero oral y luego escrita. Hay discrepancias entre nosotros respecto a la importancia que tiene que tener lo escrito pero personalmente yo no veo el

inglés como un área sino como una herramienta de comunicación y así lo comparten especialistas de renombre mundial. Por eso se le concede muchísima más importancia a la comunicación oral que a la escrita” (E37).

De forma muy minoritaria, el 8% de docentes expone, basándose en los instrumentos de evaluación, que la adscripción al programa bilingüe ha conllevado cambios en la evaluación ya que para valorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes han incorporado los proyectos en el área de Conocimiento del Medio: “Creo que son distintos porque le he dado más importancia a los proyectos y participación en experimentos y antes no los utilizaba” (E35), “Sí completamente porque yo no daba Science y yo no hacía proyectos. Yo era la típica maestra de inglés con su libro yo daba la gramática y hacía los ejercicios” (E58) y “No son los mismos porque al ser Science un área muy rica en vocabulario y en contenidos se presta a utilizar projects y a que estos sean mucho más amplios, enriquecedores y profundos” (E34) o una evaluación oral en el área de Educación Artística: “En Educación Artística cuenta una parte las preguntas orales y otra parte el trabajo del libro o actividades del libro. Sí ha cambiado porque antes no se hacían preguntas a los alumnos de vocabulario de ese área se valoraba solo el trabajo que hacían” (E65).

Y solamente el 4% de estos educadores expresa que la incorporación al programa bilingüe ha conllevado el incremento del número de instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes: “Han cambiado los instrumentos de evaluación antes era el examen y ahora hay muchos instrumentos que antes de llegar al examen te permiten saber el resultado que va a lograr el alumno” (E27) y “Cree que ahora hay mucha más diversidad de instrumentos” (E28).

### 5.5.5. Satisfacción con la enseñanza

Tabla 74

#### *Satisfacción con área Science*

Satisfacción con área Science	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	43	70	9	53	52	67
No	17	28	3	18	20	25
No imparten esta área			3	18	3	4
Desconoce	1	2	2	11	3	4
Total	61	100	17	100	78	100

La mayoría del profesorado de la muestra (67%), tal y como se observa en la tabla 74, con un porcentaje superior en centros públicos, expresa su satisfacción con la impartición del área de Conocimiento del Medio en lengua inglesa, bien por ser un área muy práctica y, a su vez, una de las más motivadoras para los alumnos o bien por ser una de las áreas que fomenta las habilidades lingüísticas ya que promueve la expresión oral de los estudiantes: “Science creo que es la mejor área porque es la que más curiosidad despierta en los niños. En este área realizan muchos experimentos y a los niños les encantan y ello les motiva para hablar en inglés” (E9) y “Educación Física o Artística son más limitadas en relación a órdenes o explicaciones sin embargo en Science obligas a los niños a aprender una serie de vocabulario que con las otras no aprenderían y les facilitas dar explicaciones más largas y utilizar estructuras más complejas, solamente con educación física y art sería limitar un poco el bilingüe pero como complemento sí” (E22).

Es importante resaltar que el 25% de estos docentes enuncia que, al menos, una de las sesiones del área de Conocimiento del Medio se debería de impartir en castellano para reforzar y afianzar algunos contenidos en la lengua materna. Asimismo, expresan que esa sesión la debería de impartir el tutor y/o profesor que imparta otras áreas en castellano en esos grupos: “Yo creo que sería bueno y fundamental reforzar el área de Science con al menos una clase en español para sentar los fundamentos, es decir, despejar las dudas y que no se aprendan conceptos erróneos por no tener el idioma, no

quiere decir que tenga que ser todo en inglés o en español sino que de cuatro horas de cono en inglés dar tres horas en inglés y una en español que podría impartirla el tutor o el profesor de español para aclarar conceptos. No me gustaría es que esa clase la impartiera el mismo profesor de inglés” (E40) y “Creo que lo ideal es impartir una sesión de Science en español para que la tutora refuerce los contenidos de science abordados en inglés de toda la semana, bien con actividades escritas u oralmente y que ella comente qué contenidos los niños han adquiridos y cuáles no, qué niños sí los han adquirido y quiénes no se han enterado de nada” (E66).

Sin embargo, un cuarto de maestros entrevistados (25%), con un porcentaje ligeramente mayor en centros educativos públicos, declara su insatisfacción con el área de Conocimiento del Medio en inglés. Estos educadores creen que sería más conveniente enseñar este área en castellano e incrementar el número de horas del área de lengua extranjera: inglés con objeto de evitar la pérdida de vocabulario relativo a Conocimiento del Medio en castellano, favorecer el desarrollo de la lengua materna y enseñar la lengua inglesa de forma práctica y útil para la comunicación y convivencia con ciudadanos europeos. Además, estos docentes destacan que la impartición de este área en castellano facilitaría el aprendizaje de contenidos ya que, al ser impartida en lengua materna, el idioma no supondría una barrera lingüística para algunos alumnos: “Para mí lo ideal sería una hora mínima diaria de inglés como lengua extranjera y luego Plástica darla en inglés. Ciencias es un área importante en el ciclo que puede apoyar y desarrollar mucho la lectoescritura y creo que en ese sentido ha habido una merma, no es cuestión de cantidad de áreas sino que el inglés tenga una mayor envergadura que se imparta más horas y que se pueda trabajar en esas horas todas las destrezas: producción y expresión y comprensión oral y comprensión y expresión escrita. Desde mi punto de vista, tiene más sentido aumentar el número de horas de inglés que impartir Science en inglés porque ello te permite abarcar más aspectos de la lengua y trabajarlos de forma natural pues impartir en inglés Science en los colegios no deja de ser artificial. Science en inglés muchas veces es una barrera para muchos alumnos, y la dificultad estriba en la barrera lingüística y no en que no son capaces de comprender los contenidos de Science, pues desde mi experiencia he notado a algunos alumnos que en español tienen cantidad de conocimientos que aportar a la clase de science pero no los aportan por ser en inglés



pues no poseen la competencia lingüística en inglés suficiente” (E30) y “El área de Conocimiento la impartiría en español y aumentaría las horas del área de inglés reduciendo las horas de otras. Yo impartiría Conocimiento del Medio en castellano porque considero que los niños pierden mucho vocabulario en su lengua materna. Por ejemplo párpado ellos no saben esta palabra te la dicen en inglés y saben lo que es pero no poseen el vocablo en español y porque creo que ello ha ocasionado un mayor número de faltas ortográficas ya que antes el área de Conocimiento servía para reforzar la expresión escrita en castellano y la redacción y ahora no al ser en otro idioma. Asimismo, incrementaría las horas de lengua inglesa con el fin de que abordar contenidos funcionales para los niños, cómo saber preguntar por la parada del autobús o pedir información sobre cualquier cosa, es decir, contenidos que le sirvan a los niños para desenvolverse en esos países porque no sé actualmente cómo se desenvolverían estos niños allí. Ahora los niños van a poseer al finalizar la etapa un gran bagaje de contenidos científicos en inglés (partes de la flor, máquinas: polea, palanca) pero poco útiles en la vida cotidiana” (E15).

En menor medida, el 4% de docentes, con un porcentaje ligeramente mayor en centros educativos privados o concertados, manifiesta desconocer si es adecuado impartir el área de Conocimiento del Medio en lengua inglesa o si sería más apropiado enseñarla en la lengua materna: “Los resultados de si Science es adecuado no se sabrán hasta 10 años, a priori lo veo bien, no sabría qué decirte si science es adecuado o mejor en castellano” (E50).

Por último, 3 profesores de un centro educativo privado son los únicos participantes entrevistados que no imparten el área de Conocimiento del Medio en lengua inglesa sino Educación Física y Educación Artística. Afirman haber elegido estas áreas precisamente para que no fuera tan radical el cambio para los estudiantes y la dificultad de aprender conceptos teóricos en inglés: “Nosotros elegimos áreas donde pensábamos que no iba a ser tan bestia arrancar, podríamos haber elegido Science y de hecho los 24 centros eligieron Plástica, Inglés y Science menos nosotros que decidimos elegir otras. Creo que Science es adecuado elegirla porque es un área que te permite trabajar en inglés cada día pues tiene más horas, los niños están en el aula y en este espacio te prestan más atención que en Educación Física que es en el patio y quieren

jugar. Además, en Educación física los niños aprenden el material utilizado o las partes del cuerpo en inglés pero este área no propicia conversación. Sin embargo, Science puede costar al principio más trabajo para los niños pero facilita mucho más el aprendizaje lingüístico” (E63). Los otros dos maestros están satisfechos con las áreas elegidas por este centro para impartir en una segunda lengua pues consideran que los contenidos académicos del área de Conocimiento del Medio son complejos de aprender en una lengua diferente a la materna: “Yo creo que es más difícil que los niños aprendan conceptos de Science, va a llevar más lío el niño que Artística y Educación Física porque el contenido de Science lo veo bastante difícil y complejo” (E64).

## 5.6. Recursos e incentivos

Planteamiento. En este bloque se han planteado una serie de preguntas para conocer la valoración de los docentes sobre los medios, recursos, incentivos y/o reconocimientos con los que cuentan.

### 5.6.1. Recursos espaciales

Tabla 75

#### *Aulas bilingües*

Aulas bilingües	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	43	70	17	100	60	77
Sí	18	30			18	23
Total	61	100	17	100	78	100

La gran mayoría de este profesorado (77%), como se percibe en la tabla 75, con un porcentaje del 100% de colegios educativos privados-concertados, afirma no poseer el centro en el que están ejerciendo su profesión ningún aula bilingüe.

Tabla 76

*Utilidad de las aulas bilingües*

Utilidad aulas bilingües	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	22	51	10	59	32	53
No	21	49	7	41	28	47
Total	43	100	17	100	60	100

No obstante, solamente un poco más de la mitad de estos maestros (53%), tal y como se refleja en la tabla 76, sin apenas diferencias entre tipología de centros, expresa que sería adecuado tener estas aulas bilingües en los colegios para tener todo el material en lengua inglesa en un único espacio y planificar las actividades, por su contribución a una predisposición positiva a la lengua inglesa que ocasiona en los alumnos y para paliar las deficiencias tecnológicas de los centros educativos: “Sí, porque tendríamos todo el material recogido en esa aula, si les ponemos películas todos las tendríamos ahí” (E62), “Sí, sería adecuado porque no tendríamos que duplicar y triplicar los materiales, tendríamos las estructuras útiles y lo que yo he preparado mi compañera paralela las tendría preparadas y podría preparar las actividades antes porque si las preparo con los niños utilizaría media clase para ello” (E46), “Sí porque los alumnos cambiarían el chip cuando entrasen allí y se les olvidaría el español completamente si la tuviésemos” (E41) y “Sería adecuado poseer un aula bilingüe con pizarra digital para paliar deficiencias pues hay dos aulas, es decir, dos cursos, que no tienen este recurso. Es una pena que estos niños no puedan disfrutar de esa tecnología y de los beneficios que ello conlleva, por lo que si tuviésemos este aula los profesores de esos cursos podría impartir docencia allí” (E14).

Con un porcentaje ligeramente inferior (47%), enuncian que no es necesario disponer de aulas bilingües en los centros educativos, bien porque en sus aulas poseen los recursos tecnológicos y materiales necesarios para impartir docencia o bien porque sería un desastre coordinar los horarios de todos los educadores para acceder a ese aula bilingüe: “Creo que actualmente no es necesario disponer de esas aulas bilingües porque las aulas de los cursos poseen recursos tecnológicos y allí tienen todo el material necesario” (E15) y “No creo que sea adecuado tener aulas bilingües pues si tienes que

dividirte un aula entre cuatro profesores y para esas tres áreas: Inglés, Science y Plástica sería un desastre” (E11).

Únicamente el 30% de docentes de centros educativos públicos enuncia tener un aula bilingüe en el colegio en el que están actualmente desempeñando su labor docente. Realizando un análisis más detallado de sus opiniones, se puede resaltar que la práctica totalidad de estos profesores considera conveniente tener, mínimo, un aula bilingüe en los centros educativos por el hecho de decorarla adecuadamente, propiciar un ambiente favorable hacia la lengua inglesa, disponer de un mayor espacio para la realización de distintas agrupaciones, ofrecer una mejor atención a los alumnos y almacenar el material necesario para los experimentos: “Es importantísimo porque si los niños tienen un aula de referencia en castellano es bueno que tengan otra para el inglés pues donde miren ven pósters de inglés, carteles de Science y pueden exponer sus proyectos. Hasta los niños de tres años me dicen no nos vamos a la clase de inglés pues están deseando estar en el ambiente de inglés de ese aula” (E61) y “Creo que es fundamental poseer estas aulas porque el aula no es muy grande, y para realizar experimentos, que hago muchos, en Conocimiento del medio necesito mucho espacio. También creo que son necesarias porque al haber distintos niveles de los alumnos en una clase grande puedo trabajar por grupos grandes (6-7) que me gusta utilizar bastante en primer ciclo y si te asignan una clase pequeña tienes que trabajar individual. Además, se puede decorar y así diariamente los niños reciben mucho input y es importante porque identifican que al entrar en esa clase se recibe sólo inglés” (E3).

### 5.6.2. Recursos económicos

Tabla 77

#### *Recursos económicos*

Recursos económicos	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No			11	65	11	14
Desconoce	22	36	6	35	28	36
Sí	39	64			39	50
Total	61	100	17	100	78	100

---

Más de la mitad de docentes de centros educativos públicos (64%), como se muestra en la tabla 77, afirma recibir una aportación presupuestaria destinada al programa bilingüe. Estos profesores expresan que suelen recibir una determinada cantidad de dinero anualmente aunque la cuantía es variable y se suele obtener con bastante retraso. Llevando a cabo un análisis pormenorizado de estos datos, un porcentaje superior a dos tercios (28 docentes), enuncia que la dotación económica debería de ser mayor ya que este programa requiere emplear grandes cantidades de dinero en fotocopias y en materiales por lo que apenas compran libros en inglés y sería necesario disponer de ellos. Estos docentes mencionan que debido a la escasa cuantía de dinero solicitan ayuda económica al AMPA o incluso a veces ellos costean materiales: “El programa bilingüe requiere muchas fotocopias de exámenes, reglas gramaticales, y nos lo comemos, no tenemos presupuesto para hacer obras de teatro tenemos que pedirselo al AMPA y el dinero para semillas, frutas... se lo pedimos a las madres” (E45), “Creo que debería de ser mayor porque tenemos muchas actividades que las tienen que pagar los padres porque no podemos sufragarla con esa dotación. Nos gustaría tener bibliotecas de aula con libros en inglés y para ello necesitamos ese dinero” (E60) y “El primer año nos mandaron más dinero y en los sucesivos esa dotación ha ido disminuyendo entonces todo lo que sea recortar no nos gusta porque necesitamos ese dinero no solo para libros de lectura en inglés y juegos sino para material fungible para fotocopias, organizar fichas, ya que al reducir tanto las dotaciones para los colegios si también nos quitan esto no tenemos nada” (E70). Por lo que sólo 11 de estos educadores manifiestan que la aportación económica es suficiente para el programa bilingüe: “Manteniéndose esas aportaciones es suficiente pero que las sigan aportando y no disminuyan esa cantidad” (E6); “Siempre podría ser mayor pero tal y como están las cosas no me puedo quejar” (E10). Además, resaltar que el 10% de estos docentes expone la necesidad de que la cuantía económica suministrada a los centros educativos debería de ser proporcional al número de líneas de los colegios reclamando que actualmente es la misma.

Por otra parte, el 36% de educadores, con porcentajes casi idénticos en ambos centros educativos, expresa su desconocimiento acerca de si el centro educativo recibe o no una aportación económica y si la cuantía es suficiente o debería de ser mayor. En

parte ello refleja la falta de comunicación de los equipos directivos con los docentes participantes en la enseñanza bilingüe pues no les informan acerca de todos los aspectos relativos al programa bilingüe: “Desconozco si la cuantía es anual o si solo se recibió una vez, no sé si es suficiente o no. Nunca me han dicho hay este dinero para bilingüe” (E19).

Y el 65% del profesorado de centros educativos privado-concertados resalta no recibir ninguna aportación presupuestaría al no ser un centro público. Estos maestros manifiestan su malestar con la Administración Educativa por no obtener ninguna dotación económica: “No tenemos derecho a recibir nada de la Consejería” (E29) y “No por ser centro concertado. Deberíamos de tener alguna ayuda económica que puede venir bien, pero a nosotros nos han puesto la placa y ya está” (E63).

### 5.6.3. Recursos materiales

Tabla 78

#### *Recursos materiales*

Recursos materiales	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Insuficientes	37	61	7	41	44	56
Suficientes	24	39	10	59	34	44
Total	61	100	17	100	78	100

Poco más de la mitad de los docentes de la muestra (56%), tal y como se observa en la tabla 78, con un porcentaje superior en centros educativos públicos, enuncia que los recursos materiales de los que disponen en los colegios son insuficientes. Los materiales que estos maestros consideran que deberían de tener son los siguientes:

- Libros de lectura en inglés y diccionarios para crear una biblioteca de aula o de centro en este idioma: “El centro tiene muy pocos recursos materiales pues no hay casi libros de lectura en inglés ni diccionarios” (E2) y “Me encantaría tener libros o audiolibros en inglés adaptados a la edad y nivel de los niños. Por ejemplo para los niños de altas habilidades que terminan volando casi todo lo

programado para ese día pues si tuviese esos libros podrían leerlos o un audiolibro para que pudiesen escucharlo mientras el resto trabaja” (E69).

- Recursos visuales para abordar mejor las explicaciones sobre los contenidos académicos de las áreas impartidas en lengua inglesa: “Las editoriales no te aportan todo lo que necesitas para tercer ciclo. Yo tengo que buscar los recursos necesarios, vídeos, para abordar las explicaciones de los contenidos y se necesitarían más” (E6) y “Me gustaría tener más cosas como vídeos y Dvd interesantes sobre los contenidos” (E62).
- Materiales específicos del área de Conocimiento del Medio para llevar a cabo los experimentos necesarios para la comprensión de estos contenidos académicos: “Podríamos tener más recursos para los experimentos porque hemos tenido que fabricar nuestro termómetro casero. Estaría bien tener ya un fondo de materiales de forma que solo tuviésemos que cogerlos sin tener que prepararlos nosotros” (E22) y “Necesitamos materiales científicos como microscopios” (E33).
- Materiales audiovisuales e interactivos destinados únicamente a los alumnos para que puedan aprender los contenidos académicos en casa o en el colegio de una forma más lúdica: “Se deberían de aportar más recursos audiovisuales como vídeos, juegos interactivos cosas que sean lúdicas y que al mismo tiempo los niños aprendan a través de ellos” (E8) y “Los niños necesitarían más recursos pues solo tienen un Cd de canciones y debería de haber una página web y/o un Cd con actividades para que los niños trabajen esos contenidos de Science en casa o en el colegio” (E5).
- Materiales o juegos manipulativos con el fin de que los estudiantes, y más concretamente aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, puedan tocarlos, observarlos, experimentar con ellos y, a su vez, incrementar su motivación por el aprendizaje de conocimientos de su entorno: “Más material manipulativo pues para estos niños con necesidades educativas y otros niños materiales como puzles serían interesantes porque podríamos tenerlos más

motivados pero no tenemos” (E44) y “Material fungible que pueden manipular, observar, tocar y experimentar con él” (E78).

- Materiales para la decoración de las aulas para propiciar un auténtico ambiente en lengua inglesa: “Más material decorativo porque lo que nos dan las editoriales es más de lo mismo. Al viajar tanto he visto las clases en otros países llenas de input y eso estaría bien” (E57).
- Un lavabo en las aulas en el rincón de experimentos para la realización de determinadas actividades que facilitan la comprensión de los contenidos del área de Conocimiento del Medio: “Hacemos muchos experimentos y para limpiar los pinceles y las jarras hay que ir al aseo situado en la otra punta del pabellón. Por eso sería útil tener un lavabo solo en las clases para cortar frutas, carne, ver las semillas” (E45).

Por lo tanto, un poco menos de la mitad de educadores (44%), con un porcentaje mayor en centros educativos privados-concertados, expresa que los recursos materiales que poseen en los colegios para impartir docencia a los alumnos en el programa bilingüe son suficientes ya que las editoriales les han enviado bastantes materiales, otros son de creación propia y otros se los piden a las familias o los traen ellos: “Sí tengo suficientes materiales para la enseñanza bilingüe pues las editoriales te envían bastante además de los que elaboro” (E15) y “Cree que son suficientes los materiales pues el material al ser sencillo lo traen los niños de casa o yo de la mía” (E1).

Además, es relevante detallar que el 5% de estos maestros manifiesta que el hándicap del programa bilingüe no radica tanto en la cantidad de recursos materiales de los que disponen sino en la concesión de tiempo para poder organizarlos: “Sí son suficientes. Cada vez tenemos más juegos, nos hemos suscrito a varias revistas... siempre se pueden tener más pero ahora no tenemos tiempo ni de comprobar el material que poseemos. Se podría sacar más partido al material si tuviésemos tiempo de organizarlo” (E4) y “Creo que tengo de sobra, tarjetas grandes y póster, pero no tengo tiempo para organizarlos” (E14).



### 5.6.4. Recursos tecnológicos

Tabla 79

#### *Recursos tecnológicos*

Recursos tecnológicos	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Insuficientes	37	61	2	12	39	50
Suficientes	24	39	15	88	39	50
Total	61	100	17	100	78	100

La mitad de docentes, como se muestra en la tabla 79, con un porcentaje significativamente superior en centros educativos privados-concertados, afirma disponer de suficientes recursos tecnológicos ya que posee pizarra digital y ordenador en todas las aulas del centro educativo: “Todas las aulas tienen pizarra digital e internet, creo que estamos bien” (E60) y “Tengo suficientes recursos tecnológicos porque tenemos una pizarra digital en cada aula bilingüe y material para esa pizarra pues viene muy elaborado y preparado por unidades con power point y lo compartimos” (E4).

Tabla 80

#### *Recursos tecnológicos necesarios*

Recursos tecnológicos necesarios	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Pizarra digital	20	54	1	50	21	54
Invertir en aula plumer	15	41			15	38
Rincón del ordenador	6	16			6	15
Tablets	4	11	1	50	5	13
Lector de documentos	2	5			2	5
Total	37	100	2	100	39	100

La mitad de docentes, como se refleja en la tabla 80, con un porcentaje significativamente superior en centros educativos privados-concertados, afirma disponer

de suficientes recursos tecnológicos ya que posee pizarra digital y ordenador en todas las aulas del centro educativo: “Todas las aulas tienen pizarra digital e internet, creo que estamos bien” (E60) y “Tengo suficientes recursos tecnológicos porque tenemos una pizarra digital en cada aula bilingüe y material para esa pizarra pues viene muy elaborado y preparado por unidades con power point y lo compartimos” (E4).

Mientras que la otra mitad de maestros, con un porcentaje mucho mayor en centros educativos públicos, expresa que los recursos tecnológicos que poseen en los centros educativos no son suficientes para una implementación exitosa de la enseñanza bilingüe. Estos educadores manifiestan que la Administración Educativa debería de dotar a los colegios de los siguientes materiales tecnológicos:

Un poco más de la mitad de estos profesores, sin apenas diferencias entre tipología de centros, enuncia la necesidad de dotar a todas las aulas bilingües de una pizarra digital resaltando que el uso de este recurso tecnológico contribuye a incrementar los beneficios de la enseñanza bilingüe: “No todas las clases tienen pizarra digital y es fundamental tenerla en todas las aulas” (E34) y “No porque hay dos aulas, es decir, dos cursos, que no tienen pizarra digital. Es una pena que estos niños no puedan disfrutar de esa tecnología y de los beneficios que ello conlleva” (E14)

El 41% de maestros de centros educativos públicos manifiesta la necesidad de dotar de suficientes ordenadores el Aula Plumier pues destacan que los ordenadores no funcionan y no se reparan. Es por ello que los alumnos, según estos docentes, tienen que ser agrupados, de forma obligatoria, en estas aulas por parejas o en grupos de tres: “En relación al aula plumier, creo que debería de haber un ordenador por niño y sólo hay ordenadores para la mitad de alumnos. Es importante que hubiese uno para cada escolar porque sino el aula plumier no se puede utilizar adecuadamente ni de manera eficaz” (E2), “En el aula de ordenadores algunos no funcionan y tengo que agrupar a los niños de tres en tres. No es lo mismo que cada uno tuviese uno y trabajase a su ritmo” (E62) y “Faltan muchos ordenadores en el aula plumier” (E36)

El 16% de educadores del sector público considera apropiado crear un rincón del ordenador en el aula con objeto de que los alumnos empleen estos recursos tecnológicos bien para la realización de actividades o juegos interactivos de refuerzo o bien para

actividades o juegos de ampliación y de ofrecer una adecuada respuesta educativa a la diversidad de estudiantes existentes en cada grupo: “Me gustaría tener en el aula un rincón para el ordenador además del mío para que los niños puedan trabajar con él” (E46) y “Echo en falta tener en el aula mínimo un par de ordenadores para trabajar por grupos, pues los alumnos tienen distintos niveles, unos muy lentos y otros más rápidos entonces tengo que tener material preparado pero las fichas me repatean. Si tuviésemos esos ordenadores en el aula pues podrían los niños tanto los más lento como los más rápidos realizar tareas para reforzar o profundizar los aprendizajes” (E13)

El 13% de docentes, con un porcentaje significativamente superior en centros educativos privados-concertados, menciona que sería adecuado poseer tablets para trabajar con los alumnos: “Hoy día las tecnologías no paran de evolucionar y revolucionar el mundo entonces la incorporación de tablets estaría bien sobre todo para segundo y tercer ciclo, también existen pizarras digitales con mandos a distancias, y ese recurso motiva más a los niños” (E70) y “Me gustaría tener tablets. Cuando hicimos el curso nos enseñaron unas tablets conectadas a la pizarra digital para que los niños respondan a las actividades interactivas y pulsen a, b, c y no es lo mismo hacerlo levantando la mano” (E71)

En menor medida, el 5% de profesores de colegios públicos expresa que sería conveniente poseer un lector de documentos por centro educativo para poder mostrar las actividades realizadas por los alumnos al resto de la clase: “Sería adecuado tener un lector de documentos pues tenemos que llevarnos a casa los trabajos de los niños y escanearlos para poder mostrarlos al resto de clase” (E46)

También, es importante resaltar que la mitad de docentes del sector público manifiesta la necesidad de mejorar el funcionamiento de los ordenadores instalados en las aulas de los centros educativos y facilitar una instantánea conexión a internet pues enuncian los numerosos problemas informáticos sufridos debidos a estos aspectos: “En todas las aulas tenemos pizarra digital pero funcionan de aquella manera. Los portátiles son un desastre tardan media hora en arrancar y hoy en tercero lo he tenido que apagar y pasar de la pizarra digital porque el ordenador se bloquea y es muy viejo. Siempre hay que renovar porque las tecnologías están hechas para durar poco tiempo” (E59) y “Hace

falta que algunas pizarras digitales sean más modernas pero sobre todo que internet funcione porque hemos puesto de todo: wifi... y sigue sin funcionar. Ese es el mayor problema” (E10).

### 5.6.5. Reconocimientos e incentivos

La totalidad de docentes entrevistados enuncian no recibir ningún reconocimiento ni incentivo por su participación en el programa bilingüe. Ellos destacan que solo poseen el entusiasmo de los niños por aprender nuevos conocimientos y en algunos casos el agradecimiento de las familias por la labor realizada con sus hijos: “No está recompensado de ninguna manera, no tenemos incentivos ni reconocimiento nada ni a nivel formativo ni económico” (E42), “No recibimos nada solo tenemos la sonrisa de los niños y el agradecimiento de los padres por nuestro esfuerzo” (E69) y “No tenemos nada. Al principio nos dijeron que el programa bilingüe era mimado y lo tenían entre algodones y que nos iban a dar reducción horaria e incentivos económicos. Muchas cosas prometieron y al final ha sido todo un fiasco” (E57).

Tabla 81

#### Reconocimientos y/o incentivos

Reconocimientos incentivos	y/o	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Reconocimiento e incentivos		37	61	8	47	45	58
Ni reconocimientos incentivos	ni	15	25	9	53	24	31
Reconocimiento incentivos no	sí pero	5	8			5	6
Desconoce		4	6			4	5
	Total	61	100	17	100	78	100

Un poco más de la mitad de la muestra (58%), tal y como se percibe en la tabla 81, con un porcentaje superior en centros educativos públicos, manifiesta que sería conveniente recibir algún reconocimiento y/o incentivo por su implicación en el

---

programa bilingüe ya que dedican muchas horas de su tiempo libre, privándose de emplearlo con la familia, para la implementación adecuada de la enseñanza bilingüe. Estos docentes consideran adecuado obtener un reconocimiento a su labor docente en el programa bilingüe como la concesión puntos para los concursos de traslados sería adecuado. Asimismo, expresan que sería conveniente recibir incentivos por su labor realizada en la enseñanza bilingüe pues docentes de otras Comunidades Autónomas como Madrid sí poseen una remuneración extra: “Sí sería adecuado recibir algún reconocimiento o incentivo porque hemos trabajado mucho, nos hemos quitado mucho tiempo de nuestras familias y de nuestro día a día y eso no se ha visto ni reconocido” (E48), “Yo no tengo la necesidad de puntos para concursos de traslados porque estoy aquí en mi pueblo y no me voy a trasladar pero sí sería adecuado recibirlos porque estos maestros de inglés implicados en el programa realizan mucho más trabajo que el que hacen otros compañeros que no lleven bilingüe” (E47), “Considero necesario recibir puntos para concursos de traslados pues por mi situación personal si me hubiesen acreditado los cinco años de coordinadora de este programa ahora tendría puntos para trasladarme a otro colegio” (E61) y “El profesorado no tiene incentivos como se le prometieron ni se le reconoce nada, ni está mejor considerado en nuestra región pero en Madrid sí se les da 200 euros más a los maestros. El programa bilingüe implica mucho trabajo, la Consejería no sabe cuánto es el tiempo que dedicamos de nuestro tiempo libre. Eso no debería de ser así porque en otras comunidades se los otorgan” (E11).

Casi un tercio de maestros entrevistados (31%), con un porcentaje mucho mayor en centros privados- concertados, afirma que no sería adecuado conceder a los docentes participantes en la enseñanza bilingüe algún tipo de reconocimiento o incentivo ya que perciben su trabajo igual que el realizado por el resto de compañeros no implicados en el programa bilingüe simplemente unos imparten áreas en inglés y otros en castellano. Además, estos educadores enuncian que recibir algún reconocimiento o incentivo sería desprestigiar a los maestros no adscritos a este programa y que ello conllevaría debilitar las relaciones personales y profesionales entre los profesores participantes en la enseñanza bilingüe y los no participantes en esta: “No porque nuestro trabajo es el igual que el del profesor que imparte mates o lengua. Hemos querido que el colegio sea bilingüe y forma parte de nuestro trabajo” (E10), “No creo que sea adecuado porque

sería despreciar el trabajo de compañeros que trabajan otras áreas” (E34) y “No creo que por ser de bilingüe nos tengan que dar algo especial porque no hacemos nada especial con respecto al resto de compañeros. Se habló de que nos pagarían un poco más pero creo que no es adecuado porque conllevaría mal rollo con los compañeros. Si te implicas en el bilingüe puedes echar muchísimas horas y si no vienes, coges el libro, explicas y te vas a tu casa y puede ser que no estés en bilingüe y le echas muchísimas horas. Depende de la persona por eso no estoy de acuerdo en recibir nada” (E73).

Con porcentajes menores, el 8% profesores de centros educativos públicos consideran adecuado recibir algún reconocimiento por ejercer su labor docente en la enseñanza bilingüe para concursos de traslados o formación pero no retribución económica: “Sería adecuado que se reconociera para concursar para traslados pero no económicamente” (E6) y “Creo que debería de reconocerse nuestra labor porque aprecio que sí difiere de la enseñanza tradicional no solo de science sino de inglés, no es el mismo inglés que yo impartía hace cinco o seis años y no es la misma preparación requiere más tiempo. Respecto a los incentivos, creo que no es adecuado recibirlos” (E45); mientras que el 6% muestra cierta incertidumbre acerca de la adecuación o no de recibir cualquier reconocimiento o incentivo por desempeñar su labor docente en el programa bilingüe: “Quizás sí sería adecuado no lo sé” (E55) y “Está claro que los maestros del programa bilingüe llevamos más trabajo que los demás pero no sé si es justo recibir reconocimiento o incentivos” (E71).

Pero no sólo no obtienen beneficios ni tienen incentivos, la totalidad del profesorado entrevistado enuncia que no posee ninguna reducción horaria para la preparación de materiales y además perciben diferencias en relación a la dedicación de su tiempo libre para la preparación de tareas con su incorporación al programa bilingüe. Casi el 90% de docentes, tal y como se observa en la tabla 82, con idéntico porcentaje en centros educativos públicos y privados o concertados, manifiesta que el número de horas de su tiempo libre destinado a la planificación de clases y preparación de actividades y materiales, principalmente del área de Conocimiento del Medio, difiere del que dedicaba antes de incorporarse al programa bilingüe ya que ha incrementado significativamente con el fin de facilitar la adquisición de los contenidos académicos a los niños.

Tabla 82

*Incremento del tiempo libre de los docentes*

Incremento de su tiempo libre	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Sí y es necesaria una reducción horaria	54	88	15	88	69	89	
No	6	10	1	6	7	9	
Sí reducción solo para cursos nuevos	1	2			1	1	
Sí pero no es necesaria la reducción			1	6	1	1	
	Total	61	100	17	100	78	100

Estos profesores mencionan que el aumento de su tiempo libre para la preparación de clases es debido a impartir el área de Conocimiento del Medio en lengua inglesa pues al ser un área nueva para la mayoría de ellos tienen que prepararse los temas, el vocabulario específico de este área en inglés ya que algunos afirman desconocerlo. Por eso, estos maestros perciben la necesidad de asignar alguna hora de su jornada laboral para la preparación de materiales y actividades con el fin de contribuir a un mayor éxito de la enseñanza bilingüe: “Difiere una barbaridad, he pasado de corregir esporádicamente ciertos días por los exámenes a estar todo el día preparando clases, qué puedo hacer en Educación Artística, en Science, qué voy hacer con el auxiliar de conversación, vamos hacer esta actividad para Navidad. Creo que mi vida personal queda relegada a un segundo plano y no debe ser así” (E61), “Sí, hay un abismo ahora es mucho más tiempo. Yo nunca he impartido Conocimiento del Medio por lo que yo me tengo que preparar muy bien los temas para darlos, hay mucho vocabulario específico que no utilizo en mi día a día por lo que tengo que aprenderme su significado y su pronunciación y ello requiere un tiempo. También, tengo que buscar los recursos para que lleguen bien a los niños sin recurrir al castellano implica mucho tiempo y aquí no tenemos ninguna reducción” (E46) y “El número de horas de mi tiempo libre que dedico a la preparación de clases ha aumentado muchísimo con el programa bilingüe. Se debería de conceder por lo menos una sesión al día de trabajo personal no solo a los coordinadores sino a todos los maestros implicados en el programa porque nos pasamos

la vida corrigiendo, preparando materiales para que todo sea manipulativo (hojas, suelo...) y exámenes” (E5).

Sin embargo, el 9% de maestros, sin apenas diferencias entre tipología de centros, afirma que el número de horas que dedica a la preparación de sus clases es el mismo que empleaba en la enseñanza ordinaria. Es por ello que estos docentes no consideran adecuado poseer una reducción de su horario laboral para la realización de esta tarea pues resaltan que sus horas lectivas han de ser las mismas que las del resto de compañeros: “No difiere pues sigo dedicando el mismo tiempo que antes. No tenemos reducción horaria pero tampoco lo veo justo, por qué tengo que tener más horas que un profesor de Matemáticas o uno de Lengua Castellana y Literatura. Todos los maestros menos horas lectivas para preparar materiales sí, pero no me diferencio nada de mis otras compañeras” (E52) y “Al principio sí que aumentó la dedicación al programa bilingüe pero con el tiempo he ido teniendo mi banco de materiales y son las mismas. No creo que sea necesario” (E30).

