

Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa Oficial de Posgrado de Políticas Educativas

Máster Oficial en *“Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la
Sociedad del Conocimiento”*



TESIS DOCTORAL

*La formación inicial
del profesorado de Secundaria
de la rama de Educación Bilingüe-CLIL.
Un estudio de caso
en la Universidad de Utrecht (Holanda)*

Doctoranda: Estefanía Almenta López
Director: Dr. D. Miguel Ángel Santos Guerra


Para optar al título de Doctora con Mención Europea
por la Universidad de Málaga

MÁLAGA, 2015



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Estefanía Almenta López

 <http://orcid.org/0000-0003-0519-3940>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



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

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

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

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

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

<<One of the most powerful resources that people in any organisation have for learning and improving is each other. Knowledge economies depend on collective intelligence and social capital - including ways of sharing and developing knowledge among fellow professionals. Sharing ideas and expertise, providing moral support when dealing with new and difficult challenges, discussing complex individual cases together - this is the essence of strong collegiality and the basis for professional communities.>>

Andy Hargreaves

Teaching in the Knowledge Society -
Education in the Age of Insecurity.
Open University Press, 2003: 84.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	12
INTRODUCCIÓN.....	14
INTRODUCTION IN ENGLISH.....	31
BLOQUE I. ESTADO DE LA CUESTIÓN	46
Capítulo 1. La Educación Bilingüe. Precisiones conceptuales.....	48
1.1. ¿Qué es la Educación Bilingüe?.....	48
1.2. Tipos de programas de Educación Bilingüe.....	50
1.3. Marco legislativo: políticas de fomento del bilingüismo.....	55
Capítulo 2. Investigaciones en materia de Educación Bilingüe.....	60
2.1. Investigaciones durante el siglo XX.....	60
2.2. Investigaciones durante el siglo XXI.....	67
Capítulo 3. Los programas de Educación Bilingüe – CLIL.....	70
3.1. ¿Qué son los programas CLIL?.....	70
3.2. Bases teóricas de la metodología CLIL.....	73
3.3. La situación de los programas CLIL en Europa.....	81

3.3.1.	Niveles educativos en los que se ofertan programas CLIL.....	83
3.3.2.	Asignaturas impartidas en CLIL.....	84
Capítulo 4. El perfil de los docentes de programas CLIL.....		86
4.1.	El perfil de los docentes encargados de desarrollar programas CLIL...	86
4.2.	Requisitos exigidos al profesorado de programas CLIL.....	87
4.3.	La formación inicial de docentes para programas CLIL.....	88
4.4.	La formación continua de docentes para programas CLIL.....	90
4.5.	Proyectos para la formación de docentes.....	91
Capítulo 5. Los programas CLIL: de la teoría a la práctica.....		96
5.1.	El caso de España.....	96
5.1.1.	La situación de los programas CLIL en España.....	96
5.1.2.	La formación de los docentes CLIL en España.....	104
5.2.	El caso de Los Países Bajos.....	106
5.2.1.	La situación de los programas CLIL en Los Países Bajos.....	106
5.2.2.	La formación de los docentes CLIL en Los Países Bajos.....	107
5.3	Obstáculos en torno a los programas CLIL.....	107
BLOQUE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....		114
Capítulo 6. Diseño de la investigación.....		116

6.1.	Relevancia del tema elegido.....	116
6.2.	Naturaleza de la Investigación.....	121
6.3.	Método y proceso de la investigación.....	123
	6.3.1. Foco de investigación.....	123
	6.3.2. Pretensiones de la investigación.....	124
	6.3.3. Selección de la muestra.....	124
	6.3.4. Negociación del acceso.....	126
	6.3.5. Contexto de la investigación: el Máster U-TEAch.....	127
	6.3.5.1. Destinatarios.....	128
	6.3.5.2. Requisitos de acceso.....	129
	6.3.5.3. Agentes del programa.....	130
	6.3.5.4. Estructura del programa.....	131
	6.3.5.5. Módulos de formación.....	138
	6.3.5.5.1. El módulo CLIL.....	138
	6.3.6. Estrategias de recogida de información.....	142
	6.3.7. Temporalización.....	145
	6.3.8. Aspectos éticos.....	147
	6.3.9. Difusión del informe de la investigación.....	149
	BLOQUE III. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	152
	Capítulo 7. Análisis de la información.....	154