Aunque en menor medida, el 6% de docentes de colegios privados-concertados manifiesta que la dedicación de su tiempo libre al programa bilingüe ha aumentado pero considera que no es necesario tener reducción horaria para la preparación de sus clases: “Siempre he trabajado y he preparado mis clases pero quizás sí ha aumentado un poco mi dedicación. Mi horario es el mismo y no creo que sea necesario reducirlo” (E21)

También, el 2% de educadores del sector público enuncia que su dedicación a la preparación de tareas y material no se ha modificado por su participación en el programa bilingüe ya que al impartir docencia en un curso en el que la enseñanza bilingüe se ha implantado anteriormente sus compañeras le han dejado todo el material simplemente ha modificado aquellos aspectos que ha considerado oportunos. Por lo que no cree necesario poseer una reducción horaria de su jornada laboral. No obstante, resalta que esa reducción es adecuada en cursos de nueva incorporación al programa bilingüe ya que la carga de trabajo de esos profesores sí incrementa significativamente respecto a los demás docentes: “Tengo suerte porque he llegado a un colegio en el que el curso donde estoy impartiendo clase ya ha sido bilingüe y los materiales ya los tengo preparados actualizo algunos aspectos pero no es lo mismo. Sé que los maestros que se



incorporan a un curso nuevo tienen mucho trabajo. No poseo ninguna reducción para la preparación de materiales y no es necesaria para los maestros que están en un curso bilingüe pero para los que están en un curso adscrito al programa por primera vez es necesaria” (E23).

## 5.7. El alumnado

Planteamiento. En primer lugar, en este bloque de preguntas se pretende conocer las repercusiones de participación en los programas bilingües a nivel de alumnado, atendiendo a la diversidad del mismo.

La incidencia del programa bilingüe en el alumnado más destacable es el incremento en la motivación.

Tabla 83

### *Incremento de motivación de los alumnos*

Incremento de motivación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	47	77	12	70	59	72
Depende de estudiantes	7	12	2	12	9	13
No es la misma	5	8	2	12	7	10
Desconoce	2	3	1	6	3	5
Total	61	100	17	100	78	100

En esta consideración, la mayoría de los docentes entrevistados (72%), como se percibe en la tabla 83, sin apenas diferencias entre tipología de centros, afirma que la motivación de los alumnos por el aprendizaje de la lengua inglesa ha incrementado significativamente con la enseñanza bilingüe. El interés de los alumnos adscritos en programas bilingües por conocer y estudiar inglés ha aumentado y ello ha derivado en una mayor implicación y participación en las actividades diarias realizadas en las clases

en las que el inglés se utiliza como lengua vehicular de los contenidos. Ese incremento de la motivación tal y, como se observa en la tabla 84, es variado y con diferencias entre centros públicos y privados-concertados.

Tabla 84

*Razones del incremento de motivación de los alumnos*

Razones del incremento de motivación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Metodología bilingüe	11	23	5	42	16	27
Uso de las TIC	7	15	1	8	8	14
Área Science	7	15			7	12
Auxiliares	5	11			5	8
No mencionan nada	17	36	6	50	23	39
Total	47	100	12	100	59	100

El 27% de maestros, con un porcentaje mucho mayor en centros educativos privados-concertados, enuncia que el aumento de la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua inglesa se debe a la metodología empleada en la enseñanza bilingüe: “Muchísimo, están deseando entrar a las clases de inglés porque es una metodología tan participativa, tan animada no están sentados haciendo ejercicios, o sea, es totalmente diferente” (E59) y “Antes tenían interés solamente los niños que les gustaba el inglés. Sin embargo ahora todos tienen más interés por el inglés, están más motivados porque realizan muchos experimentos en Science y ello les motiva hablar inglés” (E9).

El 14% de profesores, con un porcentaje significativamente superior en centros educativos públicos, considera que el incremento del interés de los estudiantes participantes en la enseñanza bilingüe es debido a un mayor uso de recursos digitales resaltando la pizarra digital: “Creo que es muy alto. Aumenta porque los materiales y los recursos son más atractivos” (E75) y “Sí. La pizarra digital es genial los motiva y se trabaja muy cómodo y muy fluido. Es otro mundo” (E39).

---

En menor medida, los docentes de centros educativos públicos afirman que el interés de los alumnos por estudiar inglés se debe a la elección de Conocimiento del Medio como área seleccionada para enseñar en lengua inglesa (15%), a la presencia de personas nativas como los auxiliares de conversación en los colegios (11%) y a ser conscientes de su evolución en el aprendizaje de este idioma (6%): “Aumenta porque el área de Science les resulta muy motivadora, les gusta y los temas son muy interesantes” (E34); “Sí, es muchísimo más motivador aprender sobre plantas, animales y volcanes que sobre el verbo to be, pasado y presente” (E35); “El interés y la curiosidad de los alumnos ha aumentado porque están más relacionados con personas de habla inglesa al asistir los auxiliares de conversación al aula y porque sienten la cultura anglosajona más cercana” (E2); “Sí, porque se les nota. Cuando hablan con el auxiliar ven que pueden hacerlo y que la entienden y cuando ponemos vídeos van entendiendo cosas” (E41) y “Los mismos niños dicen que están aprendiendo mas inglés que nunca” (E46).

Por otra parte, el 13% de profesores, con idéntico porcentaje en centros educativos públicos y privados-concertados, expresa que el interés de los alumnos por aprender la lengua inglesa depende de los estudiantes. De modo que los escolares que son buenos en el aprendizaje de idiomas, están más motivados por aprender inglés y les gusta la enseñanza bilingüe. Sin embargo, el interés de los alumnos que no se les da bien estudiar la lengua inglesa ha disminuido ya que la enseñanza bilingüe ha aumentado las horas en inglés. Estos estudiantes poseen sentimientos negativos hacia la misma: “La motivación e interés de los alumnos por aprender la lengua inglesa no ha aumentado pues a los que se les da bien el inglés les gusta pero sin embargo a los alumnos que no se les da bien aborrecen u odian más el idioma” (E15); “Yo creo que quizás aumenta más en los niños que les gusta el idioma y se les da bien. En los otros niños igual, e incluso a los que les cuesta más el idioma se pueden sentir frustrados porque les resulta más difícil” (E54) y “En algunos casos ha aumentado y en otros ha disminuido porque hay alumnado que realmente se les atraganta el programa bilingüe. Hay niños que cogen aversión a la lengua inglesa porque creo que hay una intromisión abusiva en ocasiones y hay niños que tienen dificultades que realmente lo pasan mal” (E30).

También, el 10% de docentes, con un porcentaje ligeramente superior en centros educativos privados-concertados, afirma que la motivación de los estudiantes por

aprender la lengua inglesa no ha incrementado con el programa bilingüe. Estos profesores consideran que el interés de los alumnos por conocer y estudiar en inglés es el mismo que tenían en la enseñanza no bilingüe: “Los niños no son conscientes de la enseñanza bilingüe porque han entrado a la Educación Primaria en el programa bilingüe. Creo que la motivación no es mayor ni menor” (E17) y “Creo que son inconscientes del bilingüe. Están en la clase y te escuchan pero no ven una motivación más allá porque a veces desconectan o no saben lo que le estás diciendo” (E64)

Y el 5% de maestros, con un porcentaje mayor en colegios privados-concertados, desconoce si la motivación de los alumnos por el inglés ha aumentado con la enseñanza de conocimientos a través de esta lengua: “Creo que por la edad del alumnado no se puede determinar. Ahora un niño de seis años no muestra más motivación ni entusiasmo” (E24) y “No lo sé porque llevo solo dos años trabajando en la enseñanza bilingüe. Pero no noto diferencia en este aspecto” (E55).

Un aspecto que repercute de manera positiva en el alumnado son los resultados académicos en el área de Lengua Extranjera. La totalidad de los docentes entrevistados afirma que los resultados académicos de los alumnos adscritos a programas bilingües son superiores a los obtenidos por los estudiantes no participantes en la enseñanza bilingüe. Algunos profesores quienes imparten docencia en cursos bilingües y no bilingües destacan que la diferencia entre las habilidades lingüísticas adquiridas por unos estudiantes y otros es abismal. Expresan que la competencia lingüística de los escolares implicados en estos programas es mayor a la de los estudiantes no participantes en el programa matriculados en 3 cursos superiores: “La soltura que tiene mi niño que está en bilingüe no la tienen mis otros hijos que están en quinto curso de Educación Primaria” (E52), “Los niños de segundo bilingüe conocen mucho más vocabulario que los de sexto no bilingüe” (E47) y “Entre un niño de tercero del programa bilingüe y otro de sexto no bilingüe hay un abismo” (E76).

El incremento de la competencia lingüística de los alumnos participantes en la enseñanza bilingüe no solo es percibido por docentes de Educación Primaria sino también por educadores de Educación Secundaria Obligatoria. Así pues un maestro relata que algunos profesores de Secundaria, padres de hijos matriculados en Educación

Primaria, le han comunicado la mejora en lengua inglesa: “Hay padres que son profesores de Secundaria y nos comentan que se nota mucho los niños que son del programa bilingüe y los que no” (E33).

Tabla 85

*Resultados académicos de los alumnos en Science*

Resultados Science	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Similares	49	80	17	100	66	82
Superiores	12	20			12	18
Total	61	100	17	100	78	100

Sin embargo, la mayoría del profesorado de la muestra (82%), y la totalidad del profesorado de centros privados o concertados, tal y como se refleja en la tabla 85, enuncia que los resultados académicos de los alumnos adscritos a programas bilingües en el área de Conocimiento del Medio son similares a los obtenidos por los estudiantes no participantes en la enseñanza bilingüe. Estos docentes manifiestan que los estudiantes implicados en estos programas poseen los mismos contenidos de dicha área que los que no participan en esta enseñanza. La única diferencia observada por estos maestros es la lengua empleada para el aprendizaje de los conocimientos, pues mientras que unos alumnos utilizan el castellano otros usan el inglés: “Los contenidos los tienen y los cogen en inglés, les da igual que se lo des en inglés que en español” (E36) y “Yo creo que a pesar de que hay gente que comenta que los niños no adquieren conocimientos en su lengua materna, los niños que están en el programa bilingüe adquieren conocimientos en L2 y automáticamente en L1 pues hay un trasvase automático de conocimientos porque la mente es el mejor ordenador que tenemos” (E31).

En dónde sí se aprecian diferencias es en relación a la adquisición de vocabulario de Conocimiento del Medio en castellano. Mientras que algunos docentes manifiestan que los estudiantes poseen solamente la terminología del área en lengua inglesa, otros enuncian que los alumnos tienen el vocabulario tanto en castellano como en inglés.

En definitiva, la información recopilada y, que se puede observar en la tabla 90, manifiesta que todo el profesorado entrevistado muestra estar satisfecho con los logros que los alumnos alcanzan en el programa bilingüe.

Tabla 86

*Satisfacción con los logros de los alumnos*

Satisfacción logros alumnos	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Satisfecho	25	41	2	12	27	35
Muy satisfecho	36	59	15	88	51	65
Total	61	100	17	100	78	100

Sin embargo, el grado de satisfacción difiere considerablemente entre el profesorado de centros públicos y el de centros concertados o privados. Así, el 88% de los maestros de centros privados-concertados, como se muestra en la tabla 86, (frente al 59 en centros públicos) manifiesta estar muy satisfecho con los resultados obtenidos por los alumnos en el programa bilingüe: “Con los alumnos muy satisfecho porque se pueden apreciar diferencias enormes entre alumnos que están en bilingüe y aquellos de cursos superiores que no están en bilingüe” (E67) y “Con los logros de alumnos muy satisfecha es increíble el poder de retención que poseen, se quedan con lo que le he explicado hoy y a la mañana siguiente lo mencionan” (E72).

Mientras que el 41% de maestros en centros educativos públicos (frente al 12% de centros privados o concertados), manifiesta estar solo satisfecho con el rendimiento académico de los estudiantes en esta enseñanza bilingüe: “Con los logros de los alumnos en general satisfecha porque el que tiene capacidad bien pero el que no es apoyado mal pues hay niños que les cuesta aunque se esfuerzan por mejorar y aprender” (E5) y “Con los logros de los alumnos estoy contenta porque he visto una progresión de los niños” (E6).

Pero no todos son efectos positivos, en consideración de casi la mitad de los docentes entrevistados (44%), como se muestra en la tabla 87, con un porcentaje ligeramente mayor en centros educativos públicos, expresa que impartir el área de Conocimiento del Medio en lengua inglesa implica una gran pérdida de terminología en castellano.

Tabla 87

*Adquisición de terminología en lengua materna*

Adquisición terminología	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Pérdida en castellano visión negativa	24	49	6	35	30	44
Sí, en dos lenguas	17	35	7	41	24	38
Depende de las familias	5	10	1	6	6	9
Pérdida en castellano visión positiva	3	6	3	18	6	9
Total	49	100	17	100	66	100

Además, el 26% de estos docentes manifiesta rotundamente que la adquisición de vocabulario en inglés ha ido en detrimento del aprendizaje de esos conceptos en castellano: “En relación a Science inferior. Por supuesto, pierden vocabulario en castellano porque no son palabras que estén en su entorno habitual y diario porque los niños no ven el metano en su vida diaria y esos términos no los tienen en español” (E68) y “Es cierto que con Science en inglés estamos sacrificando mucho enriquecimiento de vocabulario que los niños tendrían en español” (E12).

Más de un tercio de profesores (38%) afirma que los estudiantes adquieren la terminología del área de Conocimiento del Medio tanto en lengua inglesa como en la lengua materna. Principalmente, estos educadores manifiestan que al estar en un entorno en el que la lengua mayoritaria hablada es la materna los estudiantes adquieren estos términos sino de forma inmediata sí en un futuro cercano: “Actualmente están recibiendo un input en inglés que de otra forma no lo recibirían. Sin embargo, la información en castellano la reciben a través del resto de áreas en español y fuera del

colegio, pues en su entorno, en la calle, en casa se habla en castellano” (E13) y “No creo que pierden vocabulario en castellano. Aunque no tengan la palabra ayuntamiento en castellano, al final la van a adquirir porque el idioma materno lo aprendes seguro sino antes después. Nadie te enseña como se dice agua y lo sabes y si lo aprendes en inglés luego lo aprendes en castellano” (E63).

El 9% de profesores afirma que la adquisición de los términos abordados en castellano depende de la implicación de la familia en el ámbito educativo. Los estudiantes que no posean la colaboración de los padres en sus estudios no conocerán el vocabulario relacionado con el área de Conocimiento del Medio: “En Science, puede ser que se pierda algo de vocabulario en castellano porque al no poder los maestros hablar en castellano los niños que no tengan la ayuda de sus padres pierden vocabulario en español” (E20) y “Es cierto que aquellos niños que no posean apoyo de casa se les escapa una parte de términos en castellano seguro, a no ser que pasado un tiempo tengan esa curiosidad de saberlos en castellano” (E22).

Otro 9% de educadores, con un porcentaje mayor en centros educativos privados-concertados, enuncia que los estudiantes pierden contenidos de Conocimiento del Medio en su lengua materna. No obstante, declaran que la mejora e incremento de la competencia lingüística en lengua inglesa es más significativa que la pérdida de vocabulario en castellano. Estos maestros anteponen la adquisición de la lengua inglesa al desconocimiento de cierta terminología en su lengua materna de los estudiantes al considerar los beneficios de la lengua inglesa superiores a la pérdida de vocablos relativos al área de Conocimiento del Medio: “Creo que se gana más que el niño sepa comunicarse en inglés que no que sepa algún concepto de Science que lo podrán adquirir más adelante porque los contenidos son cíclicos y se vuelven a repetir” (E73) y “En relación a Science obviamente se pierde una parte de vocabulario en castellano pero el beneficio que se obtiene es mayor al estar más en contacto con la lengua inglesa, se podría mejorar que no se pierda la parte española pero la parte en inglés es fundamental tenerla también” (E34).

Además, estos docentes, conscientes de la pérdida de terminología relativa al área de Conocimiento del Medio, no solo justifican esa pérdida de vocabulario en castellano



argumentando los innegables e indescritibles beneficios adquiridos en lengua inglesa, sino que también mencionan que la pérdida de determinados términos ocurre tanto en niños bilingües como en niños no participante en la enseñanza bilingüe: “Seguramente, pierden un poco de lenguaje de su propio idioma pero además como en España el sistema es memorizar si voy a cuarto y le pregunto por las partes de la flor que abordaron en tercero tampoco se acuerdan y es en su propio idioma” (E38).

Por lo tanto, solamente el 20% de profesores del sector público afirma que los resultados académicos de los alumnos adscritos a programas bilingües en el área de Conocimiento del Medio son superiores a los obtenidos por los estudiantes no participantes en la enseñanza bilingüe. Estos docentes expresan que no solo la competencia lingüística en inglés de los alumnos implicados en la enseñanza bilingüe es mayor a la de otros alumnos, sino que además su participación en estos programas le aporta unos beneficios cognitivos añadidos, tales como el incremento de concentración y la capacidad de dirigir la atención e inhibirla ante la información que no interese y el acceso a contenidos más complejos: “Creo que la exposición a otras lenguas conlleva mucha más facilidad a la hora de aprender, te da otra visión, te expone a otro tipo de conocimientos que el que no está en él, independientemente de que el centro esté ubicado en una zona u otra” (E44) y “Los alumnos realizan un mayor esfuerzo mental al tener que pensar en otra lengua, establecer relaciones entre los contenidos que saben y ello le permite tener unas ventajas en unas asignaturas de su propia lengua. Los alumnos aprenden los contenidos con más facilidad y están más concentrados pues prestan mayor atención” (E1).

Es importante aludir a un aspecto relativo a los contenidos de Conocimiento del Medio destacado por el 9% de docentes entrevistados, con un porcentaje superior en centros educativos públicos, es la menor cantidad de conocimientos abordados en este área en inglés en relación a los trabajados en español. Estos maestros afirman que los alumnos de estos programas bilingües tienen menos contenidos del área de Conocimiento del Medio que los alumnos que aprenden este área en castellano: “El libro de Science de un curso concreto contiene menos contenidos que el libro de cono de ese mismo curso porque los hemos comparado los dos” (E45), “Hay cosas que se le pueden escapar porque no das tanta cantidad de contenidos, das menos contenidos”

(E77) y “En inglés no se puede dar con tanta profundidad como se daba en castellano. Hay una diferencia. Yo he visto como daba Conocimiento del Medio mi compañera y aquí es lo más elemental” (E39). Además, resaltan que el nivel de complejidad de los contenidos de los libros de Conocimiento del Medio en inglés es inferior al de los libros del área en castellano: “Creo que ha ido un poco en detrimento de otras áreas. El conocimiento que se daba en castellano ahora se imparte de otra manera por lo que en los primeros niveles los contenidos de conocimientos son más flojos o suaves que lo que se daban en castellano, y al pasar a tercer ciclo el cambio es un poco fuerte, está descompensado en este aspecto” (E14).

Respecto de las áreas impartidas en lengua materna la valoración sobre los resultados académicos obtenidos por el alumnado se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 88

*Resultados académicos de áreas en lengua materna*

Resultados áreas en lengua materna	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Desconoce	42	69	13	76	55	70
Mismos	11	18	4	24	15	20
Inferior	8	13			8	10
Total	61	100	17	100	78	100

La mayoría del profesorado entrevistado (70%), como se refleja en la tabla 88, con un porcentaje superior en centros privados-concertados, no se manifiesta acerca de si la enseñanza bilingüe influye de forma positiva o negativa en las áreas impartidas en castellano, principalmente por desconocimiento: “Respecto a las demás asignaturas no me posiciono porque el funcionamiento del programa bilingüe es totalmente distinto a los colegios no participantes” (E2) y “En cuanto al nivel general de todas las áreas desconozco si estos resultados son iguales al resto de centros. No sé si los contenidos de conocimiento se equiparán a los de niños de colegios no bilingües” (E6).

El 20% de educadores, siendo mayor el porcentaje en centros educativos privados-concertados, afirma que los resultados académicos de los estudiantes que asisten a colegios bilingües son los mismos que los de los alumnos que no participan en

esta enseñanza bilingüe en las áreas impartidas en castellano. Estos docentes expresan que la enseñanza de algunas áreas en lengua inglesa no afecta al resto de áreas impartidas en la lengua materna: “Ni superiores ni inferiores, los mismos en relación a otras áreas” (E32), “Por estar en bilingüe no obtienen mejores calificaciones, son las mismas, el que es flojo sigue siendo flojo, el que es bueno sigue siéndolo...” (E4) y “En las demás asignaturas creo que los resultados serán los mismos que los de los niños que no asisten a colegios no bilingües. El extra es que algunas de ellas como Conocimiento del Medio se imparten en lengua inglesa de forma natural” (E3).

En menor medida, el 13% de docentes de colegios públicos manifiesta que el rendimiento académico de los estudiantes participantes en la enseñanza bilingüe en el resto de áreas de Educación Primaria es inferior a los alumnos no implicados en estos programas bilingües. Estos educadores aprecian que el nivel de comunicación escrita en castellano ha disminuido en los niños de estos programas bilingües: “En conocimientos generales creo que están por debajo. Estoy dando lengua en un grupo de quinto que es bilingüe y aprecio que los niños a la hora de expresarse de forma escrita en castellano tienen ciertas faltas de ortografía. Antes en promociones no bilingües los niños no tenían esos fallos” (E14).

Pero también es cierto que la incidencia de estos programas no es igual en todos los alumnos. Así, gran parte del profesorado participante en el estudio (76%), como se observa en la tabla 93, con un porcentaje muy superior en centros educativos públicos, afirma que la enseñanza bilingüe no influye de forma positiva ni negativa en niños inmigrantes.

Tabla 89

*Influencia de la enseñanza bilingüe en alumnos inmigrantes*

Influencia en inmigrantes	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Ni positiva ni negativa	53	87	7	41	60	76
Desconoce	5	8	9	53	14	18
Depende de niño y familia	2	3			2	3
Negativamente	1	2	1	6	2	3
Total	61	100	17	100	78	100

Ellos enuncian que el aprendizaje de conocimientos a través de la lengua inglesa se desarrolla de la misma forma con estudiantes inmigrantes que con el resto de alumnos. Además, estos docentes mencionan que la gran mayoría de alumnos inmigrantes de los colegios de la Región de Murcia o bien se incorporan al sistema educativo en la etapa de Educación Infantil o bien conocen el castellano cuando acceden a Educación Primaria. Por ello, estos alumnos se enfrentan a la enseñanza a través del inglés de la misma forma que el resto de escolares españoles: “No veo ninguna diferencia. Un niño ruso vino en primero hablando solo ruso y ahora habla inglés y español, un niño holandés también, cero problemas” (E59); “Yo tuve un niño en primero que no sabía español pero no se aprecia diferencia porque está aprendiendo inglés al mismo ritmo que los demás compañeros y eso también le motiva” (E18) y “No hay diferencia. Todos hablamos inglés tanto si eres árabe como chino como español, unificamos” (E31).

Algunos de estos docentes afirman no solo que estos alumnos inmigrantes siguen la enseñanza bilingüe igual que el resto de estudiantes sino que estos poseen una gran facilidad para el aprendizaje de la lengua inglesa: “En relación a los alumnos inmigrantes genial. Tengo dos rumanos que tienen mucha facilidad para el inglés y los marroquíes también pues al tener dos idiomas, el tercer idioma no le cuesta nada” (E52); “En primero hay cinco niños árabes pero participan. Tienen más facilidad para los idiomas porque han aprendido también castellano y cuando aprenden idiomas les cuesta menos hablar que a nosotros” (E69). Otros resaltan que la facilidad o dificultad para adaptarse a un sistema educativo bilingüe depende del curso de incorporación al programa bilingüe, de la colaboración de las familias en su proceso educativo y del nivel de inglés que posean: “Si está desde los tres años no tienen problemas es un alumno normal y corriente pero sino depende mucho del nivel que traigan de inglés de su país. Si traen un nivel de inglés muy bueno sí se suben al carro sino le cuesta” (E45).

Sin embargo, la mayoría de los docentes en centros educativos privados-concertados (53%) no se posicionan acerca de la influencia de la enseñanza bilingüe en estudiantes inmigrantes, ya que en el centro no hay alumnos de este tipo: “En este

centro no tenemos alumnos inmigrantes pues en esa zona no habitan estos niños” (E1) y “No tenemos casi inmigrantes” (E24).

En menor medida, el 3% de profesores de colegios públicos manifiesta que la incidencia de la enseñanza bilingüe en alumnos inmigrantes depende de los niños y de sus familias: “Depende del alumno y de las familias. Tengo un niño que iba muy bien pero ahora está yendo a clases de árabe y se está formando un cacao porque a nivel oral le ha perjudicado en la pronunciación y en algunas palabras parece que está yendo hacia atrás. Hay otros niños inmigrantes que van muy bien, sus familias les ayudan y están muy bien adaptados y otros que nada ni para adelante ni para atrás” (E43).

Y otro el 3% de educadores expresa que la enseñanza bilingüe influye de forma negativa en estos alumnos pues la lengua inglesa dificulta su aprendizaje: “Negativamente. Tenemos bastante musulmanes y muchos se encuentran con la barrera idiomática, no conocen el castellano y evidentemente el inglés también les cuesta más” (E67) y “A mis alumnos chinos les cuesta adaptarse, el español ya lo chapurrean porque están con sus compañeros, y el inglés a veces les estorba y les cuesta” (E39).

Por el contrario, en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o con inferior nivel académico la incidencia es diferente.

Tabla 90

*Influencia de la enseñanza bilingüe en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*

Influencia en ACNEAE	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Dificulta aprendizaje	58	95	13	77	71	91
No influye ni de forma positiva ni negativa			4	23	4	5
Desconoce	3	5			3	4
Total	61	100	17	100	78	100

La gran mayoría de los entrevistados (91%), como se muestra en la tabla 91, con un porcentaje significativamente superior en centros educativos públicos, manifiesta que

la enseñanza bilingüe dificulta el aprendizaje de contenidos a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o con inferior nivel académico. Estos docentes enuncian que dependiendo del tipo y grado de deficiencia de los estudiantes las dificultades se acrecientan en mayor o menor medida: “Está difícil porque con los que tienen muchas dificultades por más que tú intentas no manejan su lengua materna y es difícil que manejen el inglés” (E64); “En el caso que tengo en mi clase, hay niños que les cuesta en castellano entonces el inglés les cuesta más. El programa bilingüe influye negativamente para los niños con más dificultades” (E65) y “El programa bilingüe dificulta muchísimo a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo y por mucho que reciban algún apoyo en clase al ser inglés siguen teniendo problemas para avanzar en la enseñanza bilingüe” (E15).

Tabla 91

*Dificultades de la enseñanza bilingüe en niños con necesidades específicas de apoyo educativo*

Dificulta el aprendizaje	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Avanzan: adaptaciones	12	21			12	17
No avanzan: atención individualizada	23	40			23	32
Enseñar en l. materna	23	40			23	32
Más apoyos	25	43	6	46	31	44
Total	58	100	13	100	71	100

A pesar de enunciar la dificultad a la que se enfrentan estos alumnos al tener que comprender contenidos académicos en una segunda lengua, el 21% de estos educadores de colegios públicos, como se refleja en la tabla 91, afirma que los estudiantes con sus pertinentes adaptaciones curriculares significativas son capaces de avanzar en la enseñanza bilingüe a su nivel a pesar de que el aprendizaje en inglés sea más costoso para ellos: “En tercero hay una niña con una adaptación curricular significativa. Ella hace en las áreas en inglés lo que harían los niños de cinco años en inglés y sigue el ritmo de Science a su nivel” (E40) y “Realmente Science tiene su dificultad para

ACNEAE, pero como los alumnos están diagnosticados se realizan si es oportuno sus adaptaciones curriculares significativas o no y los contenidos se dan en un nivel más bajo y en inglés. Es difícil pero una niña con apoyo memoriza y va para adelante solo que se les adapta a su capacidad intelectual o a sus problemas y sigue el inglés” (E20)

El 40% de educadores de centros educativos públicos resalta la imposibilidad de atender a estos alumnos al mismo tiempo que al resto de alumnos pues, por sus características y necesidades, demandan una atención personalizada y diferente a los demás niños: “Hay niños con dislexia que les cuesta mucho. Tengo alguna niña que te comprende de forma oral pero a la hora de leer y escribir no llega y la madre me comentó ponerle clases particulares. El problema es que tiene que trabajar de otra forma con muchos materiales visuales y audiovisuales, pero no puedes porque tienes al resto de niños” (E13); “Cuando están estos niños, yo doy mi clase normal pero considero que tampoco sacan provecho de ello. No les echo la culpa a los niños porque es responsabilidad nuestra que todos nuestros alumnos aprendan pero no sé cómo hacerlo francamente. Te centras en muchas cosas y no puedes dejar trabajo independiente para la clase y luego ponerte con este niño” (E37) y “La actividad la adapto para esos niños con adaptaciones curriculares pero las explicaciones, todo este tiempo que estoy hablando, los niños qué hacen... me escuchan y que se queden callados o le doy mientras un material aparte pero que se sienten frustrados porque no están haciendo lo mismo que sus compañeros, qué haces con ellos, es muy complicado. A ellos no les beneficia nada el programa bilingüe porque no poseen ciertas bases de contenidos” (E66).

Las medidas que estos profesores proponen con objeto de mejorar el rendimiento académico de estos alumnos y, a su vez, contribuir a un óptimo desarrollo integral son las siguientes:

- El 40% de maestros de colegios públicos aprecia la necesidad de la enseñanza en lengua materna para algunos ACNEAE cuyas deficiencias son más significativas, pues expresan que en castellano se les facilitaría una mejor adquisición y comprensión de los contenidos de esas áreas impartidas en inglés. Estos docentes resaltan que es preferible que los alumnos aprendan algunos

conceptos básicos en castellano a no aprender ninguno por ser transmitidos en lengua inglesa: “Los niños ACNEAE lo tienen complicado, a ellos el PB no les ayuda no les favorece pues en Science en español saldrían adelante y aquí no” (E10); “A estos niños de integración tardía o compensación educativa no les sirve para nada el apoyo en inglés porque la laguna y diferencia es tal entre ellos y sus compañeros que tienen que ser en español” (E68); “A estos alumnos les cuesta más acceder incluso a las áreas en castellano entonces en una segunda lengua más. Ves pánico en su mirada, desconexión total da igual música, que bailes... entonces necesitas recurrir para ellos al castellano (E37) y “Sinceramente los alumnos que tienen problemas de aprendizaje les perjudica más que les beneficia porque quizás no están lo suficientemente capacitados para eso, se les puede adaptar el material... y aprender en función de sus posibilidades, pero considero que para un tipo de alumnado concreto deberían de recibir esos conocimientos en castellano para que fuera más productivo para ellos” (E54).

- Casi la mitad de estos docentes (44%) sin apenas diferencias entre tipología de centros, afirma que los periodos de tiempo de apoyo destinados a los ACNEAE deberían de ser incrementados para atender de forma efectiva a estos estudiantes. Asimismo, consideran que se debería de legislar la posibilidad de ofrecer refuerzo educativo a estos alumnos desde el primer ciclo de Educación Primaria. Algunos de estos profesores manifiestan la necesidad de poseer más recursos humanos en los centros educativos. Demandan un segundo profesor con dominio de lengua inglesa o un auxiliar de conversación en la clase para ofrecer una educación de calidad a estos escolares: “Nosotros no podemos atender a estos niños que necesitan una atención 100%. Necesitaríamos apoyo de una compañera de inglés que te esté ayudando con esos niños. El director nos manda apoyos en algunas horas, pero en realidad no todos los niños tienen el apoyo 100% que estos niños necesitarían todos los días. Se ayuda pero no tanto como se debería” (E39); “Creo que deberíamos de tener una persona que pueda estar en el aula y estar más tiempo con ellos, porque muchas veces en estos niveles más bajos estás hablando más rato a los niños que les cuesta más y se despistan



se quedan más atrasados, y luego al final de la clase no tengo el tiempo necesario para atenderlos individualmente” (E50) y “Deberían de haber muchos más apoyos. En Science e Inglés debería de haber un auxiliar o un segundo profesor de inglés para esos niños” (E38).

Por otra parte, el 23% de docentes de centros educativos privados-concertados expresa que la enseñanza bilingüe no influye de manera positiva ni negativa en los ACNEAE. Estos educadores mencionan que los estudiantes tienen las mismas dificultades que tenían en la enseñanza no bilingüe: “Esos niños tienen apoyo y al haber dos maestras pues me encargo de ellos ofreciéndoles más apoyos visuales, más mímica... No difiere” (E28) y “Me gustaría pensar que es igual que en otros programas porque se establecen protocolos para ayudar a esos alumnos. No difiere mucho que esté en el programa bilingüe. Un alumno con necesidades en matemáticas le va a suponer la misma dificultad en inglés hay que llevar a cabo los procedimientos adecuados” (E29). Y el 5% de profesores de colegios públicos afirma desconocer la incidencia de la enseñanza bilingüe en ACNEAE al no tener ninguno de estos alumnos en las clases que imparte docencia: “En estos dos cursos no tengo niños ACNEAE” (E17) y “No tengo ningún niño ACNEAE, no lo sé. Recibirán apoyo de los maestros especialistas” (E33).

Respecto de la incidencia de la enseñanza bilingüe en alumnos repetidores de promociones anteriores a la misma.

Tabla 92

*Influencia de la enseñanza bilingüe en alumnos repetidores no bilingües*

Influencia en repetidores no bilingües	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No conoce: difícil adaptación	31	51	7	41	38	49
Sí conoce: no se adaptan	19	31			19	24
Desconoce	8	13	4	23	12	15
Sí conoce: avanzan	3	5	3	18	6	8
No conoce: se adaptarán			3	18	3	4
Total	61	100	17	100	78	100

La mitad prácticamente de docentes entrevistados (49%), como se aprecia en la tabla 92, con un porcentaje ligeramente superior en colegios públicos, expresa no conocer a ningún estudiante de promociones no bilingües que al repetir se ha incorporado a cursos pertenecientes a la enseñanza bilingüe. Sin embargo, estos docentes consideran que la adscripción a un curso en el que los conocimientos se transmiten a través de la lengua inglesa les dificultará significativamente la adquisición de contenidos, ya que son estudiantes con pocos conocimientos incluso en su lengua materna: “En el caso de repetidores será una dificultad 200%. Será un caos, les va a costar seguro porque hay una diferencia bastante grande entre los bilingües y no bilingües. Lo percibo porque yo doy clases de preparación de exámenes Cambridge y tengo a dos no bilingües y se nota el ser bilingües” (E39) y “Respecto a esos repetidores, creo que van destinados al fracaso escolar pues se enfrentan a un gran problema, pasar de un sistema educativo en el que tenían dos horas o tres de inglés a un total de 7 u 8 horas de inglés. Sumado a ello el nivel de inglés que conforme aumentan los cursos es mayor por lo que peor es la adaptación a este sistema en segundo y tercer ciclo” (E15).

Es por ello que la mitad de estos maestros expresan que una de las mejores medidas a implementar con estos alumnos repetidores para beneficiar su proceso educativo y facilitarles la adquisición de conocimientos es ofrecerles los contenidos en castellano, es decir, impartirles docencia en su lengua materna: “No hemos tenido ningún caso. Es un problema porque si ha repetido puede ser también flojo en inglés luego tener Science en inglés va a ser un impedimento bastante grande. Habría que sacarlo del aula e impartirle ese área en castellano para que pueda lograr los objetivos y contenidos de ese curso” (E14) y “Todavía no se ha dado ningún caso pero se va a dar próximamente. La incorporación de los niños de sexto al repetir va a ser imposible por eso habrá que poner las medidas para que ese alumno tenga acceso a una enseñanza no bilingüe por sus características de repetidor” (E34).

El 31% de educadores de centros educativos públicos manifiesta conocer niños que tras tomar el equipo docente la decisión de repetir curso se han incorporado a grupos adscritos a la enseñanza bilingüe. Ellos mencionan que estos alumnos no son capaces de seguir el ritmo de aprendizaje del grupo-clase debido a la diferencia abismal

existente en el nivel de inglés de este estudiante repetidor y el resto de alumnos: “A la mía no pero en quinto sí se incorporaron al repetir. Los niños que repiten en cuarto es debido a que no dan pie con bola y encima de todo empiezan con un bilingüe en ese curso. Esos niños son los que yo me saco en apoyo de inglés en quinto, no se adaptan ni de coña, y no solo eso sino que no saben lo que es un pronombre personal. Mi compañero me dijo empieza de cero ni se te ocurra meterte en sistemas digestivos porque no te entienden” (E57) y “No logran resultados positivos se han quedado descolgados y el hecho de aprenderlo en inglés es imposible. Se lo explicas en castellano y les cuesta, suelen ser alumnos que han ido mal en Primaria no bilingüe y ahora en bilingüe peor” (E74).