7.1.	Organización y triangulación de los datos.....	154
7.2.	Categorías de análisis.....	155
7.3.	Abreviaturas utilizadas.....	161
Capítulo 8. Informe de la investigación.....		162
8.1.	Metacategoría 1. COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE PROFESIONAL.....	164
8.1.1.	Aprendizaje profesional.....	164
8.1.1.1.	El proceso de aprendizaje antes del periodo en el extranjero: logros y desafíos.....	164
8.1.1.2.	El proceso de aprendizaje después del periodo en el extranjero: logros y desafíos.....	168
8.1.2.	Objetivos de aprendizaje.....	169
8.1.2.1.	Objetivos como docentes en formación (Teacher goals).....	169
8.1.2.2.	Objetivos para su futuro alumnado (Learner goals)..	171
8.2.	Metacategoría 2. SITUACIONES DE APRENDIZAJE.....	172
8.2.1.	Prácticum.....	172
8.2.1.1.	Prácticum en los Países Bajos: logros y desafíos.....	172
8.2.1.2.	Prácticum en el extranjero: logros, desafíos y evaluación.....	174
8.2.2.	Observación de situaciones de clases de docentes en activo.....	178
8.2.3.	Observación de la actuación de compañeros de clase.....	178

8.2.4. Proyecto de investigación: logros, desafíos y evaluación.....	180
8.2.5. Visitas a escuelas bilingües e internacionales.....	183
8.3. Metacategoría 3. METODOLOGÍA.....	184
8.3.1. Tareas.....	184
8.3.2. Herramientas materiales y conceptuales.....	186
8.3.3. Evaluación.....	189
8.4. Metacategoría 4. ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	191
8.4.1. Estudiantes.....	191
8.4.1.1. Expectativas profesionales.....	191
8.4.1.2. Actitudes hacia el enfoque CLIL.....	192
8.4.1.3. Motivación.....	193
8.4.1.3.1. Hacia la Educación Bilingüe-CLIL e Internacional.....	194
8.4.1.3.2. Hacia la enseñanza en general.....	195
8.4.1.4. Experiencias previas relacionadas con la enseñanza..	197
8.4.2. El papel de los compañeros de clase.....	198
8.4.2.1. Su papel antes del Prácticum en el extranjero.....	198
8.4.2.2. Su papel después del Prácticum en el extranjero: actuación, evaluación y recomendaciones.....	201
8.4.3. El papel de los tutores.....	204

8.4.3.1. Los tutores universitarios (mentores).....	204
8.4.3.1.1. Su papel antes del prácticum en el extranjero: actuación y recomendaciones.....	204
8.4.3.1.2. Su papel antes del prácticum en el extranjero: actuación y recomendaciones.....	206
8.4.3.2. Los tutores de prácticas de los centros educativos..	208
8.4.3.2.1. Su papel durante el prácticum en los Países Bajos: actuación y recomendaciones.....	209
8.4.3.2.2. Su papel durante el prácticum en el extranjero: actuación, evaluación y recomendaciones.....	211
8.4.4. El papel de los docentes.....	215
8.4.4.1. Docentes en activo de educación secundaria.....	215
8.4.4.2. Docentes universitarios de las Didácticas Específicas: actuación, evaluación y recomendaciones.....	217
8.4.4.3. Docentes universitarios de Didáctica General.....	219
8.5. Metacategoría 5. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA.....	222
BLOQUE IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	228
Capítulo 9. Conclusiones y discusión.....	230
9.1. Conclusiones.....	230
9.1.1. Aspectos positivos.....	232
9.1.2. Aspectos mejorables.....	233

9.1.3. Aspectos transferibles a otros contextos.....	235
9.2. Conclusions in English.....	238
9.2.1. Programme strengths.....	239
9.2.2. Space for improvement.....	241
9.2.3. Transferable elements.....	242
9.3. Discusión.....	245
9.4. Consideraciones finales.....	248
9.4.1. Respecto al proceso.....	248
9.4.2. Respecto al contenido.....	250
9.5. Nuevas preguntas de investigación.....	254
Capítulo 10. Negociación del informe.....	256
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	260
ANEXOS.....	286

AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente su generosidad a todas las personas que han participado en esta investigación, pues sin su colaboración, sus reflexiones y su tiempo no habría sido posible llevarla a cabo. Igualmente quiero mencionar a mi familia y amigos, por su apoyo y su paciencia infinitas. Quiero también dar las gracias especialmente a mi maestro y tutor, D. Miguel Ángel Santos Guerra, por acompañarme y apoyarme en este bonito y largo camino del aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las sociedades se han visto envueltas en un vertiginoso proceso de cambios a todos los niveles (político, económico, ético, sociocultural, etc.), que ha llevado a la transformación de las sociedades en ciudades globales. No obstante, el hecho de vivir en ciudades globales no significa que la realidad sea cada vez más homogénea. Más bien al contrario, ya que los movimientos migratorios, acentuados especialmente en los últimos quince años, generan sociedades donde el grado de diversidad es cada vez mayor. El peligro es, pues, que esta diversidad se convierta en desigualdad. Para evitarlo, el desarrollo de esta sociedad que se ha dado en llamar “del conocimiento” ha de hacer hincapié en la importancia de garantizar a toda la ciudadanía una educación de calidad.

El objetivo de la educación de calidad debe ser facultar a toda la población para acceder a las herramientas culturales que le permitan desenvolverse en la sociedad en igualdad de condiciones. Es una educación, por tanto, que ha de compensar las desigualdades que puedan existir de partida.

Muchos autores coinciden en señalar la importancia del lenguaje como herramienta cultural. De hecho, se puede decir que la lengua es el vehículo cultural por excelencia, y la marca de identidad social más importante. Quien domina una lengua es capaz de acceder a las diferentes plataformas de significados que configuran una cultura. Así pues, ser competente en una lengua dota a los individuos de mayores posibilidades para establecer interrelaciones sociales con éxito dentro de un marco cultural determinado. La lengua es la llave cultural.

Ahora bien, tal y como decíamos, nuestras sociedades son cada vez más diversas, con lo que nos encontramos con realidades multiculturales y, por ende, multilingües. En este contexto, la posibilidad de establecer relaciones constructivas con los demás requiere que los individuos reciban una formación plurilingüe y pluricultural. Más allá del multilingüismo, que

se da cuando coexisten varias lenguas en una sociedad determinada, es necesario potenciar el enfoque plurilingüe, que da un paso más porque pretende desarrollar una competencia comunicativa en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. De este modo, en situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto.

Aparte de estas ventajas en el ámbito lingüístico, el aprendizaje de otras lenguas trae consigo el conocimiento de otras culturas y la apertura a otras visiones del mundo. Así, el plurilingüismo predispone a los sujetos a aceptar con mayor naturalidad las diferencias interindividuales y a establecer relaciones constructivas con los demás, mejorando así las relaciones sociales y posibilitando el diálogo entre culturas. En cuanto al ámbito económico, el plurilingüismo facilita la movilidad laboral de los ciudadanos, ampliando las posibilidades de encontrar empleo y promoviendo la igualdad de oportunidades.

Numerosos autores e instituciones consideran que la educación para el plurilingüismo ofrecerá las bases para que la ciudadanía participe con mejores garantías en un contexto cada vez más mundializado. El plurilingüismo se convierte así en una herramienta de inclusión y justicia social.

El Consejo de Europa ha destacado en un gran número de documentos la importancia de apostar por el plurilingüismo, apoyándose en razones de carácter tanto socioeconómico como cultural. Estas recomendaciones europeas se han ido concretando en diversas acciones de los países miembros, que han recogido en sus disposiciones legislativas la conveniencia de invertir los esfuerzos necesarios para conseguir que sus ciudadanos reciban una formación plurilingüe y pluricultural.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, las recomendaciones europeas en materia lingüística han tenido su reflejo en el *“Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la Sociedad Andaluza”* de la

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (aprobado en el Consejo de Gobierno del 22 de marzo de 2005, BOJA núm.65, de 5 de abril, pág.8-39), que comienza su redacción con el siguiente aforismo:

“El hombre es enemigo de lo que ignora: enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercará un pueblo a otro” (Naím Boutanos, 2004).

El hecho de comenzar así nos invita a pensar que se trata de un documento que apuesta por el aprendizaje de lenguas como medio para provocar el encuentro entre pueblos y facilitar el diálogo intercultural. Este Plan se ubica dentro del conjunto de iniciativas que el gobierno andaluz ha denominado “Segunda Modernización de Andalucía”, y se concreta en una serie de acciones (setenta y cuatro, en concreto) que materializan tanto los objetivos generales del Plan como sus programas específicos (siendo uno de ellos el de Centros Educativos Bilingües), y que, según dice el propio texto del Plan, pretenden afrontar los retos que plantea la sociedad del conocimiento.