El 15% de docentes, con un porcentaje superior en centros privados-concertados, afirma no haber tenido en sus aulas alumnos repetidores de promociones anteriores a la adscripción de la enseñanza bilingüe en el centro. Por ello, manifiestan desconocer cómo incidirá este nuevo reto educativo en estos escolares: “Todavía no se ha dado el caso, lo desconozco” (E19) y “No lo había pensado. No tengo ni idea de cómo se adaptará un niño de cuarto por ejemplo si repite como estoy en primer ciclo” (E12).

En menor medida, el 8% de maestros, con un porcentaje mayor en centros privados-concertados, afirma conocer a estudiantes que tras repetir se han incorporado a grupos bilingües y aunque les cuesta adaptarse a esta enseñanza avanzan favorablemente: “Se dio el caso de dos niños que repitieron cuarto y no están teniendo problemas porque inglés lo llevaban bien y desde principio de cuarto se les hizo un seguimiento individualizado y se les adaptó al principio muchos temas y han recibido mucho apoyo por los maestros de apoyo, tanto en cuarto como en quinto este curso se le siguen ofreciendo estas medidas” (E46); “Si han tenido algún caso niños que repitieron cuarto, el principio es duro y más teniendo en cuenta las características de los alumnos repetidores, que tienen áreas suspensas, al principio les cuesta, no consiguen resultados brillantes pero se van adaptando y van aprobando. Las medidas adoptadas fueron: atención individualizada dentro y fuera del aula” (E27). Es relevante destacar que los docentes de colegios públicos afirman que a los alumnos de grupos no bilingües que al repetir se incorporan a grupos en los que la enseñanza bilingüe está implementada se les imparten los conocimientos en castellano: “En segundo hubo un caso de un niño que

repitió en segundo y se incorporó a un segundo bilingüe recibió apoyo por parte de la maestra PT ya que habían más medios y dio como en castellano” (E4) y “Sí, tenemos cuatro o cinco niños repetidores de cuarto y como no pertenecen a promociones bilingües pues un maestro, fuera del aula, les imparte Science en castellano, Art sí lo reciben en inglés” (E40).

El 18% de profesorado de centros educativos privados-concertados expresa no conocer ningún estudiante que, procediendo de grupos no bilingües, se ha incorporado a cursos adscritos a la enseñanza a través de la lengua inglesa. No obstante, estos maestros enuncian que los alumnos de promociones no bilingües se tendrán que esforzar para seguir el ritmo del resto de estudiantes del grupo al que se incorporan y les costará pero, con las medidas oportunas, se podrán adaptar sin mayor complicación: “Se podrán adaptar pero que les va a costar. A lo mejor un año malo pero pueden ponerse al día. Creo que en Secundaria será peor” (E24).

La incidencia en alumnos incorporados tardíamente al programa bilingüe es diferente dependiendo del nivel en el que se incorporan.

Tabla 93

*Influencia de la enseñanza bilingüe en alumnos de incorporación tardía*

Influencia incorporaciones tardías	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Primeros niveles: avanzan	50	82	12	71	62	80
Superiores: muy difícil						
Depende varios factores	39	64	8	47	47	60
No se manifiesta	11	18	5	29	16	20
Total	61		17		78	100

El 80% de maestros, con pocas diferencias entre tipología de centros, como se observa en la tabla 93, manifiesta que los alumnos que se incorporan al programa bilingüe en los cursos iniciales de la etapa de Educación Primaria siguen satisfactoriamente los contenidos enseñados en la segunda lengua, mientras que la adaptación de los estudiantes que se adscriben a este programa en los ciclos superiores

de esta etapa educativa es muy difícil y costosa, incluso imposible para algunos profesores: “En mi ciclo, al ser primer ciclo, apenas hay diferencias entre niños repetidores y no repetidores y entre niños de nueva incorporación y niños y adscritos al programa, se suelen adaptar a pesar de tener un poco ese déficit pero en ciclos superiores la dificultad es mayor” (E42) y “A mí me han llegado unos niños hace un mes de Marruecos en un cuarto bilingüe y no hablan ni inglés ni español y hace mes y medio otro niño y es algo que no concibo creo que debería de estar zanjado. Por favor un niño no puede incorporarse a un centro bilingüe en mitad del programa bilingüe a un cuarto de Primaria en una clase buena, y me dan pena yo no quiero hablarles en español pero no se adaptan, están en clase y bueno están recibiendo muchas horas de inglés a la semana pero no se enteran en absoluto porque no tienen la base” (E57).

El 60% de profesores, con un porcentaje significativamente mayor en centros públicos, afirma que la adaptación de los estudiantes al programa bilingüe depende de numerosos factores tales como: el nivel de inglés, el apoyo familiar y el rendimiento académico de los alumnos. Además, ponen de manifiesto la necesidad de incrementar el número de profesores de inglés para poder llevar a cabo los apoyos pertinentes: “El año pasado en tercero se incorporó una niña y le está costando trabajo, en Inglés bien pero en Science le está costando bastante. A nivel familiar tampoco la pueden ayudar entonces le explicas algo y hoy se lleva su hoja y la trae sin hacer pues la formación que recibe esta niña es la ofrecida por el centro. Recibe algún apoyo pero este no es continuo porque si un profesor falta como hasta los quince días no viene otro para sustituirlo pues ese profesor que le realiza el apoyo a esa niña al tener que impartir docencia en otro grupo no lleva a cabo el apoyo, luego son insuficientes y necesitamos más personal” (E74) y “Me he encontrado con niños que les está costando trabajo adaptarse al programa y otros que no. Por ejemplo una niña que venía de otro colegio no bilingüe y está adaptada estupendamente es una niña muy responsable, muy trabajadora, va muy bien a nivel académico, a nivel intelectual creo que su coeficiente es bastante alto. Depende de muchos factores y hay otros niños que les cuesta bastante no son muy trabajadores, faltan de vez en cuando a clase, entonces depende de las circunstancias de los alumnos y de las familias” (E54).

Estos profesores muestran su inquietud y preocupación por la incorporación de nuevos alumnos al programa bilingüe así como la necesidad de realizar una prueba de inicial de nivel para determinar sus habilidades lingüísticas y matricularlos en los cursos escolares que se consideren que van a poder obtener un rendimiento académico: “En general, cuanto antes se incorporen al programa mejor, si lo hacen en un primero o segundo no hay problema pero si lo hacen en un cuarto sí. También, es adecuado llevar a cabo una prueba de nivel que nos permita decidir en qué curso matriculamos a ese niño para que pueda adaptarse bien el programa” (E61).

## 5.8. Comunidad educativa

Planteamiento. En este bloque se pretende analizar la perspectiva del profesorado sobre el rol de la Comunidad educativa en la enseñanza bilingüe, familias, Equipo directivo, claustro y Administración educativa.

Respecto del papel que tienen los padres, en opinión de los maestros entrevistados, tal y como se observa en la tabla 94, se valoran diferencias entre centros públicos y concertados privados.

Tabla 94

*Difiere el rol de los padres en la enseñanza bilingüe*

Difiere rol padres	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí: reforzar contenidos	24	39			24	31
Sí: seguimiento e interés	20	33	7	41	27	34
No	14	23	8	47	22	28
Desconoce	1	2	2	12	3	4
Depende del centro	2	3			2	3
Total	61	100	17	100	78	100

Dos tercios prácticamente de maestros entrevistados (65%) con un porcentaje mayor en centros públicos, afirman que el rol de los padres en la enseñanza bilingüe

difiere del que se le concedía antes. El 34%, con un porcentaje mayor en centros privados-concertados, consideran que se requiere una mayor implicación de las familias en el seguimiento y acompañamiento del proceso educativo de sus hijos tanto en el control de los deberes como en la transmisión a los niños de su apoyo, interés y motivación por el aprendizaje del inglés: “Sí. Creo que ahora tienen que estar más pendientes y atentos de que los niños estudien en inglés, más encima de ellos, tienen que colaborar más” (E5), “Sí porque necesitan ayudarle en casa. Tenemos un blog y está constantemente alimentado con materiales nuevos. Aunque no sepan inglés, el hecho de controlar que sus hijos trabajen en el blog y que le pregunten cómo le ha ido y que los apoyen en su trabajo es fundamental. El alumnado trabaja mucho y que sus padres estén con ellos les conforta” (E34) y “Sí se requiere una mayor implicación. Es fundamental que además los padres motiven y trasmitan a los niños esa motivación, porque saben que les cuesta más. Hacerles ver que el aprendizaje de otro idioma es muy útil y apoyarlos si necesitan su apoyo en casa en los deberes o con apoyo exterior, con otro profesor” (E16).

También, el 39% de docentes de centros educativos públicos enuncia que el papel que se les otorga a los padres con el programa bilingüe difiere del que se le concedía antes. Estos profesores mencionan que la enseñanza bilingüe demanda una mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos ya que tienen que colaborar en el refuerzo de los conocimientos del área de Conocimiento del Medio en castellano: “Sí porque lo primero que se le pide es la colaboración en casa, en sentido de que tienen que repasar el vocabulario en castellano, y pasamos una autorización que pone he ayudado a mi hijo a repasar la unidad es como una especie compromiso” (E61), “Sí, un poco más de responsabilidad para que hablen sobre los temas de Science o que les pongan un juego o vídeo de las curiosidades de los niños, si les gustan los planetas pues de eso. Les decimos a los padres en las reuniones que hablen en español con sus hijos sobre los temas que se van a dar en Science porque hay niños que no saben lo que es sistema solar, los nombres de los planetas que es normal. Entonces la ayuda de los padres es importante” (E36) y “Hay contenidos que se recomiendan trabajar en casa en castellano. Es tarea de padres y de los alumnos porque en el centro no tenemos tiempo para hacerlo. Utilizar el blog en casa también es fundamental. Entonces sí tienen que

---

implicarse algo más que antes” (E42). Además, la mayoría de estos maestros mencionan que la enseñanza del vocabulario de este área en la lengua materna de los niños recae en los padres. Por eso, estos profesores resaltan que los estudiantes cuyas familias que no colaboren en su proceso educativo en casa, en el refuerzo de estos términos en español, no conocerán ese vocabulario en su lengua materna: “En español si los padres no se preocupan de que sus hijos aprendan esos conceptos en casa los niños los pierden. Si tú quieres que tu hijo sepa hoja caducada se lo tienes que decir pues es un compromiso de los padres. En el colegio no lo va aprender, si la maestra de lengua realiza un dictado bienvenido sea, feliz coincidencia, pero es un compromiso de los padres sin ellos no hay bilingüe. Para ello firmaron lo que pasa es que no son conscientes del compromiso adquirido” (E33) y “Creo que el papel que se le otorga a los padres con el programa bilingüe difiere del que se le concedía antes en cuanto a que se requiere un mayor esfuerzo por parte de ellos y ellos están estudiando inglés. Algunos padres a veces se quejan de que los niños no saben algunos conceptos o términos de ciencias en español y considero que esa tarea les corresponde a ellos, es decir, ellos tienen que proporcionarles a sus hijos el vocabulario de Conocimiento del Medio en español. Por ello, los niños cuyos padres no estén implicados en su proceso educativo no adquirirán ese vocabulario en español y estarán en desventaja con respecto a aquellos niños que posean esos vocablos tanto en español como inglés” (E2). Solamente el 4% de ellos considera que la implicación de los padres en el desarrollo integral de los estudiantes varía en función del curso en el que estén matriculados: “Sí, ese esfuerzo depende del nivel. Cuando son más pequeños se les requiere a los padres que realicen muchas actividades de observación, de control... se les manda una hoja de deberes que dice lleva a tu hijo al campo y que observen los animales y las plantas que les rodean... Y cuando son más mayores se les demanda el repaso en español con sus hijos” (E47).

El 28% de maestros, con un porcentaje mucho mayor (47%) en centros privados-concertados, expresa que el rol de los padres no ha cambiado con la enseñanza bilingüe pues es el mismo: “Creo que deberían de implicarse siempre, no se requiere mayor implicación” (E7) y “El papel de los padres es el mismo. No se requiere una especial colaboración por parte de ellos ni implicación. No hay que darle más importancia de la que tiene” (E1). Estos docentes resaltan que la incorporación en la enseñanza bilingüe



no requiere una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos porque las tareas tienen que ser realizadas por los estudiantes no por los padres. Ese mayor esfuerzo ha de ser efectuado por los alumnos no por las familias: “En mi caso concreto, creo que no porque yo prohíbo a los padres ayudar a sus hijos hacer los deberes porque no me tienen que traer los deberes bien hechos sino hechos, y si no los entienden o no saben hacerlos no pasa nada. Los deberes me los tienen que traer sin hacer pero con una nota de los padres que ponga: no lo ha hecho porque no lo ha entendido. No los tienen que ayudar en nada. Entonces conmigo no los tienen que ayudar en nada” (E68) y “Los padres tienen interés porque ven el hándicap de que en muchas ocasiones no pueden ayudar a sus hijos con los deberes. Hacemos reuniones, le explicamos que no tienen que ayudarles, que la tarea es sencilla y la pueden hacer los niños sin necesidad de ninguna ayuda. Hay que explicarle que no hace falta apuntarlos a clases particulares, que tienen suficiente con lo que se le da en clase porque algunos padres se vuelcan demasiado en el proceso de aprendizaje de sus hijos” (E1).

Con porcentajes inferiores, se encuentra el 4% de docentes, con un porcentaje significativamente superior en centros privados-concertados (12%), que afirma desconocer si el rol de los padres en la enseñanza bilingüe difiere de su papel en la enseñanza ordinaria mientras que el 3% de profesores de colegios públicos afirma que la demanda de una mayor o menor colaboración de los padres en la educación de sus hijos depende del centro: “Los padres están muy implicados en este centro. El año pasado en un colegio se les mandaba los deberes y no se requería que los padres estuviesen muy encima para que los niños los hicieran. En este centro, se les mandan unas hojas a los padres y trabajan con sus hijos esos conceptos en español. Entonces pues tienen otro apoyo más en casa para trabajar y entender ese vocabulario” (E23).

Además consideran que los padres están satisfechos con la enseñanza bilingüe

Tabla 95

*Satisfacción de los padres con la enseñanza bilingüe*

Satisfacción padres	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy satisfechos	33	54	10	59	43	55
Satisfechos	21	35	7	41	28	36
Depende del niño	5	8			5	6
Insatisfacción	2	3			2	3
Total	61	100	17	100	78	100

Un poco más de la mitad del profesorado (55%), como se refleja en la tabla 95, sin diferencias entre tipología de centros, afirma que las familias de los alumnos participantes en promociones bilingües se muestran muy satisfechas con la incorporación del centro a la enseñanza bilingüe. Los padres están muy ilusionados con la enseñanza de contenidos a través del inglés ya que aprecian que sus hijos obtienen resultados muy positivos, incluso mejores que los de otros hermanos no pertenecientes a promociones bilingües. Además, son conscientes de la importancia del dominio de la lengua inglesa hoy día: “Los padres muy satisfechos porque saben lo demandado que está el inglés, el inglés se oye más y está más en la calle” (E7), “Los padres se muestran muy satisfechos porque perciben que los niños aprenden mucho inglés y consideran este idioma muy necesario” (E4) y “En general, muy satisfechos. En las reuniones de padres te lo transmiten, te comentan que el avance de sus niños respecto a hermanos mayores que no han estado en promociones bilingües es mayor, dominan mejor el idioma que ellos, ven los resultados. Por eso la valoración es muy buena” (E42).

Un poco más de un tercio (36%), con un porcentaje ligeramente mayor en centros educativos privados-concertados, manifiesta que los padres están satisfechos con la participación del centro a la enseñanza bilingüe pues perciben la importancia del inglés en la sociedad actual así como el aprendizaje de sus hijos en este idioma: “Satisfechos porque ven que sus hijos aprenden bastante inglés” (E8), “En general satisfechos, a las familias les gusta pues si no sabes inglés hoy día parece que no eres nadie” (E5) y “Al finalizar cada curso académico pasamos a los padres una encuesta y a nivel anónimo

contestan si han sido informados, si han tenido suficientes reuniones periódicas, si les ha parecido bien el programa bilingüe, qué creen ellos que se podría mejorar del programa bilingüe y la mayoría ha sido positivo” (E61).

También, el 8% de maestros de colegios públicos enuncia que los padres de alumnos que progresan favorablemente en el programa bilingüe están satisfechos con la implementación de esta enseñanza. Sin embargo, los padres de estudiantes que tienen necesidades específicas de apoyo educativo o simplemente dificultades en la comprensión de contenidos a través de la lengua inglesa no están contentos con la enseñanza bilingüe. Estas familias están preocupadas por el aprendizaje de sus hijos en el programa bilingüe y desconocen qué medidas pueden llevar a cabo para ayudarlos: “Lo de bilingüe es un poco publicidad. Hay gente que cree que es la panacea pero hay padres que están viendo que su hijo está teniendo problemas y se cuestionan los colegios bilingües. Yo creo que quien sus hijos van bien les gusta y quienes sus hijos van mal pues no les gusta, se los cuestionan” (E30) y “En general, muy satisfechos, excepto los padres del grupillo de alumnos que perciben que les cuesta trabajo y a ellos les supone un doble trabajo. No saben inglés y no saben qué hacer si apuntan a sus hijos a una academia o qué, se encuentran perdidos no saben qué hacer con sus hijos si van mal en inglés” (E16).

Por tanto, el 3% de docentes del sector público expresa que las familias están insatisfechas con la adscripción del colegio a la enseñanza bilingüe pues muestran su incertidumbre acerca de si los alumnos conocen los conocimientos en castellano o solo en inglés al ser impartido en este idioma así como si un bajo nivel de inglés puede perjudicar el ritmo de aprendizaje de sus hijos en esta enseñanza: “Los padres, coinciden con los profesores, tienen esa dicotomía si Science debe ser en inglés o si debería de ser en español para conocer ese vocabulario en su lengua materna y tienen dudas acerca de si no tener el nivel de inglés adecuado es un hándicap para avanzar satisfactoriamente en esa área. En general, la mayoría se muestran reacios, no están satisfechos” (E26).

Es relevante destacar que aunque los docentes mencionan que los padres en general están muy satisfechos o satisfechos con la enseñanza de los contenidos a través

de la lengua inglesa, el 15% resalta que algunas familias se muestran reacias a la enseñanza bilingüe por el déficit de conocimientos en castellano, el desarrollo de la lengua materna y la cantidad de contenidos adquiridos: “Satisfechos, pero los padres tienen la preocupación o miedo de que sus hijos pierdan vocabulario en castellano pero saben que los niños hablan inglés y que mejoran” (E52), “En general satisfechos porque ven que sus hijos aprenden bastante inglés. Pero por otro lado piensan que la lengua castellana no la aprenden muy bien y les cabe la duda acerca de los conocimientos que poseen Science” (E8) y “Los padres están muy satisfechos pues dicen que sus hijos hablan inglés pero otros dicen que dan cosas muy sencillas en science y que les gustaría que tuviesen más inglés en lugar de science en inglés que en ese área quitan contenidos” (E49).

Por ello, organizan tutorías en la enseñanza bilingüe a las que asisten los padres

Tabla 96

*Organización de tutorías*

Organización tutorías	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Independientes	33	54	14	82	47	60
Conjuntas	21	34	1	6	22	28
Tutores	7	12	2	12	9	12
Total	61	100	17	100	78	100

Poco más de la mitad de los docentes entrevistados de centros públicos (54%), con un porcentaje mucho mayor en centros privados-concertados (82%), como se observa en la tabla 96 expresa que las tutorías individuales con los padres son independientes de las que el tutor programa. Los factores por los que estos profesores mencionan llevar a cabo las reuniones con las familias de los alumnos de forma independientes son diversos: incompatibilidad de horarios con el tutor ya que ellos asisten al colegio una tarde distinta a la del tutor, relaciones nefastas con el tutor del grupo de sus alumnos y temáticas muy distintas: “Las tutorías con los padres son individuales pues cada una tiene una tarde distinta y no coincidimos” (E71), “Las tutorías las realizo independientemente de los tutores pues algunos maestros no están a

favor del programa bilingüe” (E11) y “Normalmente la tutora hace sus reuniones y yo otras para explicarles a los padres cómo se va a llevar a cabo el programa y cómo van sus hijos” (E1). Además, aunque el 13% de estos maestros manifiesta llevar a cabo normalmente las reuniones con los padres independientes de las efectuadas por los docentes tutores, resalta que si desean tratar algún aspecto común del alumno, comportamiento o bajo rendimiento generalizado, las tutorías se realizan conjuntas con el tutor: “A veces nos reunimos juntos si tenemos asuntos comunes y sino independientes cada una sus tutorías” (E47) y “Las tutorías las hago yo independientes, pero si es de algún niño en concreto que queramos tratar los dos pues juntas” (E45).

El 34% de los profesores en centros educativos públicos (frente solo al 6% de centros privados), afirma que las tutorías se realizan con los maestros tutores del grupo de alumnos al que imparten docencia: “Las tutorías conjuntas. Yo normalmente suelo empezar primero y dar mis instrucciones y responder a las preguntas de los padres y después sigue la tutora. De hecho normalmente hablamos y decimos lo que cada una vamos a comentar” (E68) y “Normalmente asisto a las tutorías que programa la tutora, les pregunto a las tutoras de los dos grupos donde imparto docencia y en función del interés que tengo de hablar con los padres asisto a unas reuniones u a otras. Si considero importante hablar con todos los padres pues asisto a las de un grupo y después me voy con los familiares del otro grupo” (E8).

Detallando un poco más estos datos, el 6% de estos docentes de colegios públicos afirman que normalmente efectúan las reuniones de padres con los tutores pero ello depende de las relaciones existentes con los profesores que ejercen la tutoría del grupo de alumnos: “Generalmente, cuando la tutora llama a un padre suelen estar todos los profes tanto de bilingüe como de castellano, pero depende de los tutores porque algunos tienen ese problema de contra del programa bilingüe” (E10) y “Las tutorías suelo ir junto al maestro-tutor. Tengo dos casos: con uno de los primeros asisto con la tutora, es decir, yo escucho lo que ella le dice a los padres y ella lo que yo les digo, y con el tutor del otro grupo de primero se reúne él con los padres y cuando termina él se va y entro yo” (E19). Y el 5% de maestros del sector público afirma realizar las reuniones de las familias de los alumnos de forma conjunta ya que ejercen la co-tutoría. Esto es que tanto el maestro que enseña las áreas en lengua inglesa en dos grupos como el que enseña las

áreas en castellano son tutores de los dos grupos de alumnos en los que imparten docencia. Estos docentes manifiestan que la co-tutoría ha incrementado la calidad de las relaciones personales y profesionales entre los maestros adscrito a la enseñanza bilingüe y los que no: “Creo que el hecho de que funcionemos en este centro con co-tutorías y que seamos cotutoras conlleva que estemos más vinculadas entre nosotras. Yo entro al grupo de cuarto del que ella es tutora a impartir science y art y ella entra a mi grupo de cuarto a matemáticas y lengua castellana, ambas somos tutoras. Las tutorías las realizamos juntas somos dos cotutoras de dos grupos pero las dos atendemos a las necesidades de los dos grupos juntas” (E34).

El 12% de maestros, sin diferencias entre tipología de centros, enuncia que imparten todas las áreas de un grupo de alumnos tanto en castellano como en lengua inglesa por lo que realizan las tutorías con padres estando presentes únicamente familiares y ellos.

En relación a la asistencia de las familias a las tutorías individuales programadas por los docentes de los centros educativos, cabe destacar que el 95% del profesorado entrevistado afirma que la mayoría de los padres asisten a las reuniones convocadas para abordar aspectos del proceso educativo de sus hijos: “Un gran porcentaje de padres asiste a las tutorías y reuniones programadas, son muy participativos” (E2) y “Los padres suelen venir siempre pues su interés es muy alto” (E1). Por lo que solo el 5% restante de maestros expresa que los padres no suelen asistir a las tutorías programadas, bien por motivos laborales o por desinterés en la educación de sus hijos: “No acuden los padres pero no porque no quieran sino porque trabajan por las tardes en fábricas...en las reuniones individuales intentamos citarlos en otros momentos” (E52) y “Hay dos subgrupos de madres una que están en el parque y no vienen a reuniones porque no le aporta nada ir a las reuniones y el otro grupo del 50% o un poco menos sí se implica” (E53).

Además de los padres el apoyo del Equipo directivo a la enseñanza bilingüe se considera relevante

Tabla 97

*Apoyo del Equipo directivo a la enseñanza bilingüe*

Apoyo del Equipo directivo	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	56	92	14	82	70	90
Sí	5	8	3	18	8	10
Total	61	100	17	100	78	100

La mayoría del profesorado (90%), como se refleja en la tabla 97, manifiesta sentir apoyo del Equipo directivo a la enseñanza bilingüe, bien por su interés mostrado hacia iniciativas o propuestas relativas a recursos principalmente formuladas por estos docentes o bien por su preocupación por los propios profesores participantes en el programa bilingüe reconociendo su labor en el programa: “Existe apoyo por parte del Equipo directivo pues lo que le solicitamos si puede nos ayuda” (E15), “Sí siempre han apoyado el programa bilingüe y lo he percibido pues el Equipo directivo ha preferido privar de uso de biblioteca diario para tener un aula bilingüe, tiene contacto con el ayuntamiento para ayudarnos con material o con pizarras digitales...” (E1) y “Existe apoyo por parte del Equipo directivo pues te preguntan cómo vas y están atentos y pendientes de nosotros” (E7). El 6% de estos maestros, siendo el 5% profesorado de centros educativos públicos y el 1% de centros educativos privados-concertados, son miembros del Equipo directivo. El 5% ejercen el cargo de jefe de estudios y el 1% de director.

Por ello, solamente el 10% de docentes, con un porcentaje ligeramente mayor en colegios privados-concertados, afirma que no se siente respaldado por el Equipo directivo. Estos maestros piensan que el Equipo directivo debería de implicarse más bien interesándose por los propios educadores, bien favoreciendo la coordinación docente o bien fomentando la difusión del programa bilingüe en el centro educativo mediante, por ejemplo, carteles en inglés: “Hay un respaldo moral pero un acompañamiento de cómo vas, qué necesitas no hay porque hay tareas más importantes que no le dejan, no me siento muy acompañado por parte de la dirección” (E51), “Debería de haber más apoyo por el tema de las horas porque creo que tenemos poco

tiempo para coordinarnos y el Equipo directivo nos podría ayudar más” (E63) y “El Equipo directivo debería de darle más empujón e impulsar más el programa bilingüe, pues llevan tres años y no se ve mucho auge, a nivel de decorar pasillos, de poner carteles en inglés, celebrar fiestas en inglés” (E25).

El apoyo por parte de profesorado no participante en la enseñanza bilingüe se expone en la tabla 98.

Tabla 98

*Apoyo del Claustro a la enseñanza bilingüe*

Apoyo del Claustro	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	35	57	7	41	42	54
Solamente de algunos	17	28	6	35	23	29
No	9	15	4	24	13	17
Total	61	100	17	100	78	100

Prácticamente la mitad de docentes (54%) enuncia percibir el apoyo de los maestros no participantes en la enseñanza a través de la lengua inglesa al realizar refuerzos en castellano, ofrecerles ayuda para cualquier actividad y coordinarse con ellos: “Sí hay apoyo porque ambos estamos orgullosos y sobre todo con los que nos apoyan en español, nos refuerzan y nos dejan un ratillo para hacer alguna actividad” (E45), “Considero que los maestros, sobre todo los de mi ciclo, segundo, se involucran e intentan ayudar” (E2) y “Sí porque ellos ven que la coordinación es muy necesaria y nos ayudan mucho” (E43).

Casi un tercio del profesorado (29%), con un porcentaje mayor en centros educativos privados-concertados, manifiesta que algunos compañeros apoyan el programa bilingüe porque perciben el dominio de los niños en lengua inglesa mientras que otros se muestran reacios a la enseñanza bilingüe por diversos motivos:

- La impartición de menos áreas en un mismo grupo de alumnos ya que antes impartían Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del



Medio y Plástica y ahora estas dos últimas asignaturas son enseñadas por los maestros participantes en el programa bilingüe. Al impartir estos docentes solo dos áreas tienen que impartir docencia en varios grupos o realizar apoyos y ello no les gusta: “Algunos maestros son reacios al programa bilingüe porque los especialistas de inglés imparten Science y Art y esto conlleva que ellos solo impartan Lengua y Mates y que tengan que hacer apoyos en otros cursos y no están tan dispuestos a la coordinación” (E11) y “Los profesores que no son de inglés algunos ven bien el programa bilingüe y otros no porque les va relegando y quitando áreas que antes impartían y ahora debido a ello tienen que hacer más apoyos y eso no les gusta mucho” (E9).

- La incidencia negativa de la enseñanza bilingüe en la lengua materna pues piensan que perjudica a la lengua materna ya que perciben que los alumnos obtienen peor rendimiento académico en Lengua Castellana y Literatura: “Los tutores piensan que en Lengua Castellana, concretamente en ortografía, van peor por el tiempo que le dedican al inglés” (E9), “Respecto a los compañeros destaca que hay compañeros que apoyan a los maestros participantes en el programa bilingüe porque piensan que es fundamental y se quedan sorprendidos de cómo funciona el programa, de cómo los niños hablan inglés tanto en el patio como fuera de las aulas pero hay otros que piensan que el programa conlleva que el uso de la lengua castellana quede un poco olvidado” (E3) y “Los docentes de Primaria que son reacios al programa bilingüe piensan que los niños tienen más faltas de ortografía por estar en bilingüe y que no saben suficiente vocabulario y no es cierto” (E10).
- La reducción de plazas de Educación Primaria en los centros educativos que ha conllevado la implantación de la enseñanza bilingüe: “Hay dualidad, algunos están a favor del programa bilingüe y otros no pues creen que va a ser perjudicial para ellos porque le han quitado Plástica y Conocimiento del Medio y temen por su plaza” (E18) y “Los maestros, algunos, se muestran reacios al programa porque ven que su trabajo peligra” (E23).

Por tanto, el 17% de docentes afirma no sentir el respaldo de los maestros no participantes en la enseñanza bilingüe quienes están en contra de los programas bilingües principalmente debido al cambio que ha conllevado su implementación para ellos ya que al impartir solo las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura no ejercen la tutoría en ningún grupo de alumnos sino que imparten docencia o realizan apoyos a varios grupos o a sus percepciones negativas acerca del aprendizaje de los alumnos en la lengua materna o a la reducción de plazas de Educación Primaria: “Las tutoras que no dan esas áreas se sienten marginadas. No se vive con entusiasmo y tranquilidad porque la gente de bilingüe estamos haciendo que ellos salgan de sus tutoría a otras clases, complicándole la vida entonces pues se percibe negativamente tal y como nos dijeron en la formación. Se ve cierto rechazo hacia el bilingüismo por parte de los tutores no especialistas en inglés” (E51), “La mayoría de profesores no, excepto aquellos que tienen habilitaciones. Mis propios compañeros ven el bilingüismo como algo inútil, que no vale para nada, que los niños saben inglés pero en su propio idioma tienen lagunas” (E38) y “Considero que los colegios adoptaron el programa bilingüe pero muchos no tuvieron en cuenta que se iban a reducir plazas de Primaria y con muy buena salud la gente se queja porque son compañeros cercanos que en un momento dado tienen sus miedos” (E75).

Tabla 99

*Relaciones personales debilitadas por la enseñanza bilingüe*

Relaciones personales debilitadas	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
No	55	90	17	100	72	92	
Sí	6	10			6	8	
	Total	61	100	17	100	78	100

Aún así, tal y como se muestra en la tabla 99, el 90% de maestros de centros públicos y la totalidad en centros educativos privados-concertados, expresa que las relaciones personales entre los profesores no participantes en el programa bilingüe y ellos no se han debilitado aunque posean opiniones contrarias hacia el bilingüismo: “No se han debilitado, no influye que el centro sea bilingüe en nuestras relaciones

personales” (E12), “No, hasta ese punto, cada uno tiene su opinión pero la relación es buena” (E49) y “No se han debilitado porque la gente con la que tienes ahora ciertos problemas con el bilingüe antes también los tenías con otras cosas, no es solo por el bilingüismo” (E51).

Por lo que solamente el 10% de educadores de centros educativos públicos afirma que las relaciones entre los docentes no implicados en la enseñanza bilingüe y ellos se han visto mermadas debido a sus opiniones opuestas acerca de la implementación de este programa. El rechazo de algunos maestros no participantes en la enseñanza a través de la lengua inglesa es tal que algunos se han trasladado a otros colegios no bilingües: “Sí se han debilitado porque sé de algunos compañeros que han terminado perdiendo relación pues a veces prima más el interés propio que el del centro” (E44) y “Sí. Los profesores que no son de bilingüe están en contra del programa, no les gusta porque consideran que se les ha quitado a ellos terreno y dos de ellos se han ido a otro colegio por ese motivo” (E58).

También se debe considerar la valoración de los docentes entrevistados de la Administración educativa: Consejería de Educación. A este respecto los datos se muestran en la Tabla 101.

Tabla 100

*Satisfacción con la Consejería de Educación*

Satisfacción Educación	Consejería	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Poco o nada satisfecho		51	84	10	59	61	78
Satisfecho		10	16	7	41	17	22
	Total	61	100	17	100	78	100

Como se puede observar, la mayoría del profesorado entrevistado (78%), con un porcentaje significativamente superior en colegios públicos afirma estar poco o nada satisfecho con la implementación del programa bilingüe en los centros por parte de la Consejería correspondiente al ámbito educativo. Estos docentes se sienten abandonados por la Administración Educativa, pues no solo reclaman recursos materiales y

económicos así como otros aspectos que parece ser que se prometieron y no se efectuaron posteriormente, sino también atención y preocupación por la implementación de su labor docente ante este nuevo reto educativo: “Yo, al igual que otros maestros pues me consta que algunos piensan como yo, estoy muy descontenta, muy insatisfecha con el funcionamiento del programa bilingüe, falta material, incentivos, reconocimiento, ayuda, dinero, apoyo de profesores, auxiliares de conversación... Además, no se están cumpliendo cosas que nos prometieron” (E11), “Con el funcionamiento del programa por la Consejería considero que hay muchas cosas que van a salto de mata, muchos aspectos que los van solucionando sobre la marcha sin haber planteado un proyecto a largo plazo claro” (E60) y “Nada satisfecha con el apoyo de la Consejería, nos lanzaron y queda muy bonito tantos colegios bilingües y sin prestarles una atención adecuada. Estoy desmoralizada” (E46).

Por ello, solamente el 22% de maestros, con un porcentaje mayor en centros educativos privados-concertados (41%), manifiesta estar satisfecho con la actuación acerca del programa bilingüe de la Consejería de Educación. No obstante, afirman que se podrían mejorar algunos aspectos relativos al funcionamiento de estos programas: “Con la Consejería satisfecha pero si tuviésemos más tiempo para prepararnos mejor las clases sería genial” (E72) y “Satisfecho aunque todavía se puede hacer mucho más” (E2).

## **5.9. Satisfacción de los docentes y propuestas de mejora**

Planteamiento. En este bloque se pretende conocer la satisfacción de los maestros con su participación en el programa bilingüe y analizar las percepciones de los docentes sobre la continuidad del programa bilingüe en las etapas educativas de Primaria y Secundaria. Para finalizar la entrevista se les brinda la posibilidad de aportar algunas propuestas de mejora para la implementación del programa bilingüe en la etapa de Educación Primaria.

### 5.9.1. Satisfacción con la labor profesional desempeñada

Tabla 101

#### *Satisfacción con la labor profesional*

Satisfacción labor enseñanza bilingüe	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Satisfecho	26	43	10	59	36	46
Muy satisfecho	35	57	7	41	42	54
Total	61	100	17	100	78	100

Todos los docentes entrevistados manifiestan estar satisfechos con su participación en los programas bilingües. La mitad prácticamente de educadores (54%), como se observa en la tabla 101, enuncia estar muy satisfecho con su labor profesional en la enseñanza bilingüe, pues les gusta impartir docencia en el programa bilingüe y perciben que su vida profesional ha mejorado tras su incorporación a esta enseñanza: “Muy satisfecha tengo una vida profesional muy diferente a la de hace cuatro años nada que ver, los frutos que estoy obteniendo son maravillosos” (E57), “Estoy muy satisfecha en cuanto al trabajo de los compañeros y el mío y el apoyo entre nosotros” (E18) y “Muy satisfecha porque he mejorado muchísimo como maestra, tengo más recursos porque me he formado, los resultados son muy buenos y me enorgullece ir luchando día a día con los niños y lograr los objetivos” (E45).

Por lo que un poco menos de la mitad de maestros (46%), con un porcentaje mayor en centros privados-concertados, expresa su satisfacción con el ejercicio de su profesión en el programa bilingüe pues están realizando grandes esfuerzos y dedicando gran cantidad de su tiempo libre para contribuir a una enseñanza bilingüe de calidad: “Satisfecho porque al ser mi primer año me estoy adaptando a este proyecto, aprendiendo que estoy aprendiendo muchísimo, creo que el camino es bueno y positivo y me gusta” (E54) y “Con mi trabajo estoy satisfecha porque la conciencia la tengo tranquila de que no paro de trabajar y mis compañeras también, tienen interés e intentan hacerlo lo mejor posible” (E5).

### 5.9.2. Perspectivas de futuro en Educación Primaria

Tabla 102

#### *Continuidad en la enseñanza bilingüe en Primaria*

Continuidad enseñanza bilingüe Primaria	Centros Públicos		Centros Privados		Total		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
No	4	7			4	5	
Sí	57	93	17	100	74	95	
	Total	61	100	17	100	78	100

La práctica totalidad del profesorado entrevistado (95%), y la totalidad en centros educativos privados-concertados, como se muestra en la tabla 102, manifiesta su deseo de participar en el programa bilingüe toda su vida profesional porque le encanta impartir docencia en lengua inglesa mediante esta metodología: “Muchísimos años, siempre ya que estoy muy motivada con el programa bilingüe” (E3); “Voy a participar siempre. Nunca me he planteado salirme porque me gusta lo que hago” (E4). Incluso los profesores que no tienen plaza definitiva en el centro en el que están en ese momento manifiestan su interés por impartir docencia en la enseñanza bilingüe: “Este año estoy aquí el año que viene no lo sé pero me gustaría que me dieran un colegio bilingüe porque es un reto a nivel personal” (E8) y “Todavía no tengo plaza definitiva, estoy a la deriva, pero el programa bilingüe me gusta y si pudiera elegiría enseñanza bilingüe siempre” (E19).

El 7% de profesores de centros educativos públicos expresa su incertidumbre acerca del tiempo que va a seguir participando en el programa bilingüe, bien por insatisfacción con la implementación del programa bilingüe, bien por inquietudes personales y profesionales: “Me apetece seguir en el programa, me gusta lo que hago y diría siempre, pero si es cierto que a veces me canso porque creo que no se puede llevar a cabo el programa de esta forma” (E11) y “Uff, eso lo dirá el destino. Ahora mismo tengo inquietudes porque me apetece aprender francés, trabajar en un país extranjero... Estoy en una etapa en la que me cuestiono cosas porque llevo 14 años enseñando inglés

y me gusta, pero el planteamiento de la Consejería y lo poco que nos cuida pues uff. No puedes exigir cuando no me valoras: no me ofreces formación adecuada, no me das incentivos... y me gusta evolucionar y ver que el sistema bilingüe ofrece oportunidades de idioma. Estoy cuestionando mi vida en este sentido pero no puedo negar que la enseñanza bilingüe me gusta” (E30).

### 5.9.3. Continuidad en Educación Secundaria Obligatoria

Tabla 103

#### *Continuidad en la enseñanza bilingüe en Secundaria*

Continuidad enseñanza bilingüe Secundaria	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Descontento	32	53			32	41
Desconoce	27	44			27	35
Satisfacción	2	3	17	100	19	24
Total	61	100	17	100	78	100

El 100% de educadores en centros educativos privados-concertados (frente a únicamente el 3% de maestros en centros públicos), como se aprecia en la tabla 103, manifiesta su satisfacción con la implementación de la enseñanza bilingüe en esta etapa educativa: “Curiosamente los IES empezaron a ser bilingües antes que los colegios algo poco lógico e increíble pero mis hijos están estudiando en IES bilingües y estoy contenta” (E34); “En la etapa de Secundaria tenemos tres líneas y una de ellas es bilingüe por lo que hay garantías de continuidad” (E27) y “Sí tenemos continuidad porque hemos empezado Secundaria bilingüe y muy bien” (E39). Es importante resaltar que todos los docentes del sector privado o concertado expresan tener implantada o implantar brevemente la enseñanza bilingüe en Secundaria y garantizan la continuidad existente entre Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria.

La mitad de docentes de centros educativos públicos (53%) enuncia su descontento con la implementación de la enseñanza bilingüe en Educación Secundaria Obligatoria por diversos factores. Estos profesores temen que no se siga enseñando la lengua inglesa como en Educación Primaria y se desaproveche el nivel de inglés logrado por los alumnos:

Tabla 104

*Razones del descontento con la enseñanza bilingüe Secundaria*

Razones descontento enseñanza Secundaria	Centros Públicos	
	Frecuencia	%
No se usa metodología AICLE ni inglés	8	25
Parcialmente áreas inglés	8	25
Nivel inglés profesores	5	16
Áreas inglés son distintas	4	13
Aumento coordinación	4	13
Distribución alumnos	3	9
Total	32	100

Un cuarto de estos maestros (25%), como se percibe en la tabla 104, menciona que los profesores de Secundaria no conocen, y a su vez no emplean, la metodología AICLE y no se enseñan contenidos a través de la lengua inglesa sino de la lengua materna, relegando la utilización del inglés a una determinada lista de vocabulario o a unas actividades concretas: “La Consejería está reduciendo profesorado de los IES y no sé si los profesores de Secundaria van a tener la formación lingüística y metodológica adecuada y necesaria porque me consta que algunos institutos están participando en la enseñanza bilingüe y los profesores no tienen ni idea de metodología. La Consejería no le ha ofertado metodología AICLE y por eso no se han podido formar. Entonces lo único que hacen es enseñarle algunas cosas en inglés, vocabulario” (E5) y “El bilingüe en Secundaria es de aquella forma, se lo dicen todo en castellano y luego le dan una hoja con palabras en inglés para que se lo estudien pero ya no tienen la conversación y comunicación oral que tenemos en Primaria. A mí me gustaría que siguieran en Secundaria con la metodología de Primaria, pero allí no tiene mucho que ver su metodología con la nuestra, y estoy preocupada con lo que van hacer” (E60).

Otro cuarto de profesores (25%) opina que las áreas son impartidas parcialmente en lengua inglesa, pues unas sesiones son enseñadas en inglés y otras en castellano. Además, afirman que el bilingüismo de esta etapa educativa se desarrolla en dos



idiomas: inglés y francés. Estos profesores consideran que las áreas se deberían de impartir íntegramente en inglés como en Educación Primaria y no incorporar un tercer idioma en la enseñanza bilingüe: “Creo que no hay continuidad, los niños vienen de bilingüe en inglés y cuando llegan al IES imparten algunas áreas en francés, si queremos que aprendan inglés y este idioma es el que piden, no creo que sea necesario añadir el francés y con 1 o 2 áreas impartidas en lengua inglesa además del inglés es suficiente” (E14) y “Los IES son bilingües pero un bilingüismo muy raro, al principio era en inglés, ahora es bilingüe en inglés y francés y no el área completa sino la mitad del área, algunas sesiones solo de un área. No sé si sirve para algo o no o simplemente es ponerse el cartel de somos bilingües; no veo yo el fundamento a impartir la mitad de un área en español y la otra en francés o inglés” (E70).

El 16% de docentes que no están satisfechos la continuidad del programa bilingüe en Educación Secundaria afirma que las habilidades lingüísticas de estos profesores no son adecuadas. Por ello, opinan que deberían de seguir formándose lingüísticamente: “Actualmente creo que no funcionan como los colegios bilingües porque he trabajado en un instituto bilingüe, y aunque estaba por circunstancias personales en compensatoria los profesores hablan mucho en castellano. Los profesores del IES suelen poseer un nivel B2 para dar biología en inglés y les falta fluidez, han de formarse mejor en el conocimiento de la lengua porque estos niños saben muchísimo inglés. Ésta es su preocupación” (E9) y “Si en Secundaria tienen que preparar al profesorado durante un año que lo hagan porque esto es futuro, que más orgullo para un país que tener una población que sea capaz de hablar en inglés” (E31).

Con un porcentaje inferior, el 13% de estos educadores afirma que las áreas impartidas en lengua inglesa en Educación Secundaria son distintas a las seleccionadas en Educación Primaria. Es por ello que manifiestan que las áreas escogidas para impartir en inglés deberían ser las mismas en las dos etapas educativas, con el fin de profundizar y ampliar los conocimientos en inglés de los alumnos y fomentar una continuidad en la enseñanza bilingüe de la Región: “En los IES de este pueblo garantías sí existen, pero se escogen las asignaturas en función de la disponibilidad del profesorado de ese curso y es trilingüe, igual un año dan Matemáticas en inglés y otra área en francés. Cree que debería de estar más organizada la enseñanza en Secundaria.

Si en Primaria se les obligó a elegir Conocimiento del Medio en inglés en Secundaria se debería de seguir impartiendo esa asignatura, para que los alumnos amplíen su vocabulario en esta área no se les olvidé el suyo ya que han realizando un gran esfuerzo aprendiéndolo” (E4) y “Secundaria es un poco más problemático pues depende del profesorado disponible entonces lo normal sería que ya que estos niños han trabajado Science en inglés continuaran esa área aunque se incorporen otras. No tiene sentido que en Primaria se esté llevando un Programa bilingüe con tantos esfuerzos y en Secundaria no se siga una misma línea, deberían de estar más coordinados y de tener en cuenta este aspecto” (E22).

Y otro 13% de profesores afirma que la coordinación entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria se debería incrementar para garantizar una continuidad en la enseñanza bilingüe en estas dos etapas educativas: “Debería de haber una mayor coordinación con los institutos que hasta ahora no se ha hecho, los colegios y los institutos van independientes” (E11).

En menor medida, el 9% de educadores muestra su preocupación por la distribución de alumnos en esta etapa educativa. Estos docentes afirman que la diferencia en el dominio lingüístico de los estudiantes pertenecientes al programa bilingüe y los no participantes es abismal. Es por ello que temen que al agrupar alumnos pertenecientes a promociones bilingües con otras no bilingües, el nivel y las exigencias lingüísticas disminuya y la calidad de la enseñanza bilingüe se empobrezca: “Cuando lleguen a primero de la ESO en una misma aula del instituto habrán niños procedentes de colegios bilingües junto con niños que no han ido a colegios bilingües, por lo que me preocupa el nivel que van a ofrecer” (E1).

Por otra parte, un poco menos de la mitad del profesorado de centros educativos públicos (44%) expresa desconocer el desarrollo del bilingüismo en la Educación Secundaria Obligatoria: “No conozco la proporción ni la forma de implementación” (E23); “Desconozco si el IES de esta localidad es bilingüe o no y la forma de llevarlo a cabo” (E12) y “Al no ser de Murcia y no tener contacto con los IES no sé cómo funcionan” (E53).

### 5.9.4. Propuestas de mejora

Tabla 105

#### *Propuestas para un mayor éxito en la enseñanza bilingüe*

Propuestas para un mayor éxito bilingüe	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Coordinación	37	61	3	18	40	51
Formación	31	51	5	29	36	46
Aumentar horas auxiliar	33	54			33	42
Valorar y escuchar docentes	20	33	3	18	23	30
Aumentar apoyos inglés	18	30	2	12	20	26
Reducción horaria	27	44	4	24	31	40
Recursos económicos	6	10	12	71	18	23
Recursos espaciales	4	7			4	5
Recursos materiales	7	12	1	6	8	10
Intercambio materiales	5	8			5	7
Recursos digitales	2	3			2	3
Coordinación con auxiliar	7	12			7	9
Implicación Consejería	6	10			6	8
Reconocimiento	4	7			4	5
Aumentar reducción coordinador	2	3			2	3
Total	61	100	17	100	78	100

El 61% de maestros en centros educativos públicos (frente al 18% en centros privados), tal y como se observa en la tabla 105, afirma que se debería de contemplar en su horario lectivo horas destinadas a la coordinación con maestros participantes en el programa bilingüe con el fin de tratar temáticas comunes y tomar decisiones sobre estas y pedir orientaciones a otros docentes con mayor experiencia en la enseñanza bilingüe: “Lo único que me gustaría tener tiempo de coordinación para ir más tranquila, aunque sea con los maestros del mismo nivel y ciclo, para tratar temas porque a veces me agobio cuando tengo una duda y no puede hablar con esa maestra para resolverla” (E45) y “Los maestros no tenemos tiempo para programar y juntarnos y así no se puede llevar a cabo un programa bilingüe” (E46).

Un poco más de la mitad de docentes del sector público (54%) enuncia que se deberían de aumentar el horario de los auxiliares de conversación con el fin de que puedan permanecer más tiempo con cada grupo de alumnos pues mencionan que una sesión con los asistentes nativos es insuficiente: “Más horas con el auxiliar de conversación porque una hora semanal es como si no tuviésemos nada. Es una lástima que se gasten ese dinero y no se aproveche” (E47) y “Más tiempo de auxiliar de conversación. Mínimo dos horas, dos sesiones, una a principio de semana y otra a mitad de semana pues los niños y nosotros necesitamos más de su ayuda. Los niños se esfuerzan más por hablar inglés cuando está el nativo” (E45).

El 41% de docentes manifiesta la relevancia de incrementar los recursos ofrecidos a los participantes en el programa bilingüe. Realizando un análisis detallado de estos datos, el 23% de docentes, porcentaje que sube al 71% en centros educativos privados o concertados, menciona la necesidad de aumentar los recursos económicos aportados a cada centro educativo adscrito a la enseñanza bilingüe. El 8% de estos docentes perteneciente al sector público argumenta que la aportación económica destinada a los centros se emplea gran parte en fotocopias por lo que apenas se puede invertir en comprar materiales tales como objetos o libros: “Dinero para el programa bilingüe, yo me gasto mucho dinero comprando materiales para uso docente en el colegio” (E41); “Una mayor aportación económica por centro pues en fotocopias se gasta casi todo y no podemos emplearlo en otras necesidades” (E11) y “Más ayudas económicas para comprar los libros en inglés y más material en inglés” (E62). Mientras que profesorado del sector privado o concertado resalta la necesidad de recibir mayor aportación económica para la contratación de auxiliares de conversación, o en su defecto, la concesión por parte de la Consejería en materia educativa de este recurso igual que al resto de colegios públicos. Estos docentes no entienden el motivo de su exclusión en un recurso tan esencial como es el ayudante lingüístico: “Nosotros no sabemos dónde ha invertido el dinero en idiomas en los últimos quince años ni cómo, pero no lo vemos. No tenemos auxiliares de conversación por ser centro concertado, solo nos han dado una placa” (E63); “Dotaciones económicas porque las necesitamos, tenemos muchas cosas pensadas pero que no podemos hacer porque no tenemos dinero y nos ayudaría, como contratar al auxiliar de conversación. Queremos ser bilingües reales pero no somos

porque al ser concertado lo tenemos que pagar nosotros y si los padres no pueden qué... pues no tenemos” (E39) y “No sé ni entiendo porqué estamos excluidos de algunas partidas como los auxiliares de conversación” (E29).

Continuando con la concreción de los recursos, el 10% de maestros destaca que se deberían ofrecer más recursos materiales tales como vídeos sobre diversos contenidos académicos de Conocimiento del Medio adaptados a niños de Educación Primaria, así como libros en inglés para la biblioteca de aula: “Sería fantástico que existiesen vídeos capaces de ilustrar realmente determinados conceptos para mostrárselos a los niños” (E22). El 7% de educadores de centros públicos manifiesta la necesidad de poseer mejores recursos espaciales. Estos docentes reclaman tener aulas más grandes para poder realizar ciertas actividades que requieren ciertos agrupamientos y laboratorios o aulas bilingües para la realización de experimentos argumentado que el área de Conocimiento del Medio es muy manipulativa: “Mejorar las instalaciones del centro pues el número de alumnado es muy grande y el espacio es pequeño, y ello me coarta realizar determinadas actividades. Por ejemplo se me ocurren actividades en grupo por rincones y no puedo” (E16); “Un par de aulas bilingües o laboratorios pues se piden muchos experimentos pero dónde los hacemos” (E46). Y el 3% de profesores del sector público resalta la importancia de dotar a los centros educativos de los recursos tecnológicos suficientes para impartir docencia: “Necesitamos aulas con pizarra digital y tampoco podemos ir a ordenadores, pues faltan solo hay 14” (E36).

El 8% de profesores del sector público declara la necesidad de un mayor intercambio de experiencias y recursos materiales con docentes pertenecientes al programa bilingüe mediante intercambios o un banco de datos en el que se recopile todo el material proporcionada por cada uno de los maestros acerca de diversas temáticas. Estos educadores resaltan la importancia de intercambiar materiales pues enuncian la dificultad de encontrar vídeos acerca de ciertas temáticas adaptados a niños ya que suelen poseer cierta complejidad lingüística: “Necesitamos más recursos disponibles. Por ejemplo, páginas que hablen del magnetismo a un nivel determinado. Sería adecuado que tuviésemos un banco de datos proporcionado por la consejería y que no tengamos que buscarnos la vida viendo vídeos de magnetismo y seleccionando aquellos que más se adapten al nivel de nuestros alumnos pues es difícil conseguirlos porque la

mayoría tienen un inglés muy avanzado o muy técnico” (E40). Además, estos maestros destaca la necesidad de una mayor unión y coordinación entre centros educativos adscritos a la enseñanza bilingüe no solo a nivel regional sino local con el fin de intercambiar materiales, opiniones y ayudarse unos a otros en aquellos aspectos que presenten dificultad para algunos docentes: “Lo único que creo que se debería de hacer es fomentar la unión entre todos los centros, ya que conlleva mucho trabajo. Es necesario trabajar todos juntos y tener algún sitio de apoyo donde poder exponer tus problemas con algún tema concreto o consultar ideas sobre algunos experimentos, una base donde pudiéramos tener toda la información pues son contenidos que todos los centros de Murcia tienen que trabajar, que de algún modo podríamos ayudarnos los unos a los otros” (E3) y “Mucha más coordinación entre centros. Esto lo echo mucho de menos pues hay ideas buenas que se están llevando a cabo en otros centros y es una pena que no las conozcamos, cosas que hago yo pueden venir bien a otros y al revés” (E53).

El 46% de educadores, con un porcentaje mayor en centros educativos públicos (51% frente al 29% del sector privado), enuncia que sería imprescindible aumentar la formación del profesorado participante en el programa bilingüe no solo a los maestros con destino definitivo en colegios bilingües, sino también al resto de maestros que se inician en la enseñanza bilingüe. Los docentes argumentan que los maestros interinos tienen el mismo derecho a recibir formación que el resto de profesorado definitivo en un centro bilingüe. Además, manifiestan la importancia de recibir formación sobre la enseñanza bilingüe pues al ir incrementado el número de colegios bilingües seguramente sean destinados a otros centros participantes en el programa bilingüe: “Es necesario ofrecer más formación a los maestros que se van a incorporar al programa bilingüe y mayor formación continua para los docentes que estamos implicados en el mismo” (E12); “Habría que preparar a todo el personal docente, interinos y no interinos, porque si tenemos que enfrentarnos a una clase bilingüe qué menos que sepamos a qué atendernos para estar a la altura de las circunstancias” (E67) y “Me gustaría tener formación pues los profesorado interinos somos maestros igual que los funcionarios definitivos y no por nosotros sino por el futuro de los niños a los que le damos clase. No sé las cifras de interinos funcionarios pero a la par probablemente y somos cuatro

interinos y los niños son alumnos independientemente de quien sea la maestra porque los niños de cuarto tienen maestros formados y los niños de segundo maestros sin formar. Por tanto, deberíamos de tener todos los profesores las mismas oportunidades de formación. Supongo que la Consejería pensará como tú no eres definitiva de ese centro, probablemente te irás a otro centro pues no te formamos, pero me voy a ir a otro y seguramente será también bilingüe porque hay muchos bilingües y si me formas este año pues ya estoy formada, una cosa que tienes hecha ya conmigo. Yo soy maestra de Inglés y conforme están las cosas todos vamos a ser de inglés porque no nos das la oportunidad de formarnos y los interinos tenemos más ganas de trabajar y más fuerzas que los funcionarios definitivos” (E66).

El 40% de los maestros, con un porcentaje mayor en colegios públicos (44% frente al 24 de centros privados-concertados), declara ser fundamental contemplar en su horario lectivo un periodo de tiempo para la preparación de materiales pues estos docentes resaltan que dedican mucho de su tiempo libre a la realización de esta tarea: “Horas para preparar materiales y actividades, falta mucho tiempo. Sobre todo tiempo para organizarme y realizar actividades que me gustaría hacerlas y no las hago por no tener tiempo para prepararlas” (E47) y “Necesito tiempo para organizar mejor las clases pese a que llego al colegio a las 8 y 15 todos los días” (E40).

El 30% de docentes manifiesta la importancia de que la Consejería de Educación escuche su opinión acerca de la implementación del programa bilingüe y de los aspectos que se podrían mejorar para contribuir a un mayor éxito de la enseñanza bilingüe. Ellos afirman ser los principales conocedores de las necesidades reales del programa bilingüe fruto de su día a día en las aulas con los alumnos. Asimismo, estos profesores resaltan la necesidad de sentirse apoyados y valorados por la Administración Educativa así como de percibir su implicación y compromiso por esta enseñanza bilingüe pues afirman haber pedido orientación sobre algún aspecto complejo o dificultad a este organismo y no han tenido respuesta. Es por ello que perciben que el programa bilingüe se desarrolla actualmente por su interés, su dedicación y su entrega hacia esta enseñanza bilingüe: “Lo más urgente es que estamos en el programa bilingüe pero estamos abandonados, no me siento cuidada, ni mimada ni protegida. Estamos luchando, nosotros los profesores, porque queremos que esto siga adelante pero realmente no vemos apoyo de la

Consejería” (E39); “En el programa al principio se nos mimaba mucho pero después dejaron de mimarnos. El primer curso en relación a dinero, recursos, contacto con la consejería... era maravilloso pero conforme ha pasado el tiempo se ha desvirtuado ya no cuentan con nosotros, no nos piden opinión, nos quejamos de las deficiencias y no nos hacen caso. Ahora prometen que todos los colegios van a ser bilingües pero para qué de esta forma, con palicos y cañicas, no merece la pena” (E58): “Estamos abandonados porque cuando surge un problema no hay nadie a quien acudir. Este programa está construido por los profesores y un programa no se puede construir sobre los profesores tiene que haber un arquitecto, unos expertos, unas experiencias vistas en otros sitios, se establecen unas directrices y ese trabajo se lo das a los obreros, los profesores. Pues lo que están haciendo es que la gente se canse de trabajar y se vaya y deje de trabajar. De hecho yo estoy segura de que el nivel de los alumnos de las primeras promociones de la provincia es mucho mejor que el nivel de los alumnos de las últimas promociones, y no porque los niños o los profesores sean mejores o peores sino porque los profesores que realmente han currado y trabajado se han cansando y lo han dejado y han pasado la pelota a profesores más inexpertos que no ha recibido formación... por tanto el trabajo se diluye y el nivel baja” (E68).

El 26% de los educadores, con un porcentaje más elevado en el sector público, afirma que se debería de incrementar el número de maestros especialistas en inglés en todos los centros educativos para ofrecer más apoyos a los estudiantes que necesitan ese refuerzo educativo de un docente: “Más maestros de inglés en los centros porque los apoyos de lengua y mates los puede realizar cualquier maestro pero los de inglés solo los puede llevar a cabo otro de inglés” (E46); “Cada vez hay menos apoyo y son necesarios, necesitamos apoyos en inglés” (E41). Además, la mitad de estos profesores destacan la necesidad de realizar apoyos en el primer ciclo de Educación Primaria: “Necesitamos mayor número de profesores para poder ayudar a los niños y la posibilidad de realizar apoyos en Science en primer ciclo” (E11).

Con porcentajes en torno al 10%, los docentes del sector público no solo manifiesta la necesidad de incrementar las horas del ayudante lingüístico por grupo de estudiantes sino también de contemplar un periodo de tiempo de su horario lectivo para la coordinación con estos asistentes nativos (12%): “Es necesario más hora para



coordinarnos con el auxiliar de conversación” (E68); así como de obtener implicación por parte de la Administración Educativa antes de incrementar el número de colegios pertenecientes a la enseñanza bilingüe (10%). Estos docentes manifiestan su malestar con la Consejería de Educación por el aumento significativo año tras año de colegios bilingües pues resaltan que en lugar de ampliar la enseñanza bilingüe todos los años debería de preocuparse por la implementación del programa bilingüe y de realizar un seguimiento de los centros pertenecientes a esta enseñanza: “No cumplieron con las propuestas prometidas al principio y no puedes meter a todos los colegios en el programa bilingüe y tener desatendidos a los primeros 25 con lo prometido. Si tienes ese compromiso sigue manteniéndolo no el año siguiente 26, el otro 30 y en 2019 todos bilingües” (E61) e “Incidir en que lo importante no es hacer muchos centros bilingües sino que los centros que sean bilingües sean buenos, estén dotados de buen profesorado, de auxiliares y de buen material más que todos seamos bilingües y sean una patata y vamos por ese camino” (E34).

En menor medida, el 7% de educadores de centros educativos públicos expresa que sería adecuado recibir un reconocimiento por su labor docente en el programa bilingüe mediante incentivos u cualquier otro tipo de medida: “Se necesita un poco de reconocimiento, aunque es lo menos importante, de todas las horas extra pues son muchas y nadie se entera ni lo sabe” (E68) y el 3% de maestros de colegios públicos expresa que sería adecuado incrementar la reducción horaria del coordinador del programa bilingüe en cada centro educativo argumentando que cualquier profesor que ejerce la coordinación de otro programa posee un mayor periodo de tiempo para el desarrollo de sus funciones: “El coordinador del programa bilingüe tiene una hora para coordinar pero no es nada hoy por hoy, y al resto de coordinadores se les conceden más horas. El resto de maestros no tenemos tiempo para programar y juntarnos y así no se puede llevar a cabo un programa bilingüe” (E46).



## **Capítulo 6. Discusión de los resultados**

Una vez expuesta la información que ofrecen las entrevistas realizadas a los maestros participantes en los programas bilingües, en este capítulo se presenta un análisis de estas respuestas contrastándolo con la información recogida en el Marco Teórico. Se pretende, así, sintetizar las principales ideas que pueden definir las valoraciones de los docentes sobre estos programas revisando, además, si responden a una visión más globalizada de esta enseñanza o tienen peculiaridades propias que es preciso resaltar.

### **6.1. Formación del profesorado**

La formación del profesorado es un aspecto clave en la implementación eficaz de la enseñanza bilingüe (Coyle, 2007; Halbach, 2009b; Megías, 2012 y Wolff, 2012) y estos docentes son conocedores y conscientes de ello, como refleja Mehisto (2008). No obstante, más de un tercio de maestros no han recibido formación para la implementación de su labor profesional en los programas bilingües, contradiciendo los resultados tan satisfactorios expresados por Frigols y Marsh (2014).

La mayoría de maestros entrevistados consideran estar capacitados para impartir docencia en esta enseñanza bilingüe manifestando poseer una adecuada formación lingüística en inglés, coincidiendo con Cabezuelo and Fernández (2014), Frigols y

Marsh (2014) y contradiciendo lo expresado en Pena and Porto (2008). No obstante, algunos profesores demandan la necesidad de recibir más formación bien para adquirir mayor fluidez en este idioma o bien para dominar el vocabulario de las áreas impartidas en lengua inglesa. El deseo de los educadores de recibir formación para perfeccionar sus competencias lingüísticas y enfrentarse más satisfactoriamente a este programa presente en este estudio se pone de manifiesto en diversas investigaciones Banegas (2012); Cabezuelo and Fernández (2014); Fernández and Halbach (2011); Fernández et al, (2009); Lorenzo et al., (2009) y Pavón and Rubio (2010).

La formación continua es valorada positivamente constatando lo expresado en Dobson, Pérez y Johnstone (2011) y contradiciendo lo indicado en Cabezuelo and Fernández (2014), quienes aprecian la utilidad de la misma para el desempeño de su labor en los programas bilingües. Llama la atención que, de acuerdo con las afirmaciones de los maestros entrevistados, son mayoritariamente los docentes de centros privados-concertados los que realizan esta formación continua, con notables diferencias en relación a los de centros públicos. Por otra parte, los docentes declaran la necesidad de recibir más formación sobre la metodología, la enseñanza de Science en inglés, recursos utilizados en esta área y el uso de los medios digitales, coincidiendo con las demandas de otros profesores en Dobson, Pérez y Johnstone (2011) y Fernández and Halbach (2011). La necesidad de formación sobre metodología es también reflejada en Cabezuelo and Fernández (2014). Por otra parte, demandan seguimiento, supervisión y evaluación del funcionamiento de la enseñanza bilingüe en los centros educativos adscritos a la misma por parte de la Inspección de Educación, como refleja Borderías (2011).

El incremento de oportunidades para participar en cursos de formación para el profesorado adscrito al programa bilingüe con el propósito de garantizar la continuidad formativa sobre la enseñanza bilingüe, es decir, la demanda de ampliar la oferta de formación así como mejorar la selección de ponentes con mayor preparación académica, concretamente, con mayor experiencia en enseñanza bilingüe, es una realidad también en el estudio de Dobson, Pérez y Johnstone (2011). Si bien los docentes no se resisten a recibir formación organizada en su tiempo libre, como reflejan Fernández and Halbach (2011) sí exigen que esta sea de calidad. De ahí sus principales quejas respecto a los

ponentes de los cursos que han realizado. La necesidad de formadores de docentes familiarizados con la enseñanza bilingüe por su experiencia se puso de manifiesto en Fernández et al. (2005). La demanda de formación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa, reflejada en algunas investigaciones tales como Halbach (2009b) y Fernández and Halbach (2011), se constata en este estudio por muy pocos maestros, coincidiendo con Cabezuelo and Fernández (2014). Así pues, como afirman estos autores, algunos docentes ya han aprendido sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés fruto de la formación recibida durante sus años de participación en estos programas bilingües. Las oportunidades de formación en países de habla inglesa, reflejada en Cabezuelo and Fernández (2014) y Fernández and Halbach (2011), es una demanda de los maestros de este estudio. No obstante, estos maestros críticos con la formación recibida en esas ciudades de habla inglesa especifican que se ha de incrementar el periodo de formación en el extranjero siempre y cuando se lleve a cabo en centros escolares y no en universidades que poco o nada tienen que ver con la realidad de las aulas de un colegio y lograr una inmersión lingüística real.

En general, y corroborando las aportaciones de Cabezuelo and Fernández (2014), Ferre et al, (2014); Ioannou-Georgiou (2011) y Pladevall-Ballester (2015), los datos aportados permiten manifestar que la formación de los docentes implicados en los programas bilingües de la Región de Murcia es una asignatura pendiente.

## **6.2. Coordinación del profesorado**

En general, se considera que la coordinación es útil e imprescindible en la implementación de la enseñanza bilingüe. Tal y como expresan Apraiz et al. (2012); De Matos (2014); Dobson, Perez y Johnstone (2011); Fernández Agüero (2009); Frigols y Marsh (2014); Halbach (2008); Pérez Márquez (2008); Pavón and Ellison (2013) y Pavón (2014), la integración de lenguas y contenidos supone una tarea que se asienta obligatoriamente en el esfuerzo por coordinarse entre los docentes implicados. Es por ello que estos docentes conciben la coordinación como un pilar fundamental, al

propiciar la reflexión de la práctica docente y favorecer un enriquecimiento profesional, para el éxito del programa bilingüe, tal y como señalan Infante et al., (2009); Frigols y Marsh (2014); Megías (2012) y Pavón (2014). En ese sentido, la capacidad para trabajar en equipo es un elemento central, pues sólo mediante el trabajo en equipo se puede conseguir un currículo integrado que facilite una actuación pedagógica común y homogénea, en la que se compartan materiales, actividades, gradación de las tareas y criterios y mecanismos de evaluación. Además, la coordinación permite, por un lado, la organización de los contenidos que cada profesional enseñará a los niños y, por otro lado, aprender a compartir conocimientos, recursos y métodos, por lo que coordinarse es más enriquecedor que trabajar individualmente.

Así, la información recopilada constata la importancia de diferentes niveles de coordinación. La coordinación entre los docentes de áreas en lengua inglesa y en lengua castellana, Halbach (2009), ya que la coordinación con los compañeros tutores o profesores de áreas en lengua materna se percibe como un factor importante en el programa bilingüe con el fin de que el profesor de lengua castellana realice actividades sobre la temática abordada en el área de Conocimiento del Medio. En consonancia con Fernández and Halbach (2011), la implementación de esta coordinación de los maestros implicados directamente en el programa bilingüe y los maestros que imparten áreas en castellano solo es una realidad en algunos centros educativos. La falta de coordinación entre estos docentes y los que imparten áreas en lengua materna no se debe, como afirman Fernández and Halbach (2011), a que los maestros que imparten áreas en castellano no se sientan integrantes del programa bilingüe, y a su vez, no comprendan la necesidad de coordinarse con sus compañeros de áreas en lengua inglesa, sino al rechazo de estos educadores a participar en tareas relativas a la enseñanza bilingüe.

En otra línea de coordinación se encuentran los docentes y auxiliar de conversación. Compartimos con Scobling (2011) que los maestros son conscientes de la necesidad y de la utilidad de trabajar de manera coordinada y colaborativa para informarles sobre las tareas a realizar con el alumnado y como Sánchez-Torres (2014), apunta los entrevistados informan sobre la carencia de tiempo establecido para la coordinación.

De lo anterior se desprende la adscripción a la enseñanza bilingüe supone un incremento en la coordinación de los implicados, tal y como Infante et al., (2009), Laorden y Peñafiel (2010) afirman. Sin embargo, y a pesar de la necesidad de coordinación, la normativa actual vigente no contempla tiempos para esta función, lo que supone un esfuerzo del propio profesorado para que la coordinación sea una realidad. Esta laguna legal corrobora los estudios de Ferre et al., (2014); García Zamora (2014); Hunt et al., (2009); Julián De Vega (2013); Laorden y Peñafiel (2010); Pavón y Ramos (2015) y Roldán (2011), quienes reclaman destinar un periodo de tiempo del horario del profesorado participante en programas bilingües a la realización de reuniones con otros docentes implicados en esta enseñanza. Y es que estos docentes, como afirman Fernández and Halbach (2011), perciben la falta de tiempo para llevar a cabo reuniones con sus compañeros como uno de los principales obstáculos para el trabajo colaborativo y, por ende, para el logro de una implementación eficaz de la enseñanza bilingüe.

La importancia del contacto con otros docentes, tal y como afirman Fullan (1997), Hargreaves (1994) y Ioannou-Georgiou (2011) entre otros, se constata en este estudio pues los docentes manifiestan la utilidad llevar a cabo alguna jornada con el fin de conocer la implementación del programa bilingüe en otros centros educativos de la región de Murcia, los principales problemas o carencias que encuentran otros educadores en su práctica docente, exponer dudas o dificultades así como intercambiar materiales y propuestas didácticas. Estos resultados afirman la realización de intercambios de opiniones, experiencias y conocimientos con maestros. Si bien algunos docentes manifiestan compartir recursos y materiales con otros docentes adscritos en su misma promoción mediante facebook, estos maestros no parecen conocer otros recursos nacionales, plataforma Moodle y un grupo de facebook denominado “Bilingual Education Platform” mencionados en Salaberri and Sánchez (2013) y Bovellan (2014). Los intercambios se convierten en una manera de aprendizaje y formación para los maestros con menos experiencia en el programa bilingüe pues les permite aprender formas de trabajar con los escolares, recursos y materiales que han utilizado anteriormente compañeros y que han tenido resultados positivos en los alumnos. Si bien el intercambio de ideas con otros maestros es visto como un beneficio de la enseñanza

bilingüe por algunos docentes, como destacan Dobson et al., (2011), este estudio coincide con otras investigaciones, Laorden y Peñafiel (2010), en las que el enriquecimiento profesional entre educadores de centros educativos no es una realidad visible todavía. Los docentes son conscientes de la importancia de las redes o comunidades profesionales en las escuelas (Coyle et al, 2010 y Fernández and Halbach 2011). La cooperación entre profesores AICLE todavía no es evidente, por ello estos maestros, al igual que los entrevistados en Dobson et al., (2011) y Pladevall-Ballester (2015), demandan una mayor unión y coordinación con profesores de distintos colegios bilingües con el propósito de intercambiar materiales, perspectivas sobre la enseñanza y lograr una actuación común en la enseñanza bilingüe.