Este Plan despertó mi interés cuando estudiaba el Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, perteneciente al Programa de Doctorado de Políticas Educativas. Por eso, como trabajo de Final de Máster, decidí desarrollar un proyecto de investigación acerca de este Plan de Fomento del Plurilingüismo, y, más concretamente, del Programa de Centros Bilingües. Mi intención fue desentrañar cómo se concretaba en la práctica una política educativa de estas características. Quise comprender ese fenómeno desde el interior de él mismo, y para ello realicé un Estudio de Caso en un Instituto Público de Enseñanza Secundaria de Málaga acogido al Programa de Centros Bilingües de la Junta de Andalucía. No era un centro paradigmático, y en ningún caso fue mi intención encontrar uno. El hecho de que lo eligiera tuvo que ver, a grandes rasgos, con su experiencia de varios años desarrollando el proyecto, y también con el hecho de que estuviera ubicado en un barrio con una población de culturas muy diferentes y nivel

socioeconómico medio-bajo. Así pude indagar sobre las posibilidades de implantación del Programa en un entorno que, a priori, no parecía el más sencillo ni el más favorable. Para mi sorpresa y alegría, la investigación me demostró cuán equivocada estaba, y el gran potencial que este Programa Bilingüe tenía en el centro.

El informe final que realicé llevaba por título “La levadura en la masa”, debido a que entendí que este Programa había actuado como catalizador de una serie de “ingredientes” que ya existían en el centro, que fueron la base del mismo pero que a su vez se vieron transformados y mejorados por la acción del programa, del mismo modo que la levadura transforma la masa en pan.

Esta investigación me permitió conocer todas las potencialidades del Programa Bilingüe, pero también una de sus mayores debilidades, que era la formación del profesorado. Los docentes participantes en el Programa eran conscientes, y así lo expresaron durante la investigación, de que necesitaban mejorar su formación, pero las opciones que la Junta de Andalucía les ofrecía no cubrían sus necesidades. Desde el momento en que decidieron embarcarse en este proyecto bilingüe habían buscado la forma de mejorar sus habilidades y estrategias, pero no habían encontrado ninguna opción que se adaptara a sus necesidades formativas. Este es el motivo que hizo que decidiera centrar mi tesis doctoral en esta área, y que desarrollara un proyecto de investigación sobre la formación del profesorado para la educación bilingüe.

La indagación sobre el bilingüismo me reveló que los programas bilingües se imparten en la mayor parte de los países europeos, en casi todos los niveles educativos y en una gran variedad de asignaturas. El problema es que la rápida expansión de estos programas ha hecho que nos encontremos con un cuerpo de docentes con nuevas necesidades de formación y actualización tanto en el contenido como en la lengua objeto de los programas bilingües, que en numerosas ocasiones no encuentran respuesta.

Este profesorado debería ser especialista en el contenido de su área y al mismo tiempo tener un amplio conocimiento del aprendizaje de lenguas extranjeras, proporcionando de este modo condiciones óptimas para la comunicación del alumnado. Aún así, no es suficiente. No hay duda de que un profesor que vaya a dar una clase en un programa bilingüe necesita una formación específica que va más allá de la formación de un profesor de lengua extranjera o de la de un profesor de una asignatura no lingüística. Así, un docente bilingüe necesita ser capaz de integrar la enseñanza del contenido y de la lengua, y es precisamente éste el rasgo más característico de este enfoque.

Por tanto, la enseñanza bilingüe requiere de docentes capacitados para impartir una o varias materias del currículo en una lengua diferente a la materna y para enseñar, mediante este proceso, esa lengua en sí. Esto es lo que hace específico el perfil de estos docentes, que poseen, pues, doble especialización. Además de esto, deben manejar los principios metodológicos de las teorías socioconstructivistas y cognitivas del aprendizaje, adoptar un enfoque interactivo y centrado en el alumno, y adquirir el papel de facilitadores o guías, lejos de la función de transmisores de conocimiento. Por otro lado, el hecho de tener que integrar el currículum de las asignaturas lingüísticas y las no lingüísticas obliga a estos docentes a trabajar colaborativamente con sus compañeros de profesión, con lo que se precisa aprender a trabajar en equipo y se requiere de un tiempo extra para esta tarea.