Los docentes coordinadores del programa bilingüe perciben la importancia de su labor profesional en la colaboración docente, coincidiendo con Pavón (2014), y en éxito del programa bilingüe. En su caso es más acuciante la necesidad de tiempo para realizar la coordinación, sin embargo, la mayoría de los maestros de centros públicos que ocupan este cargo afirman que la hora de reducción docente es insuficiente para realizar las labores que supone esta coordinación y la mayoría de los coordinadores en centros privados-concertados ni siquiera disfrutan de esta reducción horaria.

### **6.3. Auxiliar de conversación**

Con este trabajo se evidencia la contribución de los auxiliares de conversación al desarrollo de la competencia de la segunda lengua en los programas bilingües, se perciben como un recurso fundamental en la enseñanza bilingüe, como expresan Pavón y Ramos (2015); Pérez Márquez (2008) y Scobling (2011), son valorados positivamente, a la vista de los resultados obtenidos, por la función lingüística que desempeñan en el desarrollo de la lengua inglesa de los alumnos, sobre todo en su producción y pronunciación y, en menor medida son considerados como un referente real de la lengua inglesa y su cultura. Es por ello que los maestros demandan el aumento de horas de los asistentes nativos en los centros docentes y con los alumnos principales



protagonistas de la enseñanza bilingüe, tal y como exponen y González (2015) y Sánchez-Torres (2014) o el incremento del número de ayudantes lingüísticos, Laorden y Peñafiel (2010) y Lorenzo et al., (2009). Los datos apoyan los resultados de Ortega (2003), al considerar que la labor de los auxiliares de conversación influye positivamente en la motivación de los niños hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Se considera relevante destacar la disparidad en la organización de las aulas bilingües que se refleja en diferencias marcadas en la estructura. En este sentido, se olvida que el auxiliar de conversación es un apoyo al desarrollo de las clases y debe trabajar con el maestro ya que en la mayoría de las ocasiones trabaja en un aula distinta del profesor. Se hace patente la necesidad de mejorar la normativa en relación a la organización del programa bilingüe con el fin de que haya una mayor coherencia y uniformidad en las medidas adoptadas reduciendo así la posibilidad de interpretaciones individualistas de los docentes en el aula.

Siguiendo a Scobling (2011), los educadores desconocen cómo trabajar con los auxiliares y qué recursos emplear para aprovechar mejor su presencia en las clases y en la enseñanza bilingüe. En otras palabras, la falta de formación de los profesores sobre el auxiliar de conversación, tal y como constatan Méndez and Pavón (2012) y Scobling (2011), es una realidad también en este estudio ya que más de la mitad no han recibido nunca ni una charla, jornada y orientación sobre cómo trabajar con estas personas nativas en el aula. Los maestros que se incorporan por primera vez a la enseñanza bilingüe no poseen información sobre el papel del docente con el auxiliar y las tareas de estos colaboradores lingüísticos en el aula. Por lo que desconocen la existencia de las Guías de auxiliares de conversación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en las que se les aporta unas orientaciones básicas y fundamentales sobre estos roles y funciones. Así, este resultado es contradictorio al obtenido por Scobling (2011) ya que no todos los docentes son conocedores y conscientes del papel de los auxiliares de conversación y al ofrecido por Sánchez-Torres (2014) quien manifestó que casi el 90% de los profesores habían recibido información sobre las funciones de estos asistentes nativos. Es por ello que los docentes demandan recibir una formación adecuada sobre el rol de los ayudantes lingüísticos, como afirma Sánchez-Torres (2014) y Scobling (2011), con el fin de saber utilizarlos lo mejor posible y obtener un adecuado

rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, resaltar que coincidiendo con Scobling (2011), los profesores que llevan varios años trabajando con colaboradores lingüísticos ya conocen, fruto de su experiencia en estos programas, cómo trabajar con ellos por lo que piensan que la formación sería necesaria solo para los que se inician en estos programas bilingües.

En relación a la formación de los auxiliares de conversación, los docentes de los colegios públicos enuncian que la mayoría de asistentes nativos no están preparados para participar satisfactoriamente en la enseñanza bilingüe. Estos maestros afirman que los auxiliares de conversación no tienen estudios universitarios relacionados con la educación, ni han realizado ningún curso o formación pedagógica sobre ideas básicas respecto a los niños y a la planificación de una clase para ser un ayudante lingüístico eficaz, ni poseen una actitud positiva e interés sobre las tareas a desempeñar en la enseñanza bilingüe, datos contradictorios a los expresados por Sánchez-Torres (2014). La falta de formación de los auxiliares de conversación relativa a la enseñanza es uno de los inconvenientes de los programas bilingües expresado por Liu (2008), Scobling (2011). Por ello, como expone Scobling (2011), los colaboradores lingüísticos deberían de recibir más formación para desempeñar sus tareas de modo eficaz en los programas bilingües. La falta de preparación pedagógica de los auxiliares de conversación, manifestada por los maestros fue percibida como una de las carencias de los asistentes nativos en Sánchez-Torres (2014). Asimismo, la mitad de los profesores consideran el interés y la implicación de los auxiliares de conversación como uno de los factores determinantes en la enseñanza bilingüe que deriva a su valoración positiva o negativa de estos nativos, como expresa Sánchez-Torres (2014). En este sentido, destacar que los principales inconvenientes de los colaboradores lingüísticos expresados por los docentes son: la falta de responsabilidad en su trabajo debido, entre otros motivos, al desconocimiento de la labor a desempeñar en los centros y de asistencia a clases, expuestas también en el estudio de Sánchez-Torres (2014), y de iniciativa o predisposición. Estos factores conllevan que los auxiliares sean percibidos por algunos docentes en ocasiones negativamente como un lastre más que como un apoyo por el doble trabajo que les supone organizar a los asistentes nativos y a los alumnos.

Respecto a la organización o estructura de la clase cuando los auxiliares de conversación se incorporan, estos resultados coinciden con Scobling (2011), algunos docentes trabajan con el asistente nativo en el aula mientras que otros educadores deciden que el ayudante lingüístico trabaje fuera del aula con algunos alumnos. No obstante, cabe destacar el malestar de algunos profesores acerca de trabajar en el mismo espacio con el auxiliar de conversación ya que expresan trabajar así y no en pequeños grupos en otras aulas por cumplir la legislación contemplada en las guías de conversación de los colaboradores lingüísticos ofrecidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. En este sentido, Ortega (2003) manifiesta que los auxiliares perciben un mejor funcionamiento de las clases cuando profesores y asistentes nativos están en distintas aulas ya que los alumnos demuestran más confianza y motivación. Coincidiendo con las percepciones de los colaboradores lingüísticos, estos docentes consideran que trabajar con el ayudante lingüístico en la misma aula impide aprovechar de manera eficaz este recurso tan valioso para los alumnos, repercutiendo ello en un menor rendimiento académico de los estudiantes.

En relación a la planificación de tareas, si bien Scobling (2011) pone de manifiesto que algunos auxiliares de conversación preparan las clases sin ayuda del profesor y algunos educadores preparan las sesiones del colaborador lingüístico ellos mismos, en este estudio la preparación de clases y elaboración de tareas suele recaer en estos docentes, y los auxiliares de conversación que preparan algunas tareas siempre es bajo la supervisión y las orientaciones de los profesores. La ausencia de comunicación profesor y auxiliar, de tiempo para la organización y preparación de las clases (Laorden y Peñafiel, 2010; Sánchez-Torres, 2014 y Scobling, 2011), realidad en este estudio, impide la implementación de co-planificación. Aunque los docentes manifiestan la necesidad de coordinación con el auxiliar de conversación como afirman Méndez and Pavón (2012), los horarios de los docentes y auxiliares de conversación en los centros públicos no contemplan periodos de tiempo para esta tarea como afirma Sánchez-Torres (2014), contradiciendo así lo expresado en Barbero (2014).

En este estudio se observa la co-enseñanza, principalmente mediante un modelo en el que, en algunos casos, los profesores son los encargados de desarrollar la enseñanza de la clase mientras el auxiliar de conversación va proveyendo apoyo a los

estudiantes que lo precisan o viceversa. Algunos docentes llevan a cabo con los asistentes nativos un modelo de co-enseñanza distinto al anterior basado la impartición de contenidos simultáneamente a todos los escolares tanto por los maestros como por los ayudantes lingüísticos. Por lo que no prevalece un profesor sobre otro, es decir, la figura del líder no está presente en este enfoque. Así pues contradiciendo lo expresado en Sánchez-Torres (2014), acerca de que el docente no abandona su rol de líder y controlador de la clase irrumpiendo al auxiliar de conversación e interviniendo cuando lo estima conveniente, en este estudio los profesores son capaces de renunciar su rol de líder a favor del asistente nativo así como a compartir ese liderazgo con los colaboradores lingüísticos.

#### **6.4. Enseñanza en el programa bilingüe**

El empleo de diversas estrategias de enseñanza por parte de estos docentes para facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos académicos se pone de manifiesto en varios estudios tales como De Matos (2014); García Zamora (2014); Méndez and Pavón (2012); Pavón et al., (2015) y Pladevall-Ballester (2015). En esta línea, las principales estrategias utilizadas por estos educadores, gestos, mímica, recursos visuales, uso de las tecnologías, ofrecer sinónimos, coinciden con las mencionados en otras investigaciones como Méndez and Pavón (2012); Pavón and Ellison (2013) y Pladevall-Ballester (2015). Estos resultados coinciden con los aportados por Kuoppala (2010) acerca de la necesidad de la repetición o parafraseo, es decir, de emplear distintas palabras o términos para expresar un mismo contenido, en la enseñanza bilingüe. Sin embargo, estos docentes no conciben la repetición como una estrategia diferente de las empleadas antes de su incorporación al programa bilingüe. Es por ello que estos resultados se oponen a los ofrecidos por Coonan (2007); Kuoppala (2010) y Nikula and Marsh (1997).

El uso de recursos visuales es una de las principales estrategias empleadas por estos docentes para facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos académicos,

como constataron Méndez and Pavón (2012), ya que esta es una de las estrategias que ha incrementado con la adscripción al programa bilingüe. Los profesores entrevistados destacan la importancia del uso de objetos reales como estrategia favorecedora del entendimiento de los conocimientos en la enseñanza bilingüe, resultado contrastado por Infante et al. (2009).

Estos profesores, tal y como afirman Hansen-Pauly et al. (2009), expresan que las tecnologías, y más concretamente las pizarras digitales, son un recurso imprescindible en la enseñanza bilingüe ya que facilita la comprensión de los conocimientos a los estudiantes. Es por ello que estos docentes conceden gran importancia a los medios tecnológicos, resultado ofrecido en De Matos (2014). Los resultados de este estudio están en consonancia con los ofrecidos por Infante et al. (2009) sobre la gran relevancia concedida a la experimentación y a la participación activa del alumno en esta enseñanza. Y es que estos maestros perciben el uso de experimentos que permitan a los alumnos manipular, observar y tocar materiales como una estrategia incorporada en gran medida con el programa bilingüe pues ellos manifiestan que no se utilizaba con tanta frecuencia en la enseñanza en lengua materna. En definitiva, estos educadores han implementado un cambio en el uso de estrategias pedagógicas, para facilitar la comprensión y asimilación de contenidos, que requiere el nuevo perfil docente involucrado en la enseñanza bilingüe como afirma Pavón and Ellison (2013).

Los maestros perciben que la adscripción al programa bilingüe ha conllevado un cambio en su metodología de enseñanza, desde una metodología más tradicional a una metodología más activa y participativa resultado contrastado por diversos autores De Matos (2014); Halbach (2015); Pavón and Ellison (2013) y Pavón (2014). Ello se refleja en el incremento de la implicación de los alumnos haciéndolos sentir partícipes imprescindibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, la metodología cambia para centrarse más en el alumno, resultado aportado por Halbach (2015). Los docentes perciben que las clases son más participativas, experimentales y activas ya la comprensión de los conocimientos por parte de los alumnos requiere de la manipulación, resultado expuesto por Pavón and Ellison (2013). En estas clases, como afirma Pavón (2014), los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que aprenden a comprender esos conocimientos. Ese cambio de mentalidad relativo a la metodología de

enseñanza, De Matos (2014), necesaria en los programas bilingües es una realidad en este estudio. Es por ello que esta investigación corrobora que “CLIL has the potential to support EFL teachers in changing their mindsets in terms of teaching skills, class activities, language use, materials, cognition/thinking, community, communication, learning content, and assessment” (Sasajima, 2013, p. 65) y “CLIL has been referred to as a “catalyst” for change in foreign language teaching and educational practices” (Marsh and Frigols, 2007, p. 33)

El uso casi exclusivo de la lengua inglesa por parte de los docentes en la enseñanza de contenidos a través de una segunda lengua pone de manifiesto el rol fundamental que estos maestros otorgan al inglés, tal y como afirman Gajo (2007) y Serra (2007, citados en Kiely, 2009) y Brüning and Purrmann (2014), y, a su vez, su concepción acerca del uso de la lengua materna el menor tiempo posible, como constata Brown (2001). Los resultados de este estudio relativos a los porcentajes en los que se emplean la lengua materna y la lengua inglesa en las sesiones de enseñanza bilingüe son más afines a los ofrecidos por Frigols y Marsh (2014) y Pladevall-Ballester (2015) que a los proporcionados por Lorenzo et al., (2009); García Zamora (2014) y Pena Díaz and Porto (2008). En las primeras investigaciones casi la totalidad de profesores emplean únicamente la lengua inglesa mientras que en las segundas investigaciones un gran número de docentes emplean la lengua castellana durante un periodo de tiempo de estas clases.

Las situaciones o contextos en las que estos docentes utilizan la segunda lengua concuerdan con las expuestas por otros maestros en varias investigaciones. Estos resultados coinciden con los aportados por Kuoppala (2010) ya que los educadores recurren al castellano para tratar circunstancias personales de los alumnos y solucionar sus conflictos o problemas de comportamiento. Asimismo, siguiendo a Nussbaum (2009), estos docentes emplean el castellano para restablecer el orden y la disciplina en las clases. También, contrastan lo expresado por Echevarria, Vogt and Short, (2010); Escobar Urmeneta (2013); Frigols y Marsh (2014); Halbach (2012) y Méndez and Pavón (2012), acerca del uso de la lengua materna para reforzar y garantizar la comprensión de los contenidos académicos más complejos así como para abordar las explicaciones pertinentes.

Estos resultados coinciden con los proporcionados por Frigols y Marsh (2014), García Zamora (2014) y Pladevall-Ballester (2015) acerca de la tendencia al empleo de la lengua materna por los alumnos para comunicarse con sus compañeros de clase y al uso de la segunda lengua para dialogar con los profesores.

Es importante mencionar que el uso casi exclusivo de la lengua inglesa por parte de los maestros en las sesiones enseñadas en la segunda lengua conlleva expresar que estos profesores no son conscientes de los beneficios de la combinación de las dos lenguas en la enseñanza bilingüe, en contra de lo formulado por otros docentes en Méndez and Pavón (2012). Si bien son diversos los autores, Bovellan (2014); Coyle et al., (2010); Kiely (2011); Massler (2011) y Nikula and Marsh (1997), que apoyan el uso de la lengua materna para la enseñanza del vocabulario de las áreas participantes en la enseñanza bilingüe, estos docentes no abordan estos términos en castellano en las clases impartidas en inglés. No obstante, estos educadores con el fin de garantizar el aprendizaje de los contenidos académicos en los dos idiomas ofrecen materiales de enseñanza en la lengua materna alternativos como glosarios, siendo conscientes de su utilidad y necesidad, como afirma Bovellan (2014).

En relación a la evaluación, y siguiendo a Pavón and Ellison (2013), estos docentes emplean diversos instrumentos para valorar el aprendizaje de los alumnos en las áreas enseñadas en lengua inglesa, y aunque no consideran que haya habido diferencias en los utilizados antes, sí los hay en el mayor énfasis que ahora se le concede a los instrumentos que permiten una valoración de la comunicación oral.

## **6.5. Recursos e incentivos**

En relación a los recursos espaciales, destacar que en general la mayoría de docentes no poseen un aula bilingüe en los centros educativos donde desempeñan su labor profesional. La necesidad de un incremento de recursos materiales para la implementación eficaz de la enseñanza bilingüe se pone también de manifiesto en

diversas investigaciones Fernández and y Pladevall-Ballester (2015); Halbach (2011); Infante et al., (2009) y Lorenzo et al., (2009). Los recursos tecnológicos ofrecen una dualidad de opiniones entre los entrevistados mientras que algunos profesores creen que son suficientes los que poseen actualmente como afirma García Zamora (2014), otros creen que estos recursos son insuficientes coincidiendo con Dobson, Pérez y Johnstone (2011); Fernández and Halbach (2011).

En relación a la concesión de algún reconocimiento y/o incentivo a los docentes participantes en la enseñanza bilingüe, estos resultados coinciden parcialmente con los proporcionados por Fernández and Halbach (2011); Halbach (2009a); Kelly, Grenfell, Allan, Kriza and McEvoy, (2004); Pavón (2014) y Strotmann et al., (2014), acerca de la importancia de incorporar elementos de motivación extrínsecos a los maestros implicados en el programa bilingüe, es decir, ofrecer incentivos económicos o cualquier reconocimiento a su labor profesional. Esta coincidencia es parcial pues mientras que algunos docentes consideran adecuado recibirlos otros creen que poseer estos reconocimientos y/o incentivos sería discriminatorio. No obstante, es importante resaltar que, si bien estos educadores manifiestan que sería adecuado recibir estos incentivos y/o reconocimientos por la dedicación de numerosas horas de trabajo de su tiempo libre a la implementación adecuada de la enseñanza bilingüe, consideran más prioritario llevar a cabo otros aspectos esenciales para el adecuado funcionamiento del programa bilingüe. Es por ello que como mencionan Lorenzo et al., (2009) y Kassabgy, Boraie and Schmidt (2001) la puesta en marcha de estas medidas queda relegada a un segundo lugar.

Los resultados relativos al número de horas de su tiempo libre destinado a la planificación y preparación de actividades y materiales coinciden con lo expresado por numerosos autores, Coyle et al., (2009); De Matos (2014); Fernández and Halbach (2011); García Zamora (2014); Infante et al., (2009); Martín del Pozo (2014); Massler (2012); Moate (2011); Morton (2013) y Pladevall-Ballester (2015) acerca de la carga de trabajo adicional que la participación en el programa bilingüe conlleva para los docentes implicados en el mismo. Por ello, estos maestros manifiestan la necesidad de poseer una reducción horaria para la búsqueda, elaboración y preparación de materiales, actividades y sesiones como afirman Fernández and Halbach (2011), Massler (2012) y Pladevall-Ballester (2015). En este sentido, los docentes de este estudio, coinciden con otras



---

investigaciones Bovellan (2014); Fernández and Halbach (2011), Massler, Ioannou-Georgiou and Steiert (2011) y Kuoppala (2010) y en la necesidad de prepararse lingüísticamente el vocabulario y las expresiones de los contenidos académicos de las áreas a impartir en lengua inglesa. Y es que estos maestros consideran que el dominio de la terminología propia de las áreas enseñadas en la segunda lengua es una tarea exigente para los profesores que requiere la dedicación de su tiempo libre pues son vocablos que no utilizan en su vida diaria, como afirma Bovellan (2014), y que no los han trabajado previamente al ser áreas enseñadas por primera vez por estos docentes.

## **6.6. Alumnado**

Los resultados relativos a un superior rendimiento académico en el área de lengua extranjera inglés obtenido por los alumnos participantes en programas bilingües constatados en este estudio por los docentes coinciden con lo expresado en investigaciones como Baker et al., (2003); Dobson, Pérez y Johnstone (2011); García Zamora (2014); Lindholm-Leary (2001); Lorenzo et al, (2009); Pérez Márquez (2008); Pladevall-Ballester (2015) y San Isidro (2009). Respecto a los logros de los alumnos en las áreas impartidas en lengua inglesa, algunos docentes afirman que son similares a los obtenidos por alumnos no participantes en el programa bilingüe. Así pues, estos resultados confirman lo expresado por Ayerbe et al., (1989); Cenoz, (1993); Dobson, Pérez y Johnstone (2011); Gajo and Serra (2002); Howard and Christian (1997); Howard et al., (2004); Lorenzo et al., (2009); Thomas and Collier (2002); Pladevall-Ballester (2015); San Isidro (2009),y Travé (2013) acerca de que el bilingüismo repercute positivamente en los progresos académicos de los estudiantes. No obstante, algunos docentes manifiestan que la enseñanza de contenidos a través de la lengua inglesa ha conllevado una pérdida de vocabulario en castellano como afirman Fernández and Halbach (2011). Si bien estos docentes no consideran adecuado, la propuesta especificada en Dobson, Pérez y Johnstone (2011), abordar los contenidos primero en castellano y después en la segunda lengua, sí proponen, como exponen

Fernández and Halbach (2011), la realización de refuerzo de esos contenidos académicos en español para los estudiantes. Asimismo, algunos maestros prefieren la enseñanza tradicional, es decir, impartir todas las áreas en castellano, coincidiendo con Pena and Porto (2008), con el fin de evitar la pérdida de vocabulario en castellano. Otros educadores resaltan la reducción de contenidos académicos en las áreas enseñadas en lengua inglesa respecto a su enseñanza anterior en lengua materna, resultado constatado por Fernández and Halbach (2011) y Martín del Pozo (2014). Así pues, estos profesores creen que los alumnos de estos programas bilingües tienen menos conocimientos del área de Conocimiento del Medio que otros estudiantes quienes aprendan esa área en castellano. También, algunos docentes, siguiendo lo expresado por Fuentes (2013) relativo a los miedos de los padres acerca de la terminología en castellano, valoran el aprendizaje en inglés por encima de la pérdida de algunos vocablos y/o conceptos en la lengua materna, argumentando que la competencia lingüística en inglés compensa ese déficit de algunos términos en la lengua castellana.

Por otro lado, algunos docentes consideran que el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas impartidas en lengua inglesa es superior al logrado por alumnos de programas bilingües. Los maestros, tal y como afirman diversas investigaciones De Matos (2014); Fernández and Halbach (2011); Frigols y Marsh (2014); García (2014); Infante et al, (2009) y Pena and Porto (2008), son conscientes de que la enseñanza bilingüe requiere un mayor desarrollo de habilidades y estrategias pues exige que los alumnos realicen un gran esfuerzo cognitivo al enfrentarse al doble reto de comprender los nuevos conocimientos académicos y hacerlo en una segunda lengua. Estos profesores, como constatan Jäppinen (2005); Kowal and Swain (1997) consideran que los alumnos al adquirir los contenidos académicos en la segunda lengua acceden a una mayor y más compleja información. Otra ventaja percibida por los educadores de los alumnos participantes en los programas bilingües respecto a quienes no están implicados en ellos, reflejada en otros estudios Bialystok (1999); Escutia (2004); Rodríguez de Tembleque (1997) y Sánchez-López y Signoret (2003) es el incremento de la capacidad de centrar la atención hacia la información que le interesa e inhibirla ante aquello que es irrelevante y/o superfluo para ellos. Es por ello que estos docentes coinciden con Marsh (2008) en el aumento de la concentración de los estudiantes.

En cuanto a los logros obtenidos en la lengua materna por los alumnos implicados en el programa bilingüe, estos docentes no perciben beneficios de la enseñanza bilingüe en áreas impartidas en castellano. Es por ello que estos resultados contradicen lo expresado por Cazabon et al., (1993); Dobson, Pérez y Johnstone (2011); Howard and Christian (1997); Howard et al., (2004); Lindholm and Fairchild (1990) y Lorenzo et al., (2009), sobre las ventajas de la enseñanza de contenidos académicos en una segunda lengua en áreas impartidas en la lengua materna. Lejos de percibir resultados superiores a los alumnos no participantes en el programa bilingüe en lectura y matemáticas como afirman Alanis (2000); Cazabon et al., (1993); De Jong (2002); Lindholm and Fairchild (1990), Sera (2000) y Stipek, Ryan and Alarcón (2001), algunos maestros reflejan que el rendimiento académico de los estudiantes en Lengua Castellana y Literatura, y más concretamente en comunicación escrita en castellano, es inferior al de estudiantes no implicados en programas bilingües.

En relación a la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua inglesa, en general los docentes enuncian que ha incrementado significativamente con la enseñanza bilingüe. Algunos maestros creen que ese entusiasmo de los alumnos por aprender inglés se deriva del rol que se le otorga en los programas bilingüe y de la metodología empleada ya que les gusta estudiar mediante prácticas educativas manipulativas fomentadas en la enseñanza bilingüe, tal y como se afirma en numerosas investigaciones Caballero y Fernández (2011); Caballero et al., (2013); De Matos (2014); Dobson, Pérez y Johnstone (2011); Fernández and Halbach (2011); Frigols (2008); García Zamora (2014); Hunt et al., (2009), Infante et al. (2009); Lasagabaster (2011); Marcos (2014); Pavón (2009); Pavón and Ellison (2013) y Pena and Porto (2008). Asimismo, estos resultados coinciden con lo expresado por diversos autores, Coyle (2006); Coyle et al., (2010); De Matos (2014); Frigols y Marsh (2014); Marsh (2008); Massler (2012); Pérez Márquez (2008); Pladevall-Ballester (2015) y San Isidro (2009) acerca de que ese incremento de la motivación de los alumnos por estudiar la lengua inglesa es fruto de la consciencia de su evolución en el aprendizaje de este idioma ya que perciben sus logros y progresos tras comprobar que comprenden los contenidos en inglés y son capaces de seguir estas clases en la segunda lengua. Algunos profesores están en consonancia con las percepciones de Bruton (2011 y 2013) sobre la

disminución de los estudiantes por aprender el inglés en los programas bilingües. No obstante, resaltar que los docentes perciben la disminución del interés por el aprendizaje de la lengua inglesa así como sentimientos negativos hacia el empleo de este idioma en los alumnos que no obtienen resultados académicos adecuados.

En cuanto a la participación de alumnos origen distinto al español en los programas bilingüe, estos docentes, siguiendo los resultados expresados por Fernández and Halbach (2011) afirman que no genera inconvenientes añadidos por lo que su progreso académico es similar al que obtendrían si estuviesen matriculados en la enseñanza no bilingüe. Es importante precisar que si bien algunos educadores en la investigación de las autoras mencionadas en líneas anteriores manifiestan que la incorporación a estos programas puede ser una dificultad para estos estudiantes, estos resultados son más satisfactorios al enunciar que estos alumnos se enfrentan a la enseñanza bilingüe de la misma forma que el resto de escolares. Algunos maestros, como expresan Fernández and Halbach (2011), mencionan que la enseñanza bilingüe conlleva beneficios para estos alumnos ya que tienen gran facilidad para el aprendizaje de la lengua inglesa.

Respecto a la incorporación de estudiantes repetidores de promociones no bilingües a la enseñanza bilingüe, como mencionan Fernández and Halbach (2011), resaltar que es una preocupación percibida por los maestros. En cuanto a los alumnos incorporados tardíamente al programa bilingüe procedentes de otros centros educativos no bilingües, los docentes consideran que en los cursos iniciales de Educación Primaria los niños siguen favorablemente esta enseñanza bilingüe mientras que en los cursos superiores, coinciden con Dobson, Pérez y Johnstone (2011) sobre la dificultad o imposibilidad de adaptarse a la misma. Algunos docentes, siguiendo a Dobson, Pérez y Johnstone (2011), enuncian que los estudiantes que tengan conocimientos de inglés, apoyo familiar y un buen rendimiento académico lograrán una mejor integración en los programas bilingües que aquellos que no lo posean. Además, estos resultados coinciden con los proporcionados por Fernández and Halbach (2011) y García Zamora (2014) acerca de la necesidad de llevar a cabo una prueba de inicial de nivel en la que se determine las habilidades lingüísticas de los alumnos de nueva incorporación y, a su vez, si estas le permiten adaptarse a la enseñanza bilingüe adecuadamente. Es por ello

que la incorporación de alumnos directamente a centros educativos adscritos al programa bilingüe genera una preocupación e inquietud en los profesores como constatan Dobson, Pérez y Johnstone (2011); Fernández and Halbach (2011) y García Zamora (2014).

La enseñanza bilingüe a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o con menor rendimiento académico es una de las primordiales preocupaciones mencionadas por los maestros participantes en programas bilingües tal y como se expresa en Dobson, Pérez y Johnstone (2011) y Pladevall-Ballester (2015). Los docentes resaltan su incapacidad para atender satisfactoriamente a estos estudiantes, como afirma Pladevall-Ballester (2015), argumentando que no pueden enseñarles al mismo tiempo que al resto de alumnos del grupo. Además, tal y como destacan Bovellan (2014) y Pena and Porto (2008) algunos profesores perciben que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo que presenten deficiencias significativas no deberían de participar en programas bilingües al considerar que la enseñanza de los contenidos académicos sería más beneficiosa en la lengua materna pues aprenderían más y mejor. En general, estos maestros creen que el programa bilingüe dificulta el aprendizaje de contenidos académicos a estos alumnos, y a su vez, siguiendo lo indicado en Dobson, Pérez y Johnstone (2011) y consideran inapropiado este programa para los estudiantes más débiles. Sin embargo, algunos educadores manifiestan que aunque el programa bilingüe dificulta el aprendizaje a los estudiantes con inferiores habilidades lingüísticas en inglés o ACNEAE con sus pertinentes adaptaciones curriculares significativas o no pueden adquirir los contenidos académicos a través de una segunda lengua, Baetens Beardsmore (2009); Berton (2008); Coonan (2012); Hunt (2011), Lasagabaster (2011); Seikkula-Leino (2007); Pladevall-Ballester (2016) y Poisel (2012). Por lo que son capaces de avanzar en la enseñanza bilingüe a su nivel a pesar de que el aprendizaje en inglés sea más costoso para ellos.

Asimismo, tal y como exponen Fernández and Halbach (2011); Kuoppala (2010) y Pladevall-Ballester (2015), estos profesores manifiestan la necesidad de incrementar la contratación de personal docente especialista en inglés en los centros educativos para ofrecer más apoyos a los ACNEAE y ofrecer una educación de calidad a estos estudiantes.

## 6.7. Comunidad educativa

La colaboración e implicación de los padres en la enseñanza bilingüe, siguiendo a Frigols y Marsh (2014), es concebida por los maestros adscritos al programa bilingüe como un factor fundamental para el éxito de estos programas. Los resultados sobre el aumento de la colaboración e implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos fueron constatados por Dobson et al., (2011) y Laorden y Peñafiel (2010). El rol de los padres en la enseñanza bilingüe difiere del que se le concedía antes de la adscripción al programa bilingüe pues se demanda una mayor colaboración en la educación de sus hijos. No obstante, esa implicación de los padres no solo se ha de realizar en el seguimiento y acompañamiento del proceso de aprendizaje de sus hijos tanto en el control de los deberes como en la transmisión a los niños de su apoyo, interés y motivación por el aprendizaje del inglés, sino también mediante el refuerzo de los conocimientos del área de Conocimiento del Medio. El interés de los padres por la formación académica de sus hijos y por el aprendizaje de la lengua inglesa es alto, de ahí su participación y asistencia a las reuniones convocadas para abordar aspectos del proceso educativo de sus hijos.

Los resultados relativos a la satisfacción de los padres con la incorporación del centro educativo a la enseñanza bilingüe, la implementación del mismo y los resultados de aprendizaje de la lengua inglesa de sus hijos coinciden con autores Caballero y Fernández (2011); De Matos (2014); Frigols y Marsh (2014); García Zamora (2014); Howard, Sugarman and Christian (2003); Lasagabaster (2001); Lorenzo et al., (2009) y Massler (2012). A pesar de la alta valoración del programa bilingüe por los padres, algunos se muestran reacios a la enseñanza bilingüe y, tal y como afirman Fuentes (2013) y Pladevall-Ballester (2015), tienen sus dudas sobre los conocimientos en castellano que adquirirán sus hijos en el programa bilingüe y, como constata García Zamora (2014), sobre la competencia de las habilidades orales y escritas de la lengua materna. En esta línea, es importante destacar que estos resultados acerca de la

satisfacción de las familias desde la perspectiva de los docentes no son tan positivos como los expresados en De Matos (2014); García Zamora (2014) y Pladevall-Ballester (2015) pues los temores de los padres acerca de los resultados académicos que lograrán sus hijos y del déficit de la cultura general en castellano no disminuyen tras dialogar con otras familias o con los docentes ni tras la implantación de la enseñanza bilingüe varias años.

Los resultados relativos al apoyo recibido de otros docentes no participantes en la enseñanza bilingüe son muy dispares en este estudio. Por ello, estos resultados coinciden parcialmente con los expresados por Lorenzo et al., (2009) sobre el apoyo de otros maestros no adscritos al programa bilingüe recibido por los docentes involucrados directamente en esta enseñanza. También, concuerdan parcialmente con los resultados formulados por Fernández and Halbach (2011); Infante et al., (2009); Laorden y Peñafiel (2010) y Pladevall-Ballester (2015) acerca de la falta de apoyo o rechazo de algunos educadores a la implantación y desarrollo de la enseñanza bilingüe. A pesar de la inexistencia de apoyo de docentes no participante en la enseñanza bilingüe, los maestros consideran que las relaciones personales entre los profesores no participantes en el programa bilingüe y ellos no se han debilitado. Este resultado es contradictorio al expresado en Laorden y Peñafiel (2010) por los equipos directivos quienes sí perciben que las relaciones entre el Claustro de profesores se han debilitado.

Los resultados relativos al apoyo recibido por el Equipo directivo de los centros educativos donde estos docentes desempeñan su profesión coinciden con los expuestos por García Zamora (2014), Laorden y Peñafiel (2010) desde la perspectiva de los equipos directivos, al expresar que los equipos directivos valoran positivamente al profesorado implicado en el programa bilingüe. Estos maestros perciben la preocupación de los equipos directivos por su trabajo sintiéndose reconocidos por estos profesores quienes desempeñan cargos directivos. Sin embargo, estos resultados difieren de los expresados por García Zamora (2014) y Laorden y Peñafiel (2010) en relación a los aspectos en los que los equipos directivos muestran interés por el programa bilingüe. Así pues García Zamora (2014) resalta el interés de los equipos directivos por la competencia lingüística de los alumnos, Laorden y Peñafiel (2010) destaca el apoyo de los equipos directivos principalmente a la formación facilitada a los

docentes y la promoción de las estancias en países de habla inglesa, mientras que estos resultados expresan sentir el apoyo de los profesores que desempeñan cargos directivos a través de su interés por favorecer a los maestros en los recursos solicitados para la implementación del programa bilingüe. Estas diferencias percibidas en el apoyo de los equipos directivos se pueden deber a los entrevistados pues mientras que este estudio se aborda desde la perspectiva de los docentes implicados en el programa bilingüe, Laorden y Peñafiel (2010) se focaliza en la opinión de los equipos directivos y García Zamora (2014) se centra en las percepciones de distintos miembros de la Comunidad educativa, pero este aspecto se trata desde los equipos directivos.

Los resultados relacionados con la implicación de la Administración educativa en el desarrollo del programa bilingüe contradicen lo expuesto en el estudio Frigols y Marsh (2014), sobre el apoyo recibido de esta institución por los docentes. Sin embargo, coinciden con lo expresado en numerosos estudios, Fernández and Halbach (2011); Ferre et al., (2014); García Zamora (2014); Lorenzo et al., (2009) y Pladevall-Ballester (2015), acerca de la escasez de apoyo institucional percibida por los maestros implicados de manera directa en la enseñanza bilingüe.

## **6.8. Satisfacción de los docentes**

A pesar de esa insatisfacción generalizada del profesorado participante en la enseñanza bilingüe por la falta de implicación y colaboración de la Consejería competente en materia educativa con el programa bilingüe, la valoración de los maestros sobre la enseñanza a través de una segunda lengua es satisfactoria tal y como afirman diversos autores (De Matos, 2014; Fernández & Halbach, 2011; Ferre et al., 2014; García Zamora, 2014; Hunt et al., 2009; Infante et al., 2009; Kuoppala, 2010; Lorenzo et al., 2009; Méndez & Pavón, 2012; Pladevall-Ballester, 2015 y Sasajima, 2013). Los maestros están contentos con los resultados académicos de los estudiantes ya que perciben su mejora de las habilidades lingüísticas de inglés como constatan otros estudios De Matos (2014) y Pladevall-Ballester (2015). El entusiasmo y la



retroalimentación de los alumnos recibida por los docentes, tal y como afirman Ferre et al., (2014), es uno de los factores que los impulsa a continuar implicándose en el programa bilingüe. La participación de los maestros en la enseñanza bilingüe ha derivado en un aumento de su motivación por su labor docente considerando su trabajo actual más interesante, tal y como exponen Fernández and Halbach (2011) y Méndez and Pavón (2012). La incorporación al programa bilingüe ha contribuido a un crecimiento profesional de los maestros, como manifiestan De Matos (2014); Dobson, Pérez y Johnstone (2011); Fernández and Halbach (2011) y Hengst et al., (2005) ya que la formación sobre la enseñanza a través de una segunda lengua les ha permitido conocer y enriquecerse de otros enfoques pedagógicos y metodológicos, y en definitiva, mejorar su labor docente. Asimismo, los docentes afirman su satisfacción con la metodología de esta enseñanza bilingüe y no se imaginan utilizando anteriores procesos de enseñanza, por lo que como expresa Roldán (2011), los maestros han adquirido elementos positivos a implantar de forma permanente en sus prácticas docentes.

Los resultados relativos a la continuidad de la Educación Primaria en la enseñanza bilingüe constatan lo expresado por Pladevall-Ballester (2015) acerca del deseo generalizado de los maestros implicados en los programas bilingües de seguir impartiendo docencia en estos programas toda su vida profesional. En esta línea, cabe destacar la incertidumbre de algunos docentes acerca de su participación en la enseñanza bilingüe ya que, como refleja Dobson, Perez y Johnstone (2011), el trabajo en el programa bilingüe resulta agotador. Y es que como afirman Fernández and Halbach (2011), el escaso apoyo y/o implicación de la Administración educativa es uno de los factores conducentes al agotamiento de estos maestros.

Estos resultados coinciden con los expresados por García Zamora (2014) y Frigols y Marsh (2014) acerca de la garantía de la continuidad de la enseñanza bilingüe de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria. Si bien estos docentes afirman la existencia de continuidad en Educación Secundaria, manifiestan su insatisfacción con la implementación de la enseñanza bilingüe en esta etapa en centros públicos. La necesidad de establecer conexiones y un nexo fluido entre educadores de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria así como incrementar la coordinación entre ellos reflejada en este estudio se pone también de manifiesto en otras

investigaciones, Dobson, Perez y Johnstone (2011); Fernández Agüero (2009) y Méndez and Pavón (2012). Otro aspecto a resaltar es la preocupación de los docentes participantes en el programa bilingüe por la distribución de los alumnos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Estos resultados constatan lo expresado por Halbach (2009b) acerca del menor rendimiento académico en lengua inglesa que la agrupación de alumnos pertenecientes a programas bilingües en Educación Primaria junto a alumnos no participantes anteriormente en la enseñanza bilingüe puede conllevar.

## Capítulo 7. Conclusiones

En este capítulo final se presenta una síntesis de los resultados obtenidos a través de los análisis realizados, de tal forma que de manera específica se pueda comprobar hasta qué punto hemos cumplido los objetivos que se establecieron para esta investigación.

En esta dirección, recordar que el objetivo general que anima nuestra investigación es: "conocer la valoración de los docentes adscritos al Programa bilingüe de la Región de Murcia desde su implantación en el curso escolar 2009/2010". Tal y como se planteó en el capítulo 6 de este informe, para satisfacer este objetivo general se concretaron varios objetivos específicos. Pues bien, lo que nos disponemos a comentar a continuación es lo que esta Tesis aporta como posible respuesta a los objetivos planteados.

En relación al primer objetivo **“conocer la valoración del profesorado acerca de la formación recibida para el desempeño de su labor dentro del programa bilingüe”** resaltar que si bien algunos docentes han recibido preparación acerca de la metodología AICLE necesaria en los programas bilingües, otros profesores, más de un tercio, no han realizado ningún curso sobre esta enseñanza, porcentaje que aún es mayor entre maestros de centros públicos. Las razones aludidas tienen que ver, principalmente, con el desconocimiento acerca de la posibilidad de realizar formación o no, a la percepción de que los funcionarios en prácticas no pueden llevarla a cabo, a no haber sido seleccionados por la Administración Educativa o por motivos personales. Las temáticas abordadas en los dos cursos de formación sobre la enseñanza bilingüe

efectuados por los docentes son fundamentalmente: metodología AICLE, uso de medios digitales, recursos para el aprendizaje de la lengua inglesa en la enseñanza bilingüe, enseñanza del área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en inglés, lingüística y la lecto-escritura en esta lengua.

La formación organizada desde estos dos cursos constaba de dos partes: una en Murcia y otra, normalmente, en una ciudad de habla inglesa. La valoración de la mayoría de docentes acerca de la formación recibida en nuestra Región es positiva. Sin embargo, resaltar que la formación ofrecida en el curso denominado “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” recibe valoraciones más negativas que el curso de “Iniciación al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia”, pues algunos profesores la califican como nada útil considerando que ha sido una pérdida de tiempo y de dinero por parte de la Consejería competente en materia educativa. Respecto a los aspectos a mejorar de esta preparación con el fin de satisfacer sus necesidades reales relativas a la enseñanza bilingüe son: la selección de la formación, reduciendo los contenidos sobre todo teóricos e incorporando más preparación práctica, modificación de aspectos organizativos tales como temporalización así como una mayor formación sobre metodología, enseñanza de Science en inglés y recursos utilizados en esta área, el uso de los medios digitales y sobre la lecto-escritura en inglés. Ello unido a las demandas relativas a la selección eficaz de ponentes y al aumento del número de plazas ofertadas para la realización de estos cursos.

En cuanto a la formación realizada en una ciudad de habla inglesa, la mayoría de profesores enuncia que no fue útil ya que los contenidos teóricos eran repetitivos, no se efectuó una inmersión lingüística real. Como planteamiento alternativo, los maestros proponen incrementar dicha formación en centros educativos y no en universidades, pues la realidad de estas instituciones educativas dista mucho de la existente en la etapa de Educación Primaria.

En cuanto a la formación continua en lengua inglesa, solamente algunos docentes en el momento de la realización de las entrevistas están recibiendo formación en inglés, y la mayoría son, además de centros privados-concertados y enuncian que la formación es costeada por ellos mismos. Se resalta la inexistencia de formación destinada a

perfeccionar y actualizar la lengua inglesa de los educadores con un determinado dominio del inglés, es decir, de los maestros participantes en el programa bilingüe. En lo referente a la formación continua en metodología, como sucede con la anterior formación, únicamente algunos (también mayoritariamente de centros privados o concertados) están recibiendo preparación sobre aspectos metodológicos aplicados a la enseñanza bilingüe este curso escolar, lecto-escritura en lengua inglesa, nuevas tecnologías y un máster en lingüística inglesa: teórica y aplicada. La valoración de esta formación continua es útil.

Respecto a los seminarios de continuidad o seguimiento en programa bilingües, más de la mitad de docentes nunca lo han realizado, principalmente por desconocimiento de los mismos. Los maestros que lo han efectuado resaltan como temáticas abordadas: formación sobre metodología y recursos así como elaboración e intercambio de materiales. Si bien algunos profesores afirman la utilidad de los seminarios, otros enuncian que no son nada útiles bien porque los contenidos eran básicos y repetitivos o por la falta de responsabilidad y de implicación de los maestros participantes en relación al trabajo a realizar y al cumplimiento de las fechas asignadas. Se perciben las mismas demandas que en la formación metodológica: más formación práctica menos teórica, mejor selección de los formadores de docentes, así como mayor supervisión y control de las tareas efectuadas en dicho seminario.

Por tanto, teniendo en cuenta la existencia de profesores que no han recibido ninguna preparación para desempeñar su labor docente en la enseñanza bilingüe así como las necesidades de formación, lingüística y metodológica, de los maestros participantes en el programa bilingüe, se puede indicar que existen necesidades formativas no cubiertas que repercuten negativamente en la puesta en práctica del Programa bilingüe.

Respecto al segundo objetivo **“identificar las líneas de coordinación entre el profesorado, cómo se concretan en cada centro y si la coordinación ha incrementado con la adscripción al programa bilingüe”**, en general, los docentes entrevistados reconocen que la coordinación es fundamental en la implementación de un programa bilingüe para la calidad de su docencia y la contribución a un enriquecimiento

profesional. La integración de lenguas y contenidos supone una tarea que se asienta obligatoriamente en el esfuerzo por coordinarse los profesionales implicados. Los maestros que imparten áreas en lengua inglesa se coordinan con los tutores o profesores que imparten áreas en lengua castellana, con todos los docentes participantes en el programa bilingüe y con otros profesores del mismo nivel y ciclo. Sin embargo, la coordinación con los tutores o profesores de áreas impartidas en lengua castellana se lleva a cabo con mayor frecuencia que con el resto de maestros participantes en el programa bilingüe y que con el resto de maestros de mismo nivel y ciclo. También, se considera necesario resaltar que la coordinación de los profesores de áreas en inglés con los tutores o profesores de áreas en castellano no siempre es una realidad en los centros educativos debido a la percepción negativa que los docentes de castellano poseen de la enseñanza bilingüe. La coordinación de los profesores implicados directamente en el programa bilingüe con los tutores o maestros de áreas en castellano se debe a la necesidad de abordar los contenidos del área de Conocimiento del Medio para que los docentes de lengua materna puedan realizar el refuerzo de estos conocimientos en sus áreas en castellano.

Si bien algunos docentes se coordinan con sus compañeros mediante reuniones de ciclo o en sus horas laborales de la tarde que asisten a los centros educativos, la mayoría de profesores al no existir tiempos a nivel legal para las tareas de coordinación se ven obligados a comunicarse con sus compañeros en pasillos y recreos para intercambiar ideas y opiniones sobre el desarrollo de las sesiones y el rendimiento académico de los alumnos. Además, es necesaria la coordinación con los auxiliares de conversación para trabajar de manera colaborativa en el desarrollo de la competencia comunicativa y cultural del alumnado, pero en los centros públicos no se contempla tiempo dedicado a las tareas de coordinación, sin embargo, en los centros privados-concertados se les asigna también un tiempo para la coordinación con el resto del profesorado de los grupos a los que imparte docencia,

La implementación de la coordinación docente en los centros educativos conlleva un gran esfuerzo para los maestros. Es por ello que estos maestros manifiestan la necesidad de disponer en sus horarios laborales de alguna hora destinada a la coordinación con sus compañeros. En ese sentido, la capacidad para trabajar en equipo

cobra gran relevancia en la enseñanza bilingüe pues solamente mediante el trabajo en equipo se puede conseguir un currículo integrado que facilite una actuación pedagógica común y homogénea, en la que se compartan materiales, actividades, gradación de las tareas y criterios y mecanismos de evaluación. Además, la coordinación permite, por un lado, la organización de los contenidos que cada profesional enseñará a los niños y, por otro lado, aprender a compartir conocimientos, recursos y métodos, por lo que coordinarse es más enriquecedor que trabajar individualmente.

La adscripción al programa bilingüe supone un incremento de coordinación docente respecto a la enseñanza no bilingüe, ahora la necesidad de coordinarse con otros docentes, bien con los compañeros pertenecientes al programa bilingüe o bien con los tutores o compañeros que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura para que apoyen alguna terminología en castellano, ha aumentado ligada al incremento de la impartición de un mayor número de áreas en inglés.

En cualquier caso, el reconocimiento de la necesidad de la coordinación pasa por a consolidación de una cultura interdisciplinar como una propuesta curricular innovadora. En palabras de Lasnier (2000, p.172) “El aprendizaje no se logra integralmente en un momento preciso”, para ello, es necesario establecer estrategias que desarrollen actuaciones de colaboración reconocidas e insertadas en un plan global y secuenciado de actuación, tanto de maestros como de auxiliares de conversación, pues contribuyen a perfeccionar las destrezas orales, tanto en alumnos como en los profesores y con ello, mejorar la competencia en lengua inglesa de estos dos agentes educativos.

Por último, la coordinación debe ir más allá de un mismo centro, pues el intercambio de experiencias con otros colegios constituye una esencial fuente de formación para el profesorado, principalmente para los maestros que se incorporan por primera vez al programa bilingüe.

En relación al tercer objetivo **“conocer el papel del auxiliar de conversación, las formas de trabajo y las tareas encomendadas a este profesional”**, resaltar que se han comprobado importantes diferencias en función de la titularidad de los centros. La dotación de los colaboradores lingüísticos en el aula no es una realidad en los centros privados-concertados. También es una realidad que la preparación y formación de estos

profesionales son exigencias para acceder a los centros. Por ello, en los centros privados-concertados que cuentan con estos auxiliares, se seleccionan en función de una formación o titulaciones previas acordes con las tareas que van a desempeñar, lo cual conlleva una gran satisfacción por parte del profesorado con su formación previa, cuestión que no sucede en los centros públicos, dónde una de las principales demandas tiene que ver con que este personal no siempre cuenta con formación adecuada para sus funciones docentes.

Con estas importantes diferencias, la mitad de los docentes de centros públicos afirma comunicarse con los ayudantes lingüísticos al inicio de la clase, acerca de las tareas a desempeñar por estos últimos en esa sesión, durante su desarrollo y/o al finalizar la misma; algunos lo hacen mediante los recreos, los pasillos, whatsapp o mensajes de textos, o por e-mails y/o correos electrónicos. Solamente algunos maestros enuncian dialogar con los colaboradores lingüísticos con antelación, es decir, conversar en clase sobre los contenidos y las tareas que se realizarán el día o la semana siguiente. En general, los docentes afirman la necesidad de contemplar algún periodo de tiempo tanto en sus horarios como en los de los asistentes nativos para la coordinación.

Respecto a las formas de trabajo, destacar que mientras que algunos profesores trabajan en las aulas con los nativos, otros trabajan en aulas distintas. Los docentes que trabajan en las mismas aulas utilizan distintos agrupamientos: pequeños grupos, gran grupo y ocasionalmente pequeños grupos, gran grupo y el auxiliar de conversación individualmente, o desdobles, es decir, mitad de la clase para cada uno. Cuando el asistente nativo no está con el educador en el mismo aula, él trabaja en pequeños grupos o con la mitad del grupo. No obstante, es importante destacar que algunos profesores expresan trabajar en el mismo aula con el auxiliar de conversación por cumplir con lo establecido en la Guía de auxiliares de conversación al respecto, pero afirman su descontento con esta forma de trabajo considerando que repercute en un menor rendimiento académico de los estudiantes.

La función asignada a los auxiliares de conversación principalmente es la lingüística, olvidando la función cultural, pues se le asignan tareas encaminadas a trabajar y reforzar las destrezas orales de los alumnos. También, ejercen una función



didáctica a través del repaso de los contenidos académicos abordados en sesiones anteriores o de la docencia directa de algunos contenidos académicos bajo la supervisión de los maestros. Además, estos colaboradores lingüísticos desempeñan la función cultural pues los docentes relegan en ellos las tareas relacionadas con la enseñanza de la cultura y la civilización de su país. Asimismo, participan en las sesiones llevando a cabo actividades lúdicas con los estudiantes y, por último, algunos asistentes nativos realizan tareas de evaluación, aunque estas no son competencia de estos profesionales. También es importante destacar que en los centros públicos el rol principal en las clases y la planificación de las tareas a desarrollar con los estudiantes son asumidos mayoritariamente por los maestros, no por los auxiliares, a diferencia de lo que sucede en los centros de titularidad privada, donde se deja que sean ellos los auxiliares de conversación los que adopten estas funciones.

En relación al auxiliar de conversación, se considera relevante destacar el malestar de los docentes de centros educativos privados-concertados con la Consejería competente en materia educativa, por la financiación de estos nativos solo a los colegios públicos. Ellos demandan que estos recursos son fundamentales en la enseñanza bilingüe de ahí que deberían de ser subvencionados a todos los colegios, con independencia de su titularidad. Y es que algunos centros privados-concertados, no poseen asistentes nativos ya que no pueden hacer frente al gasto económico que supondría su contratación.

En cuanto al cuarto objetivo **“identificar las estrategias o técnicas que utilizan los docentes para facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos en L2 así como si difieren de las utilizadas antes de la incorporación al programa bilingüe”**, mencionar que las principales técnicas empleadas por los profesores para favorecer la comprensión de los conocimientos de la áreas enseñadas a través de la segunda lengua son las siguientes: flash cards, canciones, lenguaje no verbal (gestos y movimientos), vídeos explicativos sobre los contenidos académicos, experimentos u otras actividades manipulativas y el uso de la pizarra digital. Otras técnicas utilizadas por los maestros, con menor frecuencia que las anteriores, son: objetos reales, repetición o parafraseo, diversos tonos de voz y el uso de la lengua inglesa y materna. Asimismo, es importante destacar que la adscripción a la enseñanza bilingüe ha conllevado un cambio en las

metodologías empleadas por los educadores para facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos académicos en una lengua extranjera, buscando estrategias más lúdicas, experimentales, manipulativas y visuales. Esto ha conllevado, además, un cambio hacia un rol más activo y participativo del alumnado, lo que, de acuerdo con las afirmaciones de estos profesores conlleva importantes beneficios a la hora de su aprendizaje.

Los recursos visuales, principalmente vídeos explicativos de los contenidos académicos, el uso de pizarras digitales, consideradas como un recurso imprescindible en la enseñanza bilingüe, el lenguaje no verbal (corporal y gestual), el empleo de experimentos u otras actividades que requieren de la manipulación y observación de los niños así como de materiales reales y cotidianos del entorno cercano a los alumnos son las principales técnicas que se han incorporado o se han utilizado con mayor frecuencia tras la implementación del programa bilingüe.

La adscripción al programa bilingüe no ha conllevado cambios en la evaluación ya que los instrumentos empleados para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos son los mismos. No obstante, si bien los instrumentos de evaluación no se han modificado con la incorporación a la enseñanza bilingüe, sí se concede mayor importancia a la comunicación oral de los estudiantes que a la comunicación escrita. La evaluación escrita ha perdido su predominancia para dar paso a la evaluación oral, de modo que la incorporación al programa bilingüe ha contribuido a evaluar diversas habilidades lingüísticas. Solamente un pequeño porcentaje de docentes afirma que la implementación del programa bilingüe ha conllevado una variación en los instrumentos de evaluación resaltando la introducción de proyectos para valorar los conocimientos de los escolares.

Respecto al quinto objetivo **“conocer la integración o complementación de las áreas impartidas en lengua inglesa y las impartidas en lengua castellana”**, destacar que el uso casi exclusivo de la lengua inglesa en las sesiones de las áreas enseñadas a través de esta segunda lengua ha conllevado, en centros públicos, la implantación de medidas para reforzar los contenidos de ese área, en este caso Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en castellano. La principal medida llevada a cabo es la

realización de tareas como lecturas, dictados o resúmenes en el área de Lengua Castellana y Literatura sobre el vocabulario y los contenidos del área de Conocimiento del Medio en castellano, siendo imprescindible la coordinación de los docentes que imparten ambas áreas. Una segunda medida es proporcionar información en castellano sobre los contenidos del área impartida en la segunda lengua a los padres con el fin de que trabajen con sus hijos esos conocimientos y vocablos en la lengua materna bien mediante una carta o bien a través de glosarios. Otra medida es la realización de resúmenes o traducciones de las Unidades Didácticas del área impartida en lengua inglesa en castellano para que los niños los trabajen en casa con las familias. Una cuarta medida es un refuerzo de los principales contenidos académicos del área de Conocimiento del Medio en castellano en el horario de esta asignatura. Ese refuerzo no es efectuado por los maestros que imparten este área en inglés, sino por otros maestros que imparten áreas en la lengua materna. Principalmente se lleva a cabo una sesión a la semana o cada quince días. Una última medida es la realización de actividades en castellano al finalizar la Unidad Didáctica de Conocimiento del Medio en esta asignatura, similares a las realizadas a lo largo de la unidad en inglés, para reforzar esos conocimientos trabajados en inglés. No obstante, es importante resaltar que esa complementariedad de estas dos áreas impartidas en lengua castellana y lengua inglesa, respectivamente, no siempre es una realidad en este estudio, bien debido a la falta de interés y/o disponibilidad de los maestros que imparten Lengua Castellana y Literatura, así como a las desavenencias entre los profesores de áreas en inglés y en castellano, o bien debido a la innecesaria integración entre estas dos áreas percibida por algunos docentes.

La falta de interés y/o disponibilidad de los maestros que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura por llevar a cabo ciertas actividades sobre el vocabulario y los contenidos del área de Conocimiento del Medio en castellano puede ser debido a la preparación de estas tareas ya que estas son elaboradas principalmente por los docentes del área en castellano. Es por ello que si la coordinación entre los docentes de Lengua Castellana y Literatura y Conocimiento del Medio no solo se lleva a cabo para tratar contenidos del área de Conocimiento del Medio, como argumentan estos profesores, sino para la preparación conjunta de las tareas de refuerzo del vocabulario

del área impartida en inglés, el interés y la disponibilidad de los docentes de implementarlas en sus sesiones en castellano incrementará.

En relación al sexto objetivo “**conocer la valoración de los docentes sobre los medios, recursos, incentivos y/o reconocimientos con los que cuentan**”, resaltar que la mayoría de los maestros no poseen en los centros educativos en los que están ejerciendo su labor profesional un aula bilingüe. En esta línea, hay una dualidad de opiniones sobre la conveniencia de tener o no estos recursos espaciales en los colegios. Algunos educadores consideran adecuado disponer de estas aulas para almacenar y organizar todo el material, relativo tanto al área de Science como al área de Lengua Extranjera: Inglés, con el fin de decorarla y propiciar un auténtico ambiente en lengua inglesa que favorezca la predisposición de los alumnos por el aprendizaje de este idioma, para paliar las deficiencias tecnológicas así como para tener mayor espacio para la realización de distintos agrupamientos de alumnos. Sin embargo, otros maestros opinan que no es necesario disponer de aulas bilingües en los colegios ya que en sus aulas poseen los recursos tecnológicos y materiales adecuados para enseñar los contenidos académicos. Asimismo, resaltan que los docentes entrevistados creen que la coordinación de horarios de los profesores participantes en el programa bilingüe, con el fin de que todos dispusieran de este aula bilingüe un periodo de tiempo, sería caótica.

En relación a los recursos económicos que han recibido los centros educativos tras su adscripción a los programas bilingües, expresar en primer lugar la diferencia expresada entre maestros de centros públicos, que mayoritariamente reconocen que sí reciben recursos económicos, y maestros de centros privados. En segundo lugar, resaltar el desconocimiento de algunos profesores sobre la dotación o no de una aportación económica y, a su vez, sobre si la cuantía es suficiente o debería de ser mayor. Es por ello que en este estudio se refleja la falta de comunicación de algunos equipos directivos con los educadores participantes en el programa bilingüe.

Algunos profesores no reciben ninguna aportación presupuestaría por ser un centro concertado-privado, manifestando su insatisfacción con la Administración educativa por este aspecto. Otros docentes reciben una dotación económica, pero

consideran que es insuficiente ya que casi todo el dinero se emplea para fotocopias y materiales y les es imposible comprar libros en lengua inglesa.

En cuanto a los recursos materiales, si bien la mitad de maestros afirman poseer suficientes materiales para impartir docencia en el programa bilingüe, la otra mitad considera que los recursos son insuficientes demandando libros de lectura en inglés y diccionarios, recursos visuales específicos para algunos contenidos académicos, materiales científicos para los experimentos, materiales audiovisuales e interactivos para los alumnos así como juegos manipulativos para aquellos que poseen mayores dificultades para la comprensión de contenidos así como otros destinados al uso decorativo del aula.

Respecto a los recursos tecnológicos, también se observa una dualidad de opiniones de los entrevistados. Mientras que la mayoría de docentes de centros privados-concertados tienen suficientes recursos tecnológicos pues cuentan con una pizarra digital y ordenador en sus aulas, la mayoría de los maestros de centros públicos considera que son insuficientes para desarrollar el programa bilingüe con éxito al no poseer pizarra digital en sus aulas, al no disponer de un número adecuado de ordenadores en el aula pluri, al no tener un ordenador en aula para su utilización por los alumnos a modo de rincón bien como refuerzo o ampliación ni un lector de documentos. Además, estos docentes reclaman a la Consejería competente en educación la necesidad de mejorar el funcionamiento de los ordenadores, así como de facilitar una instantánea conexión a internet pues los problemas informáticos a los que se enfrentan en su día a día son constantes.

En relación a los reconocimientos o incentivos, los profesores participantes en el programa bilingüe no reciben ningún reconocimiento ni incentivo por su labor y dedicación a esta enseñanza. En este sentido, resaltar que se perciben diferencias respecto a la idoneidad de recibir o no estos privilegios. La mayoría de educadores creen que es adecuado poseer algún reconocimiento, como concesión puntos para los concursos de traslados, o incentivo, al igual que docentes de otras Comunidades Autónomas, por su implicación en el programa bilingüe pues dedican muchas horas de su tiempo libre a preparar materiales y clases con objeto de contribuir al éxito de la

enseñanza bilingüe. Sin embargo, algunos maestros consideran que no es conveniente recibir ningún reconocimiento o incentivo ya que perciben que su trabajo es el mismo que el realizado por el resto de profesores no implicados en la enseñanza bilingüe, a excepción de que ellos imparten áreas en lengua inglesa y los demás en lengua materna. Además, estos docentes creen que recibir estas medidas sería discriminatorio para los otros educadores y que contribuiría a debilitar las relaciones personales y profesionales entre los maestros implicados en el programa bilingüe y los que no lo están.

Respecto a la dedicación de estos profesores a la enseñanza bilingüe, ninguno de los docentes posee una reducción horaria destinada a la preparación de materiales. En general, los maestros manifiestan que el número de horas de su tiempo libre destinado a la planificación de clases y preparación y búsqueda de actividades y materiales ha incrementado con su incorporación al programa bilingüe por lo que consideran adecuado ser liberados de alguna hora de docencia para dedicarla a esta tarea. Además, el hecho de enseñar en lengua inglesa Conocimiento del Medio, un área nueva para la mayoría de educadores pues no la han impartido antes, ha conllevado el aumento de su tiempo libre a la preparación de clases ya que tienen que aprender los contenidos académicos y el vocabulario específico de este área en inglés.

En cuanto al séptimo objetivo **“conocer las repercusiones de participación en los programas bilingües a nivel de alumnado”**, resaltar que los resultados académicos de los alumnos implicados en el programa bilingüe en el área de Lengua Extranjera: inglés son superiores a los obtenidos por alumnos no participantes en el mismo. En relación a las áreas enseñadas en lengua inglesa, por un lado, algunos profesores afirman que el rendimiento académico de los estudiantes es similar al logrado por otros estudiantes en áreas enseñadas en castellano. No obstante, algunos educadores manifiestan que la enseñanza de contenidos a través de la lengua inglesa ha conllevado una pérdida de terminología, específica de las áreas impartidas en inglés, en castellano. Sin embargo, otros afirman que los estudiantes adquieren el vocabulario de esas áreas tanto en inglés como en español, ya que los alumnos están inmersos en un entorno en el que la lengua hablada es el castellano. De los maestros que consideran que el programa bilingüe ha conducido a un déficit de terminología en la lengua materna, algunos afirman que la adquisición de esos vocablos en castellano depende de la implicación de

los padres en la educación de sus hijos, por lo que si las familias colaboran no se produce ese desconocimiento de términos; mientras que otros son conocedores de esa pérdida de vocabulario en castellano, pero enuncian que la competencia lingüística en inglés adquirida por los alumnos compensa ese déficit. Los maestros, conscientes de la pérdida de terminología en lengua materna, proponen la realización de refuerzos de los contenidos académicos de las áreas enseñadas en lengua inglesa en español o la enseñanza de todas las áreas en castellano, para evitar el déficit de terminología en la lengua materna, y el incremento del área de Lengua Extranjera: inglés con el fin de que los alumnos aprendan unos conocimientos prácticos en la lengua inglesa que le permitan desenvolverse en diversas situaciones y contextos en este idioma y no unos determinados contenidos académicos de unas determinadas asignaturas con menos utilidad para la comunicación y convivencia con ciudadanos de otros países.

Por otro lado, otros educadores manifiestan que los resultados de los alumnos en estas asignaturas son mejores que los obtenidos por estudiantes no participantes en el programa bilingüe. No obstante, algunos de estos maestros destacan la reducción de contenidos académicos de las áreas enseñadas en inglés respecto a la enseñanza de estas mismas áreas en castellano. Es por ello que estos profesores consideran que los alumnos de programas bilingües aprenden menos conocimientos de las áreas impartidas en lengua inglesa que los alumnos no participantes en los mismos y que, por tanto, estudian esa área en la lengua materna. Además, estos docentes no solo expresan la superioridad del rendimiento académico de los escolares en estas áreas, sino también los beneficios cognitivos que su participación en la enseñanza bilingüe les ha aportado. Las ventajas que estos profesores perciben son el acceso a una mayor y más compleja información, el aumento de la capacidad de centrar la atención ante aquellos aspectos que le interesen e inhibirla ante aquellos irrelevantes, así como el incremento de la capacidad de concentración.

Respecto a las áreas enseñadas en lengua castellana, destacar el desconocimiento de los educadores sobre la influencia de la enseñanza bilingüe en estas asignaturas. Algunos profesores manifiestan que esta enseñanza no influye en las áreas impartidas en lengua materna por lo que no perciben beneficios ni perjuicios de la enseñanza bilingüe en las áreas impartidas en castellano. Es por ello que consideran que los resultados

académicos de los estudiantes en estas áreas son los mismos que los obtenidos por quienes no participan en el programa bilingüe. Otros maestros también reflejan que el rendimiento académico de los alumnos en Lengua Castellana y Literatura, y más concretamente en comunicación escrita en castellano, es inferior al de estudiantes no implicados en programas bilingües.

En relación a la incidencia de la enseñanza bilingüe en la diversidad de alumnado participante en los programas bilingües, destacar que en general estos profesores enuncian que la enseñanza bilingüe no influye, de forma positiva ni negativa, en alumnos de origen distinto al español ya que se enfrentan a esta enseñanza en las mismas condiciones que el resto de alumnos. Sin embargo, algunos profesores resaltan que la enseñanza bilingüe conlleva beneficios para estos alumnos ya que tienen gran facilidad para el aprendizaje de la lengua inglesa.

Respecto a los estudiantes de promociones no bilingües que tras su repetición se incorporan a la enseñanza bilingüe, algunos docentes creen que la enseñanza bilingüe les dificultará significativamente la adquisición de contenidos académicos por ello consideran más adecuado impartirles docencia en su lengua materna mientras que otros profesores afirman que la diferencia en la competencia lingüística en inglés entre alumnos pertenecientes a programas bilingües y los repetidores es tan significativa que no son capaces de seguir el ritmo de aprendizaje de los otros estudiantes. No obstante, algunos maestros, muy pocos, enuncian que los estudiantes repetidores, aunque sea costosa su adaptación al programa bilingüe, con las medidas adecuadas pueden avanzar en la enseñanza bilingüe y adquirir los contenidos académicos a través de la lengua inglesa.

En relación a los alumnos que se incorporan tardíamente a programas bilingües, en general, los maestros expresan que comprenden los conocimientos enseñadas a través de la lengua inglesa en los primeros cursos de Educación Primaria pero en los cursos superiores de esta etapa educativa resaltan la dificultad o imposibilidad de algunos estudiantes de adaptarse a estos programas ya que la diferencia en el nivel de lengua inglesa de unos alumnos respecto a otros es abismal. No obstante, otros docentes resaltan que el éxito de la adaptación de los escolares al programa bilingüe depende del



nivel de inglés, el apoyo familiar y el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, los educadores manifiestan la necesidad de establecer unas pruebas iniciales de nivel para determinar las habilidades lingüísticas de los alumnos que se van a incorporar a centros educativos bilingües y en función de los resultados obtenidos matricularlos en unos cursos escolares u otros que consideren que los alumnos van a lograr un adecuado rendimiento académico.

En cuanto a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o bajo rendimiento académico, en general los docentes consideran que la enseñanza bilingüe les dificulta el aprendizaje de contenidos académicos. Algunos profesores consideran que estos estudiantes con sus adaptaciones curriculares significativas no son capaces de avanzar en la enseñanza bilingüe a su ritmo de aprendizaje, mientras que otros maestros enuncian que los alumnos con deficiencias significativas no deberían de participar en estos programas ya que la enseñanza en lengua materna es más beneficiosa para ellos al permitirles adquirir una cantidad de conocimientos y una comprensión de los mismos que en la otra enseñanza no sería posible. La preocupación de los maestros por la participación de estos estudiantes en la enseñanza bilingüe se percibe en este estudio pues los docentes reflejan la imposibilidad de atender a los ACNEAE al mismo tiempo que al resto de alumnos. Además, los educadores demandan la necesidad de incrementar contratación de personal docente especialista en inglés para aumentar los periodos de tiempo de apoyo destinados a estos estudiantes con el fin de ofrecerles una atención educativa adecuada. También, reclaman legislar el refuerzo educativo de alumnos participantes en programas bilingües en el primer ciclo de Educación Primaria considerando que los apoyos son necesarios en todos los cursos escolares que comprende esta etapa educativa.

Respecto al octavo objetivo **“analizar la perspectiva del profesorado sobre el rol de la Comunidad educativa en la enseñanza bilingüe”**, cabe destacar que el rol de los padres sí se ha modificado con la incorporación de la enseñanza bilingüe. Los docentes consideran que ahora se demanda una mayor implicación de las familias en el seguimiento y acompañamiento del proceso educativo de sus hijos en relación al control de las actividades a realizar en casa y a la transmisión a los niños de su apoyo, interés y motivación por la lengua inglesa así como en el refuerzo de los contenidos académicos

abordados en el área de Conocimiento del Medio. Es importante destacar que algunos docentes conciben que la enseñanza del vocabulario y de los conocimientos de este área en la lengua materna de los niños recae en los padres. Es por ello que estos educadores resaltan que los alumnos no conocerán los contenidos académicos del área de Conocimiento del Medio en castellano si sus padres no colaboran en su proceso educativo a través del refuerzo de términos y conocimientos relativos a ese área en la lengua materna.

Por otro lado, mencionar que las familias de los alumnos participantes en promociones bilingües se muestran satisfechas o muy satisfechas con la incorporación del centro educativo a la enseñanza bilingüe. Los docentes perciben la ilusión de los padres con la enseñanza de contenidos a través de la lengua inglesa pues les comentan los resultados académicos positivos de sus hijos, incluso mejores que los de otros hermanos no pertenecientes a promociones bilingües, y la importancia del inglés en el mundo en que vivimos. Aunque en este estudio se refleja una satisfacción generalizada de los padres cabe destacar que aquellos cuyos hijos tienen necesidades específicas de apoyo educativo o simplemente dificultades en la comprensión de contenidos a través de la lengua inglesa no están contentos con la enseñanza bilingüe, sino preocupados por el aprendizaje de sus hijos en este programa. A pesar de la alta valoración de las familias con la implementación del programa bilingüe en los centros educativos y, a su vez, con la enseñanza de los contenidos a través de la lengua inglesa, es una realidad en este estudio la reacción negativa de algunas de ellas hacia la enseñanza bilingüe argumentada por el déficit de conocimientos en castellano de sus hijos, problemas o alteraciones en el desarrollo de la lengua materna y la menor cantidad de contenidos adquiridos en el área de Conocimiento del Medio.

A nivel de profesorado resaltar que algunos docentes perciben el apoyo de los maestros no participantes en la enseñanza bilingüe, quienes colaboran en la realización de refuerzos de los contenidos académicos del área de Conocimiento del Medio en castellano, ofrecen su ayuda para cualquier actividad que propicie una mejora del programa bilingüe y muestra su disposición a la coordinación. Otros educadores reciben el apoyo solo de algunos de sus compañeros no implicados en el programa bilingüe, quienes perciben el dominio de los niños en lengua inglesa. Asimismo, otros profesores

sienten el rechazo de los maestros no participantes en la enseñanza bilingüe, quienes están en contra de los programas bilingües. Estos docentes se muestran reacios con la enseñanza bilingüe por el cambio que ha conllevado su implementación, ya que al impartir solo las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura algunos no ejercen la tutoría en ningún grupo de alumnos, sino que imparten docencia o realizan apoyos a varios grupos y eso no les agrada y/o por sus percepciones negativas acerca del aprendizaje de los alumnos en la lengua materna, así como por la reducción de plazas de Educación Primaria.

Si bien la repercusión de la implantación del programa bilingüe a nivel del profesorado ha derivado en esa visión negativa de algunos docentes no participantes de manera directa en la enseñanza bilingüe, las relaciones personales entre estos profesores y los educadores participantes en el programa bilingüe no se han debilitado. Aunque en este estudio se refleja unas satisfactorias relaciones entre el Claustro de profesores generalizadas, es importante destacar que algunos docentes han visto mermadas sus buenas relaciones con docentes no adscritos al programa bilingüe por la oposición de ideas acerca de esta enseñanza, primando los intereses personales sobre los intereses laborales, llegando algunos docentes a solicitar el traslado a otros centros educativos.