Esta especialización requerida para los docentes bilingües se busca de muy diversas formas, y la situación del profesorado encargado de impartir estos programas varía mucho de unos países a otros.

En los programas bilingües el profesorado suele tener la cualificación necesaria para ejercer dicho trabajo en el nivel educativo correspondiente (normalmente, una titulación universitaria en alguna de las materias del currículo ordinario). Se da también el caso de profesorado especializado en una o varias áreas no lingüísticas, así como el de quienes poseen una doble especialización (una lingüística y otra no lingüística).

Además de la titulación docente, algunos países exigen certificados del nivel de conocimiento de la lengua objeto del programa bilingüe. Sin embargo, ninguno de los certificados requeridos se refiere a la cualificación en la enseñanza bilingüe como tal (principios didácticos y metodológicos).

En algunos países (Alemania, Austria y Noruega), el profesorado normalmente se especializa en dos materias durante su formación, y si estas dos materias son una lengua extranjera y un área no lingüística, entonces se entiende que está capacitado para impartir docencia bilingüe. En el contexto europeo, sólo Hungría requiere una titulación diferente para cada una de estas dos áreas de especialización, lingüística y no lingüística.

Pese a lo dicho, en algunos países ya se están desarrollando certificaciones para acreditar la formación específica en metodología bilingüe. Si bien estas certificaciones no son un requisito obligatorio, sí se empiezan a tener en cuenta como valor añadido a la hora de acceder a un puesto de trabajo como docente de este tipo de educación. Este hecho fomenta la implantación de los programas bilingües con mayores garantías, dada la consideración de que uno de los principales obstáculos para el éxito de este tipo de enseñanza es la escasez de docentes cualificados.

En casi todos los países comunitarios con enseñanza bilingüe las autoridades educativas competentes ofrecen algún curso, módulo, asignatura o incluso titulación específica para la formación en este tipo de metodología. Sin embargo, las opciones de formación son muy limitadas en la práctica, y no resultan accesibles al gran grueso de futuros docentes. En cualquier caso, estas posibilidades formativas no suelen ser un requisito para el ejercicio de la docencia en la mayoría de los países. Además, sus características y duración son muy variables.

Al igual que sucede con la formación inicial, la oferta de formación continua para docentes de programas bilingües varía mucho entre las diferentes regiones. En líneas generales, las características de las opciones

formativas dependen de la modalidad de bilingüismo a la que estén dirigidas, ya que no podemos hablar de un único modelo de educación bilingüe, tal y como se argumentará en este trabajo.

Si bien la formación continua no suele ser imperativa, ciertos países (Italia, Países Bajos, Austria y Finlandia) recomiendan encarecidamente que los docentes reciban una formación continua para este tipo de enseñanza. En algunos países el profesorado recibe incentivos o compensaciones por dedicar su tiempo a continuar formándose. En el caso de Italia, esta formación es obligatoria porque está directamente relacionada con el desarrollo de proyectos piloto.

Por otra parte, como complemento a la formación recibida por los docentes, muchos países europeos cuentan en sus centros educativos con la presencia de auxiliares de conversación (hablantes nativos). De este modo, tanto profesorado como alumnado se benefician de la exposición a un modelo lingüístico nativo.

Otra vía para la formación continua de los profesionales encargados de poner en marcha los programas bilingües es la creación de sitios web y de comunidades de profesorado, donde los docentes pueden ponerse en contacto con otros profesores e intercambiar materiales, estrategias y proyectos. Si bien estas iniciativas comenzaron su andadura tímidamente, actualmente son numerosas las plataformas presenciales y virtuales para profesorado bilingüe, aunque su potencial de desarrollo es mucho mayor al actual.

La urgente necesidad de contar con docentes especializados en metodología bilingüe ha traído consigo una serie de iniciativas y proyectos destinados a indagar sobre las competencias que requieren estos docentes y sobre cómo pueden adquirirse estas competencias. No obstante, son aún pocos proyectos y su ámbito es limitado.

Así pues, el propósito del presente trabajo es desarrollar un proyecto de investigación, y particularmente un Estudio de Caso, sobre un programa

de formación inicial específicamente dirigido a profesorado de educación bilingüe. Es un programa de la Universidad de Utrecht (Países Bajos), que se oferta como Máster para profesorado de educación secundaria.

Cuando comencé esta investigación las oportunidades de formación inicial para docentes bilingües-CLIL eran prácticamente inexistentes en España, y en el mejor de los casos se encontraban en una fase embrionaria. Este hecho me condujo a buscar experiencias de formación en países europeos con una trayectoria más dilatada en el desarrollo de programas bilingües.

Después de considerar varias opciones, para realizar esta investigación elegí el Máster de Formación de Profesorado Bilingüe-CLIL e Internacional denominado "U-TEAch"¹ ("*Utrecht Teacher Education Academy*"), del centro "*Center for Teaching and Learning*" (anteriormente llamado "IVLOS") de la Universidad de Utrecht (Países Bajos).

La elección de este Máster responde a diversos criterios. En primer lugar, es un programa con larga experiencia en materia bilingüe e internacional. Ha tenido la oportunidad de evolucionar, lo cual le ha dotado de una mayor perspectiva y conocimiento del campo.

Por otra parte, es un Máster con alumnado de diversas nacionalidades. Así, la configuración social del alumnado es bastante heterogénea, tanto en el plano cultural como sociolingüístico. Esto me permitía indagar sobre las posibilidades de la formación docente bilingüe en un contexto especialmente diverso.

¹ El vocablo "U-TEAch" es un acrónimo que resulta de unir las iniciales de las palabras "*Utrecht Teacher Education Academy*", que literalmente significa "Academia de Formación de Profesorado de Utrecht". A esas letras se les añade la combinación "ch" para dar lugar a un juego de palabras, ya que "U-TEAch", en inglés, suena igual que la frase "*you teach*" (tú enseñas). Dado que la "ch" no forma parte de las siglas, siempre escriben esas dos letras en minúscula, mientras que el resto van en mayúscula.

Por último, el país donde se desarrolla el programa, los Países Bajos, puede estar orgulloso de la competencia plurilingüe de sus ciudadanos. Esto da un matiz especial a la configuración de los programas bilingües del país, influye sobre la formación de sus docentes y proporciona un punto de vista que enriquece el contraste con la configuración de la formación en otras regiones europeas.

Me interesa el caso de este Máster como ejemplificación del desarrollo de la formación inicial de docentes bilingües, sin que de ninguna forma pretenda buscar un caso representativo o generalizar los resultados. De ahí que no haya realizado un muestreo estadístico ni un diseño experimental.

En cuanto al contexto donde se desarrolla el Máster, se puede afirmar que los Países Bajos presenta un modelo bilingüe similar al de otros países europeos. Varias asignaturas del currículum se enseñan en una lengua diferente a la oficial (neerlandés), que normalmente suele ser inglés.

La implantación de la metodología bilingüe ha mostrado un crecimiento exponencial en educación secundaria, pero no sucede así en educación primaria, ya que la normativa nacional holandesa prohíbe la enseñanza en una lengua distinta a la oficial antes de los 12 años de edad. Tampoco es común encontrar educación bilingüe en los dos últimos cursos de secundaria superior (preparación universitaria), ya que al final de la secundaria todo el alumnado debe realizar un examen nacional que se realiza en neerlandés. Por este motivo los centros educativos suelen usar la enseñanza monolingüe en estos dos cursos, incluso en el caso de que hayan seguido un modelo bilingüe durante la educación secundaria obligatoria.

De acuerdo con el Ministerio de Educación holandés, entre el 30 y el 50% del currículum ha de impartirse en inglés en los centros bilingües, sin que ello suponga un menoscabo en la competencia lingüística en neerlandés. Los objetivos de la enseñanza bilingüe se articulan en torno a tres áreas,

que son: la mejora de la competencia lingüística, la preparación para una sociedad más internacional, y la formación para estudiar en el extranjero.

Las asignaturas elegidas para ser impartidas siguiendo la metodología bilingüe pueden variar de un centro a otro, pero por imperativo legal siempre ha de haber al menos una asignatura del área de Ciencias Sociales, una de Ciencias Naturales, y una artística (Teatro, Educación Plástica o Educación Física).

Aunque actualmente en los Países Bajos son varias las instituciones educativas que ofrecen formación bilingüe para docentes, tanto inicial como permanente, la mayoría de escuelas