En relación al Equipo directivo resaltar que en general los docentes participantes en la enseñanza bilingüe perciben el apoyo de estos profesores que desempeñan este cargo mediante su interés mostrado hacia iniciativas o propuestas relativas a recursos y hacia los propios profesores participantes en el programa bilingüe reconociendo su labor docente en el programa bilingüe. No obstante, algunos maestros demandan una mayor implicación del Equipo directivo con el fin de favorecer la coordinación docente de los participantes en el programa bilingüe, interesarse más por estos profesores reconociendo su labor en esta enseñanza y promover una mayor difusión del programa bilingüe en el centro educativo.

En relación al noveno objetivo “**conocer la satisfacción de los maestros con su participación en el programa bilingüe**”, resaltar la satisfacción generalizada de los maestros con su labor profesional en el programa bilingüe. La motivación de estos maestros se ha incrementado con su incorporación en el programa bilingüe, pues les

encanta impartir docencia en el mismo y prefieren esta enseñanza bilingüe a la tradicional. Esa adscripción a la enseñanza bilingüe también ha contribuido a un crecimiento profesional, ya que los profesores perciben un enriquecimiento de su labor docente, por lo que su satisfacción con los conocimientos y metodologías adquiridas con el programa bilingüe van a ser implantadas de forma permanente en sus prácticas docentes.

Sin embargo, los educadores están poco satisfechos con la implementación del programa bilingüe en los centros educativos por parte de la Consejería competente en materia educativa. Estos maestros se sienten abandonados por la Administración Educativa demandando recursos materiales y económicos así como otros aspectos que la Consejería les prometió cuando se adscribieron al programa bilingüe y que no se efectuaron en ningún momento. Asimismo, estos educadores reclaman a la Administración educativa atención y preocupación por la implementación de su labor docente ante el Programa bilingüe.

Es preciso resaltar, en general, el interés y el anhelo de los educadores implicados en el programa bilingüe de continuar impartiendo docencia en esta enseñanza bilingüe toda su vida profesional, pues no les gustaría volver a la enseñanza tradicional. No obstante, se considera adecuado expresar las dudas planteadas por algunos profesores acerca del tiempo que van a seguir participando en la enseñanza bilingüe por su descontento con la implementación del programa bilingüe y agotamiento con su labor en el mismo o por otras inquietudes personales y profesionales lejanas a la enseñanza bilingüe.

En cuanto al décimo objetivo **“analizar las percepciones de los docentes sobre la continuidad del programa bilingüe en las etapas educativas de Primaria y Secundaria”**, estos docentes afirman la existencia de una continuidad de Educación Primaria a la Educación Secundaria, sin embargo se han constatado importantes diferencias entre las percepciones de los docentes del sector público y las del sector privado-concertado sobre la implementación de la enseñanza bilingüe en la Educación Secundaria. Respecto al sector privado-concertado, los docentes muestran su satisfacción con el funcionamiento del programa bilingüe en esta etapa educativa. Sin

embargo, en cuanto al sector público: algunos docentes no conocen el desarrollo de la enseñanza bilingüe en Educación Secundaria, muy pocos lo conocen y están satisfechos con su implementación, mientras que un gran porcentaje de maestros lo conocen y están descontentos con el funcionamiento del programa bilingüe en Educación Secundaria, por lo que temen que ello merme las habilidades lingüísticas logradas por los alumnos en Educación Primaria. La insatisfacción de los educadores de centros públicos de Educación Primaria con el desarrollo de la enseñanza bilingüe en Educación Secundaria Obligatoria es debido a las insuficientes habilidades lingüísticas de sus profesores y, a su vez, a la no utilización de la metodología AICLE así como al empleo de la lengua inglesa solo para la realización de determinadas actividades, a la implementación de esta enseñanza de forma parcial en las áreas, es decir, impartiendo en inglés solo algunas sesiones de las áreas y en dos idiomas siendo uno de ellos el francés y a la selección de áreas distintas a las impartidas en lengua inglesa en Educación Primaria. Estos docentes consideran que su tiempo, dedicación y esfuerzos invertidos para lograr una exitosa implementación de la enseñanza bilingüe y, a su vez, mejorar las habilidades lingüísticas en inglés de los alumnos carecen de sentido si no se realizan unos cambios pertinentes en la enseñanza bilingüe llevada a cabo en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, se resalta el deseo de algunos docentes de incrementar la coordinación entre los profesores de estas dos etapas educativas con el fin de implementar de forma satisfactoria la enseñanza bilingüe en la educación obligatoria de nuestra Región.

Para finalizar este capítulo de conclusiones, se quiere dejar constancia de manera sintetizada de algunas consideraciones relevantes en torno a este estudio:

- De acuerdo con los datos obtenidos, en los centros públicos la feminización de la enseñanza es mucho más notable que en los centros concertados o privados, donde la diferencia entre número de mujeres y de hombres son relativamente bajas.
- Todo el profesorado de la muestra de centros privados-concertados es menor de 50 años y, además, el porcentaje de maestros menores de 31 años es muy elevado (35%).

- La mayoría de los maestros de la muestra de centros privados-concertados llevan menos de 11 años de ejercicio profesional, estando el porcentaje más alto concentrado en la primera franja (entre 1 y 5 años), y no hay nadie con más de 20 años de antigüedad en la docencia en estos centros (a diferencia de los centros públicos).
- Sin embargo, casi el 60% de los maestros de centros privados-concertados llevan tres años ejerciendo la enseñanza en programas bilingües, mientras que los maestros de centros públicos se distribuyen mucho más homogéneamente entre 1 y 5 años de experiencia profesional en estos programas.
- Resulta llamativo que los docentes de centros públicos declaran haber recibido menos formación inicial y, del mismo modo, estar realizando menos formación continua en relación al perfeccionamiento del idioma o la metodología de enseñanza en estos programas que los docentes de centros privados o concertados.
- No obstante, son los docentes de centros públicos de esta investigación los que se coordinan con un mayor número de docentes de otros centros educativos, a diferencia de los docentes de centros privados-concertados que, en su mayoría, o no se coordinan o lo hacen con menos profesionales.
- Los docentes de centros públicos reconocen recibir algunos recursos económicos para poder desarrollar el programa bilingüe pero con frecuencia esos recursos se consideran insuficientes o en malas condiciones para el desarrollo eficaz de la enseñanza. Sin embargo, los docentes de titularidad privada manifiestan tener mejores recursos tecnológicos (fundamentalmente pizarra digital y ordenadores).
- Las diferencias más acuciantes entre centros públicos y privados se encuentran en relación a los auxiliares de conversación. Como ya se ha comentado, este personal sólo es financiado por la administración educativa en centros públicos, lo que conlleva que la mitad de los centros de titularidad privada de nuestra muestra no cuenta con estos colaboradores. Sin embargo, en aquellos centros privados-concertados donde se han contratado la satisfacción con su formación

previa, la coordinación que se realiza con ellos, así como la planificación y desarrollo de las tareas que desempeñan es considerablemente mayor que en los centros públicos.

- En los centros públicos, dados los requisitos que permiten el acceso de los auxiliares de conversación, se corrobora que muchos no tienen estudios universitarios relacionados con la educación, ni han realizado ningún curso o formación pedagógica sobre ideas básicas respecto a los niños y a la planificación de una clase, ni poseen una actitud positiva e interés sobre las tareas a desempeñar en la enseñanza bilingüe e incluso carecen de la información adecuada sobre qué y cómo deben realizar su labor docente, por lo que no siempre responden a sus funciones. En este sentido, se considera que las condiciones formativas y laborales son muy deficientes debido principalmente a la escasez de comunicación y coordinación entre la administración educativa y los docentes. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Consejería, parecen haber relegado la función de información y orientación de los colaboradores lingüísticos en los maestros y estos, quienes parecen no ser conscientes de que esa función les ha sido asignada a ellos, creen que los auxiliares de conversación han recibido información por la Consejería antes de llegar a los centros docentes.
- El rol de los auxiliares de conversación en el desarrollo e implementación de los programas aporta beneficios tanto para los alumnos como para los maestros, dando una mayor calidad a la competencia lingüística que de otra forma sería difícil de adquirir. De interés educativo resulta también que el apoyo de estos colaboradores lingüísticos al acceso a la interculturalidad queda en un segundo plano, es una laguna, un reto que cubrir para fomentar en el alumnado un conocimiento diferente sobre otra realidad cultural que va más allá de libros de texto.
- Los docentes de centros de titularidad privada expresan mayor satisfacción con los logros obtenidos por el alumnado en el programa bilingüe que los de centros públicos. Este hecho conlleva que son los docentes de centros públicos los que

más dudas expresan sobre la conveniencia o logros que este alumnado alcanza en la enseñanza bilingüe.

- La enseñanza bilingüe propicia un cambio metodológico, el alumno adquiere un rol más activo y participativo centrado en tareas lúdicas, experimentales manipulativas y visuales. Todo ello contribuye al aumento de la motivación
- La implicación de los padres tiene un papel relevante en el acompañamiento y seguimiento del proceso educativo.
- Los docentes de centros privados-concertados expresan una mayor satisfacción sobre la continuidad del programa bilingüe en la etapa de Educación Secundaria, pero es necesario dejar constancia que en estos centros se cuenta ya con esa etapa, por lo que es evidente que la coordinación entre ambas etapas y la necesaria continuidad es mucho más sencilla que en los centros públicos.

No se quiere finalizar el informe de esta Tesis Doctoral sin recoger algunas de las propuestas percibidas por los maestros participantes en el programa bilingüe que contribuirían a un mayor éxito del mismo, pues creemos que la necesidad de la participación de los docentes, principales concedores de los beneficios y perjuicios del programa bilingüe fruto de su día a día en las aulas con los alumnos, en la toma de decisiones sobre aspectos concernientes a la enseñanza bilingüe pueden ayudar a que estos programas funcionen mejor en la totalidad de los centros donde se están desarrollando.

Los docentes entrevistados perciben que los programas bilingües funcionan por su interés, su dedicación, su voluntad y su entrega a la enseñanza bilingüe. Los maestros sienten que la implementación de los programas bilingües recae fundamentalmente en ellos. Así, enfatizan la importancia de sentirse apoyados, valorados y reconocidos por su labor docente en estos programas bilingües por parte de la Administración educativa. En esta línea, es necesario remarcar la necesidad de una mayor implicación de la Administración educativa velando por el éxito de esta enseñanza bilingüe. Más concretamente, estos docentes demandan una mayor implicación de la Consejería competente en educación en aspectos tales como: incremento de recursos o



actualización de los recursos tecnológicos existentes, mayor número de auxiliares de conversación y, sobre todo, mayor formación y cuidado en la selección de estos profesionales, así como conceder un tiempo de coordinación con ellos y establecer un tiempo para la coordinación con otros maestros implicados en el programa bilingüe.

Otra de las mejoras a implantar por los profesores participantes en el programa bilingüe es la realización de un seguimiento de los centros educativos adscritos a esta enseñanza con el propósito de conocer la implementación del programa en cada uno de ellos. Asimismo, los resultados constatan la necesidad de priorizar la consolidación de los programas bilingües que están implementados en los centros educativos sobre la ampliación desmesurada de la enseñanza bilingüe a otros colegios.

La necesidad de incrementar el personal docente especialista en inglés en los centros educativos para realizar apoyos y, a su vez, beneficiar a los estudiantes quienes precisan ese refuerzo para lograr una comprensión eficaz de los contenidos, como exponen otros estudios, es otra de las demandas imprescindibles de estos maestros participantes en los programas bilingües.

Además de compartir las propuestas de mejora que los docentes enuncian, para cerrar este trabajo se exponen, a modo de conclusión personal, algunas de las propuestas que creemos sería necesario incorporar para asegurar la calidad de la enseñanza bilingüe en los centros de Educación Primaria de nuestra Comunidad Autónoma.

En primer lugar, se considera necesaria una mejora de los cursos de formación continua destinados al profesorado participante en los programas bilingües, tanto los relativos a metodología específica como los de competencia lingüística.

En segundo lugar, fomentar el intercambio de experiencias intercentros a través de la creación de una cultura de coordinación y colaboración que vaya más allá de cada centro.

En tercer lugar, definir y concretar a nivel legal los tiempos para las tareas de coordinación y, del mismo modo, otorgar algún reconocimiento e incentivo que valore la dedicación a esta tarea, así como a la participación en este programa .

En cuarto lugar, mejorar el proceso de selección de los auxiliares de conversación, incluyendo criterios vinculados con titulaciones relacionadas la educación. Asimismo es necesario proponer la realización de cursos de orientación básica y fundamental sobre su papel en la implementación de los programas bilingües, de manera que la competencia cultural no quede relegada a un segundo plano.

En quinto lugar, establecer un sistema de evaluación específico entre todos los docentes adscritos al programa bilingüe, incorporando aquellos criterios que consideran imprescindibles valorar en este programa.

Con este trabajo se espera que, a partir del conocimiento de la realidad con la que contamos, se originen procesos de mejora, procesos debatidos y consensuados colegiadamente, y que cuenten con el apoyo institucional necesario para su desarrollo.

## REFERENCIAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo: crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid, España: Morata.
- Alanis, I. (2000). A Texas two-way bilingual program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 225-248.
- Alarcón, L.J. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: Inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. Simposio CONCYTEQ *La investigación y el desarrollo tecnológico. Simposio llevado a cabo en Universidad Autónoma de Querétaro, México*. Recuperado de: [http://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo\\_y\\_adquisicin\\_de\\_segundas\\_lenguas-\\_inmersin\\_sumersin\\_y\\_enseanza\\_de\\_lenguas\\_extranjeras.pdf](http://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguas-_inmersin_sumersin_y_enseanza_de_lenguas_extranjeras.pdf)
- Alejo, R. & Piquer, A. (2010). CLIL teacher Training in Extremadura: a needs analysis perspective. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 219-241). Cambridge, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Álvarez, E. (2007). *Análisis lingüístico de la traducción natural: datos de producción de dos niños gemelos bilingües inglés/español* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, España
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.

- Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 757-771). Mahwah, Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J.M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero, FEDEA. Recuperado de: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Aparici, M. (2012). ¿Existen pruebas de que las personas que han adquirido un buen dominio de dos lenguas de forma precoz tienen ventajas cognitivas comparadas con las personas monolingües? En M. Strubell i Trueta, L.A. Barrachina y E. Sintés (coords.), *Resultados del modelo lingüístico escolar de Catalunya. La evidencia empírica* (pp. 25-28). Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Applebee, A.N. (1986). Problems in Process Approaches: Towards a Reconceptualization of Process Instruction. In A.R. Petrosky & D. Bartholomae (Eds.). *The Teaching of Writing* (pp. 95-113). Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Apraiz, M.V., Pérez, M. y Ruíz, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137.
- Aragón-Méndez, M.M. (2007). Las ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 152-175.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161-175.

Auxiliares de conversación en España: Guía 2012-13. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/profesores/extranjeros/auxiliares-conversacion-espana/2012-guia-aacc-def.pdf?documentId=0901e72b8141d02a>

Ávila, J. (2009). Factores afectivos: la piedra de toque del AICLE. En V. Pavón y J. Ávila (Eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos* (pp. 91-111). Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.

Ayerbe, P., Arregi, P., Etxeberria B. y Etxeberria S. (1989). *Urretxu-Legazpi-Zumarraga eskoletako euskararen egoera*. Donostia, España: Ikastolen Federazioa.

Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: basic principles*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

Baetens Beardsmore, H. (2001). Foreword: The past decade and the next millenium. In D. Marsh, A. Maljers & A. Hartiala (Eds.). *Profiling European CLIL Classrooms* (pp. 10-11). UNICOM: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education.

Baetens Beardsmore, H. (2002). The significance of CLIL/EMILE. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 20-26). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.

Baetens Beardsmore, H. (2008). Multilingualism, Cognition and Creativity. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 4- 19.

Baetens Beardsmore, H. (2009). CLIL moves from the languages classroom to the whole school curriculum. En *CLIL Debate*. Conferencia llevada a cabo por IATFEL en Cardiff, Reino Unido. Recuperado de: <http://www.onestopenglish.com/transcript-of-the-clil-debate-iatefl-09-cardiff/501068.article>

- Bain, B. (1974). Bilingualism and cognition: Towards a general theory. En S.T. Carey (Ed.), *Bilingualism, biculturalism and education* (pp. 119-128). Edmonton, Canadá: University of Alberta Press.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, España: Cátedra.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Baker, S. A., Kovelman, I., Bialystok, E. & Petitto, L. A. (2003). Bilingual children's complex linguistic experience yields a cognitive advantage. *Published Abstracts of the Society for Neuroscience*, 1506.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. doi:10.5294/laclil.2012.5.1.4
- Banegas, D. L. (2013). The integration of content and language as a driving force in the EFL lesson. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 82-97). Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Barbero, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás*, 11, 40-70.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391– 414.
- Ben Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Bermúdez, J.R y Fandiño, Y.J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 99-124.
- Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols Martín, M.J & Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Recuperado de:

[https://clilblog.files.wordpress.com/2010/04/clil\\_competences\\_grid\\_31-12-091.pdf](https://clilblog.files.wordpress.com/2010/04/clil_competences_grid_31-12-091.pdf)

- Berton, G. (2008). Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms. In M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 143-151). Venecia, Italia: University Ca' Foscari.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development* 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 23, 560-567.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70(3), 636-644.
- Bialystok, E. & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem-solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.
- Bialystok, E., Shenfield, T. & Codd, J. (2000). Languages, scripts, and the environments: Factors in developing concepts of prints. *Developmental Psychology*, 36, 66-76.
- Bialystok, E. & Martin, M.M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339.
- Bialystok, E., Craik, F., Klein, E., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.

- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.
- Bialystok, E., Barac, R., Blaye, A & Poulin-Dubois, D. (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Cognition and Development*, 11(4), 485-508. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3010730/>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004) Assessment for Learning: Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1) 8-21.
- Blas Arroyo, J.L. (2002). The languages of the Valencian educational system: the results of two decades of language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(6), 318-338.
- Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Revista Estudios de Psicología*, (8),50-81.
- Blanco, J. A. (2007). Bilingüismo. La lengua materna ante la globalización. *Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 1, 39-48.
- Blázquez, A. (2010). Análisis del bilingüismo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 31. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_31/ANTONIO\\_BLAZQUEZ\\_ORTIGOSA\\_01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_01.pdf)
- Bolarín, M.J., Porto, M. y García-Villalba, R.M. (2010). Los programas bilingües en la Región de Murcia: situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas. *Educatio Siglo XXI* 30(2), 255-288.
- Bolarín, M.J., y Moreno, M.A. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 319- 332.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.



- Bonnet, A. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL. How to Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product and Participant Perspectives in CLIL Research. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 66-78.
- Borderías, R. (2011). La inspección y la enseñanza bilingüe. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-6. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692827>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londres, Reino Unido: Continuum.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (Eds.) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres, Reino Unido: Kogan Page.
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Tesis doctoral). University of Jyväskylä, Finlandia.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Brüning, C. I., & Purmann, M.S. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. In J. Martínez-Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 315-339). Amsterdam, Holanda: Rodopi.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System* 39, 523-532.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41, 587-59.
- Burguete, E. (2012). *El desarrollo de la flexibilidad mental en el aprendizaje de inglés en 3.º de la ESO en alumnos monolingües y bilingües* (Trabajo Fin de Máster). La Rioja, España: Universidad Internacional de la Rioja.

- Butler, Y.G. & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of bilingualism* (pp. 114-144). Malden, Estados Unidos: Blackwell.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Caballero, M. G. y Fernández, M. R. (2011). El nuevo alumno surgido del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. *Revista Fuentes*, 11, 139-160.
- Caballero, M.R, García, M.D., González, M.A y Laguía, M. (2013). *Fomento del bilingüismo mediante la colaboración docente interdisciplinar: hacia la metodología AICLE en la Educación Superior*. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15459>.
- Cabezuelo, P. & Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 50-70. doi:10.5294/laclil.2014.7.2.3
- Canet Pladevall, R. & Evnitskaya, N. (2011). Rethink, Rewrite, Remake or Learning to Teach Science Through English. In C. Escobar Urmeneta, N. Evnitskaya, E. Moore & A. Patiño (Eds.), *AICLE – CLIL – EMILE. Educació plurilingüe: Experiencias, research & polítiques* (pp. 167-177). Bellaterra, España: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Caparrós, C. (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (5), 36-43. Recuperado de [http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL\\_VOL\\_3\\_N\\_5\\_ART\\_4.pdf](http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_5_ART_4.pdf)
- Carless, D. (2001). Book review of importy diversity: inside Japan's Jet program. *Language, culture and curriculum*, 14(3), 276-279.

- Carrió, M.L. & Perry, D. (2010). The Collaborative Approach in Content and Language Integrated Learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 69-81.
- Castaño, A. (2012). ¿Desinhibe el hablar con un nativo? Los auxiliares de conversación como elementos motivadores para derribar las inhibiciones iniciales en el aula de lengua inglesa. *Campo Abierto*, 31(1), 133-148.
- Cazabon, M. T., Lambert, W. E. & Hall, G. (1993). *Two-way bilingual education: A progress report on the Amigos program*. Santa Cruz, Estados Unidos: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Cazabon, M., Nicoladis, E. & Lambert, W. E. (1998). *Becoming bilingual in the Amigos two-way immersion program*. Santa Cruz, Estados Unidos: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Celis, A. e Iraegui, A. (2008). Adquisición de segundas lenguas: el reto de aprender una lengua extranjera. *Papeles Salmantinos de Educación*, 11, 105-124.
- Cenoz, M. J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, 9, 27-35.
- Cenoz, J. & Valencia, J.F. (1994). Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Reino Unido: MIT Press.
- Christ, I. (2002), Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltungen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 31, 42-63.
- Cook, V. J. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.

- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42(4), 557-591.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, L. (2004). *Co-Teaching: principles, practices, and pragmatics*. New México: New México Public Education Department Quarterly Special Education Meeting.
- Coonan, C.M. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation–introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646.
- Coonan, C.M. (2012). Affect and motivation in CLIL. In D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL* (pp. 52-65). Eichstätt, Alemania: Eichstätt Academic Press.
- Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59-86.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In D. Marsh (Ed) (2002). *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18. Recuperado de: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: towards connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2009). Promoting Cultural Diversity through Intercultural Understanding: a Case Study of CLIL Teacher Professional Development at In-service and Pre-service Levels (pp. 47-76). In Carrió-Pastor, M. L. (Ed.), *Content and Language*

*Integrated Learning: Cultural Diversity*, Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.

Coyle, D., Holmes, B. & King, L. (2009). *Towards an Integrated Curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. Londres, Reino Unido: The Languages Company.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Coyle, D. (2013). Listening to learners: an investigation into ‘successful learning’ across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266.

Creese, A. (2010). Content-Focused Classrooms and Learning English: How Teachers Collaborate. *Theory into practice*, 49, 99-105.

Cromdal, J. (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 20, 1-20.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

Dafouz, E., Camacho, M. & Urquía, E. (2013). Surely they can't do as well: a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 1-14. Doi: 10.1080/09500782.2013.808661

- Dalton-Puffer, C. (2002). Content and language integrated learning in Austrian classrooms: applied linguistics takes a look. *VIEWS*, 11, 4-26.
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2006). Pragmatics on content-based instruction: Teacher and students directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, 27(2), 241-267.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2007). Introduction. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 7-23). Frankfurt, Alemania: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkman (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp 139-157). Heidelberg, Alemania: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (Eds.) (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam, Holanda: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. British Council: Teaching English. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED490775>.
- De Houwer, A. (1999). *Two or more languages in early childhood: Some general points and practical recommendations*. Washington, Estados Unidos: Centre for Applied Linguistics.
- De Jong, E. J. (2002): Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 65-84.
- Della Puppa, F. (2008). La partecipazione orale in italiano L2: incremento dell'inclusione attraverso il Cooperative Learning. In M. Coonan (Ed.), *CLIL e*

*l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 167-176). Venecia, Italia: University Ca' Foscari.

Deller, S. & Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

De Matos, M. E. E. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education* (Tesis Doctoral). Universidad de Porto, Portugal.

Diaz, R.M. (1985). Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56, 1376-1388.

Diebold, R. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology* (pp. 495-508). New York, Estados Unidos: Row & Harpers.

Dobson, A., Pérez, M.D. y Johnstone, R. (2011). Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España. Ministerio de Educación y British Council.

Döpke, S. (2003). Australian Newsletter for Bilingual Families. Recuperado de: [http://www.bilingualoptions.com.au/consANBF0\\_0.pdf](http://www.bilingualoptions.com.au/consANBF0_0.pdf)

Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

Duk, C y Murillo, F.J. (2014). La Co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 11-13.

Durán, R. (2011). Spanish and British Teacher Trainees on Exchange in Primary Schools Abroad: an Intercultural Experience in Educational Settings. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 15, 115-133.

- Duverger, J. (1995). Reperes et enjeux. *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, 7, 29-44.
- Echevarria, J., Vogt, M.E. & Short, D. (2010). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Boston, Estados Unidos: Allyn & Bacon.
- Edelsky, C. (1986). *Writing in a Bilingual Program. Había una vez*. Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing.
- Eixarch Domènech, E. & Peláez, N. (2012). CLIL vs. Content-Rich Language Learning. What exactly am I doing here? Proceedings APAC-ELT Convention, 75.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Elorza, I. (2015). AICLE es “hacer” idiomas. Formación continua e inicial centrada en la actividad. En Levy M. (Head) *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones* (pp.21-25). British Council: Universidad de Alcalá.
- Elsner, D. & J. U. Keßler (2013). *Bilingual education in primary school. Aspects of immersion, CLIL and bilingual models*. Tübingen, Alemania: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Escobar, C. (2004). Content and language integrated learning: Do they learn content? Do they learn language? In J.D. Anderson, J.M. Oro & J. Varela (Eds.), *Linguistic Perspectives from the classroom: Language teaching in a multicultural Europe* (pp. 27-38). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Escobar, C. (2010). Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 189-218).Cambridge, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.



- Escobar, C. (2012). Content-Rich Language Learning in Context-Rich Classrooms. *APAC*, 74, 39-47.
- Escobar, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334-353.
- Escutia, M. (2004). *Perspectiva psicolingüística del bilingüismo*. Recuperado de: <http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Perspectiva%20psicolinguistica%20del%20bilinguismo.pdf>.
- EURYDICE, Unión europea (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.
- Fernández, R., Pena, C., García, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 161-173.
- Fernández Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Fernández, R., Aguirre, C. & Harris, C. (2009). Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and Teachers' Training. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 21-27). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Fernández, R., & Halbach, A. (2011). Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation. In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, y F. Gallardo del Puerto. (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated*

*Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 241–270). Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.

Fernández, A. & La Huerta, A.C. (2014). New Approaches in English Language Teaching: Teacher Training in the Framework of Content and Language Integrated Learning. *Magister*, 26, 18-24.

Ferre, F.M., Jódar, F.J. y Martín, J. (2014). El programa bilingüe de alemán en la Enseñanza Secundaria: un ejemplo de coordinación y cooperación didáctica. *Magazin/Extra*, 1, 26-32. Recuperado de: [http://www.fage.es/magazin\\_extra/magazin\\_e\\_1/26a32.pdf](http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/26a32.pdf)

Frigols, M.J. (2008). CLIL implementation in Spain: an approach to different models. In C.M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 221-232). Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

Frigols, M.J. y Marsh, D. (2014). Informe de evaluación externa. Programa Clil de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias. Canarias, España: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias.

Fuentes, M. (2013). *Programas bilingües en los colegios de Educación Primaria: perspectivas y opiniones de la comunidad educativa*. Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2061/1619.pdf?sequence=1>

Fullan, M. (1997). *What is worth fighting for in the principalship/headship?* Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.

Gajo, L. & Serra, C. (2002). Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics. In D. So & G. Jones (Eds), *Education and Society in Plurilingual Contexts* (pp. 75-95). Bruselas, Bélgica: VUB Brussels University Press.

Galambos, S. J. & Goldin-Meadow, S. (1990). The effect of learning two languages on level of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56.

- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.
- García, E. (2014). *Diseño, desarrollo y evaluación de los programas de enseñanza bilingüe en el entorno escolar de Soria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, Reino Unido: Heinemann.
- Gisbert, X. (2009). Políticas sobre innovación educativa en clave autonómica: la comunidad de Madrid. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXV EXTRA*, 33-39.
- González, P. (2015). Los auxiliares de conversación en los programas de inmersión lingüística de las etapas de infantil y Primaria. *Publicaciones Didácticas*, 65. Recuperado de: <http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/065032/articulo-pdf>
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 103-117). Madrid, España: Narcea.
- Graziano, K. J. & Navarrete, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126
- Guazzieri, A.V. (2008). Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work. In M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 79-103). Venecia, Italia: University Ca' Foscari.
- Guía del Auxiliar. Programa de Auxiliares de Conversación en España. 2012-13. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/profesores/extranjeros/auxiliares-conversacion-espana/2012-guia-aacc-def.pdf?documentId=0901e72b8141d02a>

Guía del Auxiliar. Programa de Auxiliares de Conversación en España. 2013-14. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/profesores/extranjeros/auxiliares-conversacion-espana/2013-guia-auxiliar-conversacion-13-14-3.pdf?documentId=0901e72b81728805>

Guía del Auxiliar. Programa de Auxiliares de Conversación en España. 2015-16. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/998188/ficha/998188-2015/guia-aacc-15-16-imprimir-29sep.pdf>

Gutiérrez, G., Durán, R. & Beltrán, F. (2012). CLIL in teacher training: A Nottingham Trent University and University of Salamanca experience. *Encuentro*, 21, 48-62.

Hakuta, K. & Díaz, R. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson, (Ed.), *Children's language*, 5, (pp. 319-344). Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum.

Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346\\_17.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346_17.html)

Halbach, A. (2009a). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. In E. Dafouz & M. Guerrini (Eds.) *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp.19-26). Madrid, España: Santillana.

Halbach, A. (2009b). Good practice in bilingual teaching at the primary level and what it has to say about teachers' training needs. In D. Abendroth-Timmerm, C. Elsner

C. Lütge, C. & B. Viebrock, (Eds.), *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert* (pp. 101-114). Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.

Halbach, A. (2012). Adapting content subject tasks for bilingual teaching. *Encuentro: Revista de investigación e innovación docente en la clase de idiomas*, 21, 34-41. Recuperado de:  
<http://www.encuentrojournal.org/english/textcit.php?textdisplay=441>

Halbach, A. (2015). Una reflexión oportuna: la formación inicial del profesorado en CLIL. En Levy M. (Head). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. (pp.17-20). British Council: Universidad de Alcalá.

Halliwell, S. (1994). *Teaching English in the Primary Classroom*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.

Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas, Bélgica: Pierre Mardaga.

Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and bilingualism, Second edition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Hansen-Pauly, M. A., Bentner, G., Jovanovic, V., Zerbato, D., Llinares, A., Dafouz, E., Alonso, C. E., Comino, M. G., Nadal, A. C., Favilli, F., Dale, L., Hofmannova, M., & Novotna, J. (2009). *CLIL across Contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education*. University of Luxemburg: SOCRATES-COMENIUS project. Recuperado de  
[http://clil.uni.lu/CLIL/Project\\_files/CLIL\\_Project\\_Final\\_Report.pdf](http://clil.uni.lu/CLIL/Project_files/CLIL_Project_Final_Report.pdf).

Harding, E. y Riley, P. (1998). *La familia Bilingüe*. España: Cambridge University.Press.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Nueva York, Estados Unidos: Teacher College Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America: a study in bilingual behaviour*. Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Hengst, H., Hernández, C., Lorenzo, F. y Pavón, V. (2005). *Borrador para la elaboración del Currículo Integrado*. Plan de Fomento del Plurilingüismo. Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf>
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hernández, M., Costa, A., Fuentes, L.J., Vives, A.B. & Sebatián-Gallés, N. (2010). The impact of bilingualism on the executive control and orienting networks of attention. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(3), 315-325.
- Hibler, A. (2010). *Effective Collaboration between Native and Nonnative Speakers in the Spanish CLIL Context: The case of the Language Assistants in primary education*. (Tesis de Máster) Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. Doi:10.5294/laclil.2011.4.2.1
- Houston, S.H. (1972). Bilingualism: Naturally acquired bilingualism. In *A survey of Psycholinguistics*, (pp. 203-225). La Haya, Holanda: Mouton.
- Howard, E. R. & Christian, D. (1997). *The development of bilingualism and biliteracy in two way immersion students*. Paper presented at the annual meeting of the

American Educational Research Association. Washington: Educational Resources Information Center.

Howard, E.R., Sugarman, J. & Christian, D. (2003). *Trends in two-way immersion education: A review of the research*. Baltimore, Estados Unidos: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Howard, E.R., Christian, D. & Genesee, F. (2004). *The development of bilingualism and biliteracy from grade 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two way immersion education*. Santa Cruz, Estados Unidos: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Huguet, A. & Llurda, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 267-282.

Hunt, M., Neofitou, A. & Redford, J. (2009). Developing CLIL training for modern languages teacher trainees. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 110-116). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.

Hunt, M. J. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*, 63, 365-378.

Hulstijn, J.H. (1989). Learning words meaning from context: an experimental comparison of the effects of four oriented cues. *Artikelen*, 34, 13-25.

Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and Cognitive Development. *Child Development*, 43(4), 1390-1400.

Infante, D., Benvenuto, G. & Lastrucci, E. (2009). The Effects of CLIL from the Perspective of Experienced Teachers. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 156-163). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.

- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ioannou-Georgiou, S. (2011). Transition into CLIL: Guidelines for the beginning stages of CLIL. In S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou. (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 34-54). Brussels, Belgium: European Commission.
- Irujo, S. (1998). *Teaching Bilingual Children: Beliefs and Behaviours*. London, Reino Unido: Heinle.
- Jäppinen, A.K. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language & Education*, 19, 147-168.
- Johnson, M. (2012). Bilingual Degree Teacher's Beliefs: A case study in a tertiary setting. *Pulso Revista de Educación*, 35, 49-74. Recuperado de: [http://www3.uah.es/master\\_tefl\\_alcala/pdf/tfm/matthew\\_johnson.pdf](http://www3.uah.es/master_tefl_alcala/pdf/tfm/matthew_johnson.pdf)
- Julián de Vega, C. (2007). La importancia de la coordinación en la implantación de modelos AICLE. *GRETA Journal*, 15, 14-19.
- Julián de Vega, C. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE. *Padres y maestros: Revista de Investigación e Información Pedagógica*, 349, 21-24.
- Kaikkonen P. & V. Kohonen (Eds.). (2000). *Minne menet kielikasvatus?: Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Kassabgy, O., Boraie, D. & Schmidt, R. (2001). Values, rewards and job satisfaction in ESL/EFL. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 213-237). Honolulu, Estados Unidos: University of Hawaii Press.
- Kefi, M. Z., Allain, P., Pinon, K., Havet-Thomassin, V., Aubin, G., Roy, A. & Le Gall, D. (2004). Bilingualism and adult differences in inhibitory mechanisms: Evidence from a bilingual stroop task. *Brain and Cognition*, 54(3), 254-256.



- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & Mc Evoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference*. Southampton, Reino Unido: University of Southampton.
- Kessler, C., & Quinn, M. E. (1987). Language minority children's linguistic and cognitive creativity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8, 173-186.
- Kiely, R. (2009). CLIL-The question of assessment. *Retrieved*, 13. Recuperado de: [http://www.developingteachers.net/articles\\_tchtraining/clil1\\_richard.htm](http://www.developingteachers.net/articles_tchtraining/clil1_richard.htm)
- Kiely, R. (2011). Understanding CLIL as an innovation. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 1(1), 153-171. Recuperado de: [http://ssl.t.amu.edu.pl/images/stories/volume.1/SSLT\\_11\\_153-171\\_Kiely.pdf](http://ssl.t.amu.edu.pl/images/stories/volume.1/SSLT_11_153-171_Kiely.pdf)
- Kowal, M. & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom? In R.K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives* (pp.284-309). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Kozińska, S. & M. Ewig (2009). Materialien für den bilingualen Biologieunterricht: eine Erhebung von Bestand und Bedarf. In S.A. Ditzel & A. Halbach (Eds.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multilingualität* (pp. 135-145). Berlín: Peter Lang.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Kuoppala, M.K. (2010). *Subject Teacher Training and Teaching in English*. (Pro Gradu/ Minna Palander-Collin) Universidad de Helsinki, Finlandia.
- Lam, A. (2001). Bilingualism. En R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.93-100). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Lambert, W. (1974). Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Socio-cultural Consequences. En P.A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (pp.15-27). New York, Estados Unidos: Academic Press.
- Lambert, W.E. (1979). Language as a factor in intergroup relations. In H. Giles & R. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (186–192). Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.
- Lantolf, J.P. (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Laorden, C., y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Lasagabaster, D. (1998). Learning English as an L3. *ITL Review of Applied Linguistics* 121-122, 51-84.
- Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(5), 401-25.
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 337, 405-426.
- Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.
- Latorre, A.; Rincón, D. del y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

- Lázaro Ibarrola, A. & García-Mayo, M.P. (2012). L1 use and morphosyntactic development in the oral production of EFL learners in a CLIL context. *International Review of Applied Linguistics*, 50, 135-160.
- Lehtse, A. (2012). *Learning CLIL through CLIL: Teacher students' perceptions of the practice and its effectiveness* (Tesis de maestría no publicada). Tartu, Estonia: University Tartu.
- Levine, G. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Lindholm, K.J. & Padilla, A.M. (1978). Language mixing in bilingual children. *Journal of child language*, 5, 327-335.
- Lindholm, K. & Fairchild, H. H. (1990). Evaluation of an elementary school bilingual immersion program. In A. Padilla, H. Farichild & C. Valadez (Eds.), *Bilingual education: Issues and strategies* (pp. 126-136). Beverly Hills, Estados Unidos: Sage Publications.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Liu, L. (2008). Co-teaching between native and non-native English teachers: an exploration of co-teaching models and strategies in Chinese primary school context. *Reflections on English Language Teaching*, 7(2), 103-118.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P., y Alfonso, Y.M. (2009). *Bilingüismo y Educación: Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla, España: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lorenzo, F. & Moore, P. (2010). On the natural emergence of language structures in CLIL: towards a theory of European educational bilingualism. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 23-38). Amsterdam, Holanda: John Benjamins.

- Lorenzo, F.; Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011) *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43, 158-176.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins.
- Mackenzie, A. (2008). How should CLIL work in practice? Recuperado de: [http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/clil1\\_alex.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clil1_alex.htm)
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 79-97). Toronto, Estados Unidos: University of Toronto Press.
- Madrid, D. (2005). Bilingual and Plurilingual Education in the European and Andalusian Context. *International Journal of Learning*, 12(4), 177-186.
- Maggi, F. (2011). Assessment and evaluation in CLIL. Recuperado de [http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper\\_pdf/CLIL03-193-FP-Maggi-ICT4LL2011.pdf](http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/CLIL03-193-FP-Maggi-ICT4LL2011.pdf)
- Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (Eds.) (2007). *Windows on CLIL. Content and language integrated learning in the spotlight*. La Haya, Holanda: European Platform for Dutch Education
- Marcos, C.L. (2014). *Modelos de Educación Bilingüe en dos CRAs de la provincia de Soria: estudio comparativo* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, España.

- Marsh, D. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (Ed.) (2002). *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Coyle, D., Kitanova, S., Maljers, A., Wolff, D. & Zielonka, B. (2005). *Project D3–CLILmatrix. The CLIL Quality Matrix*. European Centre For Modern Language.
- Marsh, D. & Frigols, M.J. (2007). CLIL as a catalyst for change in languages education. *Babylonia*, 3, 33-37.
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 233-246). *Knowledge about language* 2nd edition, Volume 6. Nueva york, Estados Unidos: Springer.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martín, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols Martín, M.J. (2011). European Framework for CLIL Teacher Education. Council of Europe. Recuperado de: [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework\\_Marsh.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework_Marsh.pdf?sequence=1)
- Martin, E. (Ed.). (1999). *TEL2L Materials. Teaching Content Through a Foreign Language: Case Studies of Current Practices in Mainstream Bilingual Education in France, Germany, Spain and the UK*. Landau, Alemania: Verlag Empirische Pädagogik.
- Martín del Pozo, M.A. (2014). *Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

- Martínez Feito, R.A. (2009). Using Literacy and ICT to Implement CLIL with Infants, and the Role Families Can Play When Guided by Teachers. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 149-155). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Marzano, R. J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Aurora, Estados Unidos: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Massler, U. (2011). Assessment in CLIL Learning. In S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou. (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 34-54). Brussels, Belgium: European Commission.
- Massler, U., Ioannou-Georgiou, S. & Steiert, C. (2011). Effective CLIL teaching techniques. In S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou. (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 34-54). Brussels, Belgium: European Commission.
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in Primary teaching. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 36-46.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mc Laughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mc Laughlin, B., & Nayak, N. (1989). Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? En H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Interlingual processes* (pp. 5-16). Tübingen, Alemania: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Megías, M. (2012). Formación, Integración y Colaboración: Palabras clave de CLIL. Una Charla con María Jesús Frigols. *Encuentro. Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 3-14.

- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro. Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 15-33.
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: recognizing and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119. Recuperado de: <http://www.icrj.eu/11/article8.html>
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford, Reino Unido: Macmillan.
- Meisel, J.M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (11-41). Amsterdam, Holanda: John Benjamins.
- Méndez, M.C. & Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592.
- 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. Recuperado de: [http://api.ning.com/files/YFN7WamLwzIiVJhJYqOj-ro8608ahZsahPVTkMaKID6RTLQNBFPFU0T5aSGhaUm\\*P26ozYDRPUyUEJ0XQftBnZhSVIaqBRs/2en1AICLEb.pdf](http://api.ning.com/files/YFN7WamLwzIiVJhJYqOj-ro8608ahZsahPVTkMaKID6RTLQNBFPFU0T5aSGhaUm*P26ozYDRPUyUEJ0XQftBnZhSVIaqBRs/2en1AICLEb.pdf)
- Meyer, O. (2010). Towards Quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Instituto Cervantes. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Mintzberg, H. (1988). *Estructuración de las organizaciones*. Barcelona, España: Ariel.

- Moate, J. (2011). The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 333–346.
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Morton, T. (2013). Critically evaluating materials for CLIL: Practitioners' practices and perspectives. In Gray, J. (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials* (pp.111-136). Londres, Reino Unido: Palgrave MacMillan.
- Morton, T. (2015). Pre-service teacher education for bilingual education: who, what and how? ). En Levy M. (Head) *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones* (pp.33-36). British Council: Universidad de Alcalá.
- Muñoa Barredo, I. (2011). Key Factors to be Considered by CLIL Teachers. In Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 293-314). Berlín: Peter Lang.
- Muñoz, C. (2002). Relevance and potential of CLIL. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 33-34). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Mustaparta, A. K. & Tella, A. (1999). *Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki, Finlandia: Opetushallitus
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. In D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. In Y. Ruiz de Zarobe & R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and*



*Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 22-40). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

Nikula, T. & D. Marsh (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki, Finlandia: Opetushallitus.

Novotná, J. & Hofmannová, M. (Mayo 2005). Teacher training for Content and Language Integrated Learning. *The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics. Conferencia llevada a cabo en 15th ICMI Study en Águas de Lindóia, Brazil*.

Nussbaum, L. (1999). Perspectives actuals per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres a l'educació obligatòria. *Perspectiva Escolar* 232, 2-8.

Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios. *Cuadernos de pedagogía* 395, 56-58.

Oksaar, E. (1983). *Language acquisition in the early years*. Londres, Reino Unido: Palgrave McMillan.

Ortega, A. M. (2003). *La experiencia pedagógica del auxiliar de conversación de lengua extranjera*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4), 1-12.

Pastor, M.R. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro*, 20, 109-118.

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). *Enseñar en una Lengua Extranjera*. Milán, Italia: Direzione Regionale Lombardia.

Pavón, V. (2009). The Introduction of Multilingual Teaching in Andalucía: Heading Towards a Newly Proposed Methodology. *Journal of Border Educational Research* 8 (1), 31-42.

- Pavón, V. & Rubio, F.D. (2010). Teacher's Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 14, 45-58.
- Pavón, V. & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 65-78.
- Pavón, V., Ávila, J., Gallego, A. & Espejo, R. (2014). Strategic and organisational considerations in planning CLIL: a study on the coordination between content and language teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4): 409-425. DOI: 10.1080/13670050.2014.909774.
- Pavón, V. (2014). Enhancing the quality of CLIL: Making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. *Encuentro: Revista de investigación e innovación docente en la clase de idiomas*, 23, 115-127.  
Recuperado de:  
[http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21615/Pavon\\_Enhancing%20Encuentro\\_2014\\_N23.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21615/Pavon_Enhancing%20Encuentro_2014_N23.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pavón, V., Prieto, M. & Ávila, J. (2015). Perceptions of teachers and students of the promotion of interaction through task-based activities in CLIL. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 23, 75-91.
- Pavón, V. y Ramos, M.C. (2015). AICLE, coordinación y aprendizaje colaborativo. *Andalucía educativa: Revista Digital de la Consejería de Educación*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/3-aicle-coordinacion-y-aprendizaje-colaborativo-1>
- Pellerin, M & Hammerly, H. (1986). L'expression orale après treize ans d'immersion française. *Canadian Modern Language Review*, 42, 592-606.
- Pelli-Kouvo, P. (2014). *Toimintatutkimus CLIL-opetuksesta: LEO-mallin kehittäminen*. Helsinki, Finlandia: University of Helsinki.

- Pena Díaz, M. C. & Porto, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 10, 151-161.
- Pena Díaz, M. C. (2014). Una revisión de la metodología AICLE. *Revista DIM, Didáctica, Innovación y Multimedia*, 28. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM28/revista28OCaicle.htm>
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL Research in Europe: Past, Present and Future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3), 315–341. doi:10.1080/13670050.2011.630064.
- Pérez-Cañado, M.L. (2015). La Formación del Profesorado para la Enseñanza Bilingüe: Pasado, Presente y Futuro. En *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones* (pp.26-32). British Council: Universidad de Alcalá.
- Pérez Invernón, M.A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Pérez Márquez, M. E. (2008). La enseñanza del inglés: un antes y un después de la implantación de la enseñanza bilingüe. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 168, 17–20.
- Pérez Vidal, C. (2007). The need for focus on form in content and language integrated approaches: an exploratory study. In F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba & P. Moore (Eds.), *Models and Practice in CLIL. Revista española de lingüística aplicada (RESLA) Volumen Monográfico* (pp. 39-54). Logroño, España: Asociación española de lingüística aplicada.
- Pérez Vidal, C. (2008). El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa: Principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 7-16.

- Pérez Vidal, C. (2011) Language acquisition in three different contexts of learning: formal instruction, study abroad and semi-immersion (CLIL). In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, y F. Gallardo del Puerto. (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 25–35). Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- Piaget, J. (1975). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.
- Pladevall-Ballester, E. (2016). CLIL subject selection and young learners' listening and reading comprehension skills. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 52-74.
- Poisel, E. (2012). Competence development through task-based learning. In D. Marsh and O. Meyer (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL* (pp. 251-263). Eichstätt, Alemania: Eichstätt Academic Press.
- Ramírez, M.D. (2011). CLIL Varieties across Europe. In S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou. (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 13-20). Brussels, Belgium: European Commission.
- Ramos, F. (2007a). Opiniones de los alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y el bilingüismo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2389019>
- Ramos, F. (2007b). Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía. *Revista Española de Educación comparada*, 13, 341-359.
- Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 12, 169-182.

- Ramos, A.M. (2011). The cultural knowledge of monolingual and bilingual student. En, en D. Madrid y S. Hughes (eds.). *Studies in Bilingual Education*. (pp. 223-228). Frankfurtam-Main: Peter Lang.
- Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21(3), 249-258.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Richards, J.C & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rico, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 79-94.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roldán, H. (2011). Promoción del bilingüismo mediante la inclusión del inglés en un modelo pedagógico enfocado hacia el aprendizaje autónomo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2(2), 111-127.
- Roschelle, J. & S. D. Teasley (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem-solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69-97). Berlín, Alemania: Springer-Verlag.
- Roza, M. B. (2005). *El Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas y su implicación en el ámbito escolar*. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_59/nr\\_641/a\\_8649/8649.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_59/nr_641/a_8649/8649.htm)
- Rubio, F. D. y Hermosín, M. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI. Revista de educación*, 12, 107-128. Recuperado de

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5325/b16450115.pdf?sequence=2>

- Ruiz-Garrido, M. F. & Fortanet-Gómez, I. (2009). Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds.) *CLIL Practice Perspectives from the Field* (pp. 179-188). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Vidorreta, M.A. (2013). Dificultades relativas a la metodología CLIL. *Revista Arista Digital* 38, 257-262. Recuperado de: [http://www.afapna.com/aristadigital/archivos\\_revista/2013\\_noviembre\\_0.pdf](http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2013_noviembre_0.pdf)
- Salaberri, S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 140-161). Cambridge, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Salaberri, S. & Sánchez, M.M. (2013). CLIL Lesson Planning in Primary Education: a case study. *TESOL-SPAIN E-newsletter*, 36(1), 1-9. Recuperado de: [www.tesol-spain.org/uploaded\\_files/files/CLIL%20Lesson%20Planning%20in%20Primary%20Education%20a%20case%20study.pdf](http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/CLIL%20Lesson%20Planning%20in%20Primary%20Education%20a%20case%20study.pdf)
- Salkind, N. J. (2009). *Exploring research* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Sánchez-Casas, R.M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En M. Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 597-650). Madrid, España: Trotta.
- Sánchez-López, M.P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid, España: Síntesis.

- Sánchez-Torres, J. (2014). *Los Papeles que Desempeñan el “Auxiliar de Conversación” y el “Profesor-Coordenador” en Centros Bilingües Español/Inglés de Sevilla. Un Estudio Empírico de Casos* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Sandra, D. (1997). Morphological awareness and the second language learners. In L. Van Lier & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about language* (pp.63-71). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- San Isidro, X. (2009). Galicia: CLIL Success in a Bilingual Community. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J Frigols-Martin, S. Hughes & G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 4-13). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Sanz, C. (1999). *Bilingüismo, capacidad cognitiva y aprendizaje de lenguas*. Valencia, España: Centro de estudios sobre comunicación interlingüística e Intercultural, 21.
- Sasajima, S. (2013). How CLIL Can Impact on EFL Teachers’ Mindsets about Teaching and Learning: An Exploratory Study on Teacher Cognition. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 55-66.
- Scobling, C. (2011). *El Auxiliar de Conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación secundaria y bachillerato en España* (Trabajo Fin de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21, 328-341.
- Sera, G. L. (2000). *The nature and English language consequences of dual immersion schooling* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Indiana, Estados Unidos.
- Sercu, L., Méndez, M.C. & Castro, P. (2004). Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 85-102.

- Short, D.J. (1994). Expanding middle-school horizons: Integrating language, culture and social studies. *TESOL Quarterly*, 28, 581-608.
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25(102), 6-21.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Siguán, M. (1992). *España Plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Snow, M. A. (1987). *Immersion Teacher Handbook. Educational Report Series*. Universidad de California. Center for Language Education and Research, Los Ángeles. Recuperado de <http://ell.spps.org/sites/f6151329-e58b-4abc-8e3f-3005439078c7/uploads/immersionTchrHandbookSnow.pdf>
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Stryker, S. B. & Leaver, B. L. (1993) *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington: Georgetown University Press.
- Soltero, S.W. (2004). *Dual Language: teaching and Learning in two Languages*. Boston, Estados Unidos: Allyn & Bacon.
- Spada, N. (2007) Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. In J. Cummins & C. Davison (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching (Part 1)* (271–288). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Stewart, M. (2004). Phonological awareness and bilingual Preschoolers: Should we teach it and, if so, how? *Early Child wood Journal*, 32(1), 31-36.
- Stipek, D., Ryan, R. & Alarcón, R. (2001). Bridging research and practice to develop a two-way bilingual program. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 133-149.



- Stohler, U. (2006). The Acquisition of Knowledge in Bilingual Learning: an Empirical Study on the Role of Learning in Content Learning. *Vienna English Working Papers*, 15(3), 41-46.
- Stoller, F. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261-283.
- Strotmann, B., Bamond, V., López, J.M., Bailen, M. Bonilla, S. & Montesinos, F. (2014). Improving bilingual higher education: training university professors in content and language integrated learning. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 91-97.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement: Final report, executive summary*. Santa Cruz y Washington, Estados Unidos: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Ting, T. (2010). CLIL appeals to how the brain likes its information: examples from CLIL-(neuro) science. *International CLIL Research Journal*, 3, 1-18.
- Tingley, P., Dore, K., Lopez, A., Parsons, H., Campbell, E., Bird, E. & Cleve, P. (2004). A Comparison of Phonological Awareness Skills in Early French Immersion and English Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 263-265.

- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres-Guzmán, M. & Etxebarria, F. (2005). Modelo B/Dual language programmes in the Basque Country and the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(6), 506-28.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149.
- Tucker, G. R.; Lambert, W. E., & D'Anglejan, A. (1973). "French Immersion Programs: A Pilot Investigation," *Language Sciences*, XXV, 25, 19-26.
- Tucker, G. (2008). Learning other languages: the case of promoting bilingualism within our educational system. In D. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Eds.), *Heritage Language Education. A New Field Emerging* (pp. 39-52). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Tunmer, E.E. & Myhill, M.E. (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism. In W.E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 169-87). Berlín, Alemania: Springer Verlag.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación comparada*, 10, 17-59.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 70-78.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.
- Vila, I. (2006, 16 de noviembre). *Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe* (en línea). Conferencia invitada en las XVI Jornadas pedagógicas del

Programa de Lengua y Cultura Portuguesa. Junta de Extremadura. Mérida.  
Recuperado de <http://iesvaldeleganes.juntaextremadura>.

- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (Eds.). (2008). *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. Thousands Oaks, Estados Unidos: Corwin Press.
- Walqui, A. (2007). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. In O. Garcia & C. Baker (Eds.), *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp.159-180). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Wang, D. (2010). Team Teaching and the Application in the Course English Teaching Methodology by CET and NSET in China. *English Language Teaching*, 3(1), 87-91.
- Wei, L. (Ed.). (2000). *The bilingualism reader*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Wiesemes, R. (2007). Developing an expanded methodology for CLIL classroom research: CLIL classroom case studies. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts, converging goals: CLIL in Europe* (pp. 145-152). Frankfurt, Alemania: Peter Lang.
- Wilbert, P. & Hills, M. D. (2010). Rethinking literacy development of bilingual students with special needs: challenges, struggles and growth. *International journal of special education*, 25(2), 136-147.
- Wolff, D. (2002). On the Importance of CLIL in the Context of the Debate on Plurilingual Education in the European Union. In Marsh, D. (Ed.) *CLIL/EMILE The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential* (pp. 47-48). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. In D. Marsh, S. Kitanova, A. Maljers, D. Wolff & B. Zielonka, (Eds), *Project D3 - CLIL Matrix. The CLIL quality matrix*. (pp. 10-25). European Centre For Modern Language. Recuperado de <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005-6.pdf>

- Wolff, D. (2007). CLIL bridging the gap between school and working life. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts –Converging goals. CLIL in Europe* (pp. 15-25). Frankfurt, Alemania: Peter Lang.
- Wolff, D. (2010). Multilingüismo, adquisición de lenguas y conciencia lingüística: ¿las personas bilingües aprenden mejor otras lenguas? *Revista de filología alemana Anejo II*, 177-190.
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL teacher education. *Synergies* 8, 105-116.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When Does Teacher Talk Work as Input? In S.M. Gass & S. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (pp. 17–50). Rowley, Estados Unidos: Newbury House.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Weinreich, U. (1979) *Languages in contact: findings and problems*. La Haya: Mouton.
- Yelland, G. W., Pollard, J. & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics* 14, 423-444,
- Ziegelwagner, M. (2007). Chancen und Probleme des CLIL-Geschichtsunterrichts. Sichtweisen aus der LehrerInnenpraxis. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.

# ANEXOS

## **Anexo 1.**

### **Guión de la entrevista realizada a los docentes adscritos al programa bilingüe de la Región de Murcia**

Buenos días/tardes. En la Facultad de Educación, en el departamento de Didáctica y Organización Escolar estoy realizando una tesis doctoral sobre “Proyectos bilingües en los centros educativos de la Región de Murcia: perspectiva de los docentes”, es fundamental preguntar a los maestros adscritos a dicho Programa. Su opinión es importante para nosotros, por ello le pedimos su colaboración en la entrevista que vamos a realizar. A continuación, le formularé algunas cuestiones que hemos considerado importantes. Le aseguramos el secreto de sus respuestas conforme a la legislación vigente y que el tratamiento de la información será global, invitándole pues a contestar con plena libertad.

### **PREGUNTAS DE CLASIFICACIÓN/ DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

En esta primera parte de la entrevista nos vamos a centrar en cuestiones personales para clasificar su perfil.

1. ¿A qué área territorial o comarca pertenece su Centro?
2. ¿Cuántos años lleva su colegio participando en el programa bilingüe?
3. ¿Año de nacimiento?
4. ¿Cuántos años lleva ejerciendo su profesión de maestro en Educación Primaria?
5. ¿Cuántos años lleva impartiendo docencia dentro de este programa?

6. ¿Qué estudios ha realizado (especialidad)?

10. ¿Qué nivel de inglés considera que posee? ¿Tiene alguna acreditación oficial de ese nivel? ¿De qué institución (EOI, Cambridge, Trinity College...)?

11. ¿Conoce otras lenguas? ¿Qué grado de dominio cree que posee? ¿Tiene alguna acreditación oficial de ese nivel? ¿De qué institución (EOI, Cambridge, Trinity College...)? (Esta pregunta 10 y 11 las pondría seguidas de la 6 porque hacen referencia a los estudios y formación en inglés)

7. ¿Qué asignaturas se imparten en este centro educativo en inglés? (Conocimiento del Medio; Educación Artística (Música y/o Plástica) y/o Educación Física)

8. ¿Qué asignaturas imparte en inglés (E. Infantil)? ¿En qué cursos? ¿Imparte actualmente alguna asignatura en castellano? ¿En qué cursos? ¿Ha impartido alguna vez alguna asignatura en castellano? ¿Cuáles? ¿La ha impartido en algún curso bilingüe? ¿Es tutor/a de algún grupo?

9. ¿Cuántas horas a la semana reciben inglés los niños de los cursos bilingües donde usted imparte docencia?

10. ¿Qué nivel de inglés considera que posee? ¿Tiene alguna acreditación oficial de ese nivel? ¿De qué institución (EOI, Cambridge, Trinity College...)?

11. ¿Conoce otras lenguas? ¿Tiene alguna acreditación oficial de ese nivel? ¿De qué institución (EOI, Cambridge, Trinity College...)? (La pregunta 10 y 11 están unidas en el desarrollo, ya como prefieras o las dejas así o las juntas)

### **BLOQUE 1: Formación del profesorado**

A continuación, le realizaré unas preguntas a modo de guía sobre la formación del profesor. Ruego que conteste de forma sincera y lo más ampliamente posible.

12. ¿Ha estado alguna vez en países de habla inglesa (cuándo, cuánto tiempo, por qué motivo (turismo, formación, etc.)?)

13. ¿Conoce programas de intercambio, ayudas o cursos de actualización lingüística y didáctica con estancias formativas en el extranjero? En caso de que los conozca, ¿Ha participado en alguno de ellos o lo ha solicitado pero no ha sido seleccionado? ¿Quién lo financia?

14. ¿Cree que los planes de estudios de los futuros maestros de inglés y del grupo bilingüe deberían de incorporar estancias obligatorias, financiadas por la Consejería de Educación, Formación y Empleo o por el Ministerio, en los países de habla inglesa? ¿Por qué?

15. ¿Realizó algún curso sobre metodología AICLE cuando el colegio fue seleccionado dentro del programa colegios bilingües u otro curso similar relativo a la enseñanza bilingüe? ¿Qué tipo de formación recibió (metodología AICLE, lengua inglesa)? ¿Cree que fue útil, muy útil y/o imprescindible? ¿Por qué? ¿Se podría mejorar algún aspecto de ese curso (duración, temporalización)? ¿Cómo? En caso contrario, ¿Por qué no ha realizado dicha formación? ¿Conoce cuándo puede solicitar dicha formación?

16. ¿Sabe cuántos maestros adscritos al programa bilingüe de su centro han realizado este curso? ¿Cree que todos los maestros deberían de realizarlo antes de incorporarse al programa? ¿Por qué?

17. ¿Recibe formación continua en lengua inglesa? ¿Quién la financia? ¿Qué duración tiene? ¿Es presencial o se puede realizar online? ¿Cree que esa formación es realmente útil? ¿Por qué? ¿Se podría mejorar? ¿Cómo?

18. ¿Ha recibido o recibe formación sobre metodología para impartir docencia en lengua inglesa de forma eficaz (método Jolly phonics)? ¿Es presencial o se puede realizar online? ¿Quién la financia? ¿Qué duración tiene? ¿Cree que esa formación es realmente útil? ¿Por qué? ¿Se podría mejorar algún aspecto? ¿Cómo?

19. ¿Ha asistido o asiste algún seminario o curso de continuidad de los Programas Bilingües? ¿Y a otros cursos relacionados con el PB? ¿En qué consiste? ¿Quién lo financia? ¿Cree que es útil? ¿Por qué? ¿Cómo se podría mejorar?

20. ¿Cree que está capacitado para impartir metodológicamente los contenidos de esos cursos en lengua inglesa de modo eficaz? ¿Y lingüísticamente? ¿Por qué? En caso negativo, ¿Qué conocimientos cree que debería de ampliar para estar capacitado?

21. ¿Considera que el profesorado incorporado para hacer frente al programa bilingüe (sustituciones) está capacitado? ¿Por qué?

## **BLOQUE 2: Coordinación del profesorado**

A continuación, le efectuaré unas preguntas a modo de guía sobre la coordinación del programa bilingüe.

22. ¿Mantiene contacto profesional con maestros de otros colegios bilingües? ¿Con cuántos maestros? ¿Con cuántos colegios? ¿Quién ha potenciado esa relación (usted mismo, coordinador, compañeros del colegio)? ¿Con qué periodicidad mantienen ese vínculo (semanalmente, quincenalmente, mensualmente)? ¿A través de qué canal se comunican (redes sociales, blogs, e-mail, teléfono, personalmente en cursos o reuniones)?

23. ¿Conoce algún curso o jornada destinado a compartir propuestas e intercambiar información, resultados, experiencias y materiales entre los docentes adscritos al programa? ¿Considera útil llevarlo a cabo? ¿Por qué?

24. ¿Conoce cómo se lleva a cabo el programa bilingüe en otros centros educativos de la misma localidad/barrio/región (poco, mucho, bastante)? ¿Qué aspectos? ¿Cree que debería de existir más unión entre los colegios bilingües? ¿Considera útil saber cómo se está desarrollando este programa en otros colegios? ¿Por qué?

25. ¿Participa el colegio en algún proyecto de carácter nacional y/o internacional (Comenius)? ¿Qué actividades realizáis juntos y/o intercambiáis materiales/ideas? ¿Qué beneficios os ha aportado?

26. ¿Existe un coordinador del PB en el centro? ¿Posee el coordinador una reducción horaria para ejercer dicha labor (nº horas)? ¿Considera que esa reducción es necesaria? ¿Se le reconoce su labor como mérito de cara a concursos de traslados? En caso de que



no sea coordinador, ¿Posee usted alguna reducción horaria para la coordinación? ¿Cree que esa reducción es suficiente o cree que debería de aumentarse? ¿Por qué?

27. ¿Con qué docentes se coordina usted (maestros ANL o LE, tutores o maestro de lengua, otro curso del ciclo, PB)? ¿Se reúnen o se comunican online? ¿Con qué periodicidad (diariamente, semanalmente, quincenalmente, mensualmente)?

28. ¿Considera que el trabajo en coordinación que lleva a cabo actualmente difiere del que realizaba antes de incorporarse a este programa? ¿En qué aspectos?

29. ¿Considera que el trabajo en coordinación con los maestros citados anteriormente es muy útil, útil o cree que sería más eficaz organizarse individualmente? ¿Por qué?

### **BLOQUE 3. Auxiliares de conversación**

A continuación, le efectuaré unas preguntas a modo de guía sobre los auxiliares de conversación.

30. ¿Has recibido o conoce la existencia de algún curso de formación sobre cómo aprovechar al máximo a los AC? ¿Consideras que fue útil? ¿Por qué? ¿Cree que sería necesario realizar un curso donde se ofreciese esta formación e intercambio de experiencias? ¿Por qué?

31. ¿Cuántos auxiliares de conversación hay en este centro? ¿Está compartido con algún/os centro/s? ¿Cuántas horas semanales asiste al centro educativo? ¿Cuántas horas imparte clase en cada grupo bilingüe? ¿Cree que ese tiempo es suficiente o cree que debería de aumentarse o distribuirse mejor? ¿Por qué? ¿Las horas que el AC trabaja con usted se destinan al área no lingüística o al inglés? ¿Por qué?

32. ¿El horario semanal del AC integra sólo docencia a los alumnos o incluye alguna hora destinada a clases de conversación con los maestros del PB o a la coordinación? ¿Por qué? ¿Cómo se coordina con él? ¿Con qué frecuencia? ¿En qué cuestiones? ¿Cree que deberían de contemplarse estas funciones en su horario? ¿Por qué?

33. ¿El AC trabaja en el aula con usted o dividen la clase en grupos reducidos? ¿Con qué frecuencia realizan los desdobles? ¿Por qué?

34. ¿Qué tareas realiza el AC o en cuáles participa (introducir tema, repaso, conversación, vocabulario, cultura, presentaciones)? ¿Los temas o tareas que el AC explica a los alumnos son preparados por él, por el AC y usted o por usted y él lo expone? ¿Por qué las planificáis así?

35. ¿Considera que la coordinación con este profesional es útil o muy útil? ¿Por qué?

36. ¿Considera que los AC están preparados para participar satisfactoriamente en el programa bilingüe? ¿Por qué? ¿Qué habilidades cree que deberían de poseer o poner en práctica para que su labor como AC fuese más eficaz (experiencia didáctica)?

37. ¿Considera o le consta que los AC gozan de buenas condiciones (certificado de empadronamiento, ayuda mensual, tarjeta sanitaria) en nuestra Comunidad Autónoma? ¿Por qué?

#### **BLOQUE 4: Enseñanza en el programa bilingüe**

A continuación, le haré unas preguntas a modo de guía sobre la enseñanza y el programa bilingüe.

38. ¿Qué estrategias o técnicas utiliza para facilitar la comprensión de los términos o explicaciones en lengua inglesa (mímica, pictogramas, dibujos, vídeos, repetición-enlazar otros-nuevos)? ¿Difieren estas técnicas de las empleadas antes de su incorporación al programa?

39. ¿Cree que la adscripción al PB ha propiciado un cambio metodológico en la enseñanza o no? ¿Por qué?

40. ¿Cómo se complementan o integran las ANL y las áreas impartidas en castellano?

41. ¿Emplea la lengua castellana en algunas clases? ¿En qué situaciones o contextos usa la lengua castellana? ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo de la clase utiliza la lengua inglesa y cuánto la materna?

42. ¿Qué instrumentos de evaluación emplea para valorar los conocimientos de los alumnos? ¿Considera que los instrumentos de evaluación empleados actualmente

difieren de los utilizados antes de incorporarse al PB? ¿Cuáles ha incorporado, eliminado o ha concedido mayor importancia? ¿Por qué?

43. ¿Cree que la elección de las áreas no lingüísticas son adecuadas? ¿Por qué?

### **BLOQUE 5: Recursos e incentivos**

A continuación, le efectuaré unas preguntas a modo de guía sobre los recursos e incentivos del programa bilingüe.

44. ¿Existen aulas bilingües en su centro? ¿Cuántas? ¿Cree que sería conveniente poseer estas aulas? ¿Por qué?

45. ¿El centro ha recibido alguna aportación presupuestaria tras incorporarse al PB? ¿Todos los años reciben una cantidad? ¿Cree que esa aportación es suficiente o debería de aportarse una dotación mayor?

46. ¿Dispone de recursos docentes específicos para impartir docencia en inglés? ¿Cuáles? ¿Considera que son suficientes o cree que deberían de aportar más? ¿Cuáles?

47. ¿Dispone de recursos tecnológicos en su aula? ¿Considera que son suficientes o cree que deberían de aportar más? ¿Cuáles?

48. ¿Considera que el número de horas de su tiempo libre que dedica a la preparación de clases difiere del que realizaba antes de iniciarse en este programa? ¿Por qué? ¿Posee alguna reducción horaria para la preparación de materiales? ¿Cree que sería necesaria? ¿Por qué?

49. ¿Recibe algún tipo de incentivo o le conceden algún reconocimiento por su participación en el programa bilingüe (puntos para próximos concursos de traslados)? ¿Cree que sería adecuado recibirlos o no? ¿Por qué?

### **BLOQUE 6: El alumnado**

A continuación, le realizaré unas preguntas a modo de guía sobre los recursos obtenidos con el programa bilingüe.

50. En su opinión y/o desde su experiencia, ¿Cree o le consta que los alumnos de colegios bilingües obtienen resultados académicos superiores o inferiores a los que asisten a centros que no participan en este programa? ¿En qué asignaturas? ¿Por qué?

51. ¿Considera que la motivación e interés de los alumnos por aprender la lengua inglesa ha aumentado con el programa bilingüe o no? ¿Por qué?

52. ¿Cómo cree que influye la adscripción del centro al programa bilingüe en la atención y enseñanza de ACNEAE (dificulta, beneficia, igual)? ¿Por qué? ¿Y en alumnos inmigrantes? ¿Por qué? ¿Qué aspectos serían necesarios para ofrecer una educación de calidad a estos alumnos (adaptaciones, más seguimiento, recursos, profesorado)?

53. ¿Cómo cree que influye la adscripción del centro al programa bilingüe en la atención y enseñanza de niños repetidores no adscritos a este programa (dificulta, beneficia, igual)? ¿Y de alumnos de incorporación tardía al programa bilingüe? Si conoce la experiencia, ¿Qué medidas se pusieron en marcha en su centro para lograr el progreso de ese discente? ¿Cree que fueron adecuadas o cree que se podrían haber implantado otras? ¿Por qué?

### **BLOQUE 7: Comunidad educativa**

A continuación, le efectuaré unas preguntas a modo de guía sobre la Comunidad Educativa.

54. ¿Considera que los padres se muestran muy satisfechos/ satisfechos/poco satisfechos con la incorporación del colegio al programa bilingüe? ¿Por qué?

55. ¿Las tutorías las organiza conjuntas con el maestro-tutor o independientes? ¿Por qué? ¿Acuden los padres a las tutorías y reuniones que se programen?

56. ¿Cree que el papel que se le otorga a los padres con el programa bilingüe difiere del que se le concedía antes (esfuerzo, términos español)? ¿Por qué? ¿En qué aspectos?

57. ¿Existe apoyo y/o iniciativa por parte del Equipo Directivo del centro al programa? ¿En qué aspectos lo percibe? ¿y por parte de los maestros que no participan en el programa bilingüe (tutores, lengua, mates...)? ¿En qué aspectos?

58. ¿Considera que las relaciones interpersonales entre los maestros del programa bilingüe y aquellos que no participan se han debilitado? ¿Por qué? ¿Qué aspectos ha influido en ello?

59. ¿Realiza el centro educativo y/o la AMPA alguna actividad sobre la lengua inglesa por las tardes? ¿Cuáles? ¿A quién/es van dirigidas (profesorado y/o familias y/o alumnado)?

### **BLOQUE 8: Satisfacción de los docentes y propuestas de mejora**

Por último, le formularé unas preguntas acerca de posibles propuestas y cambios.

60. ¿Cree que actualmente existen garantías de continuidad en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de modalidad bilingüe? ¿Por qué?

61. ¿Está poco satisfecho/satisfecho/muy satisfecho con los logros obtenidos por los alumnos? ¿Y con su labor docente en el programa? ¿Y con el funcionamiento del programa por parte de la Consejería competente en materia educativa? ¿Qué aspectos o modificaciones cree que deberían de realizarse o mejorarse para obtener un mayor éxito de los programas?

62. ¿Cuánto tiempo tiene previsto seguir participando en el programa? ¿Por qué?

Por último, preguntarle si cree que existe algún aspecto no mencionado en esta entrevista que pueda influir en el éxito de los programas bilingües. Si quiere añadir algo más para terminar puede hacerlo, por mi parte no tengo más preguntas.

**MUCHAS GRACIAS POR SU AMABLE COLABORACIÓN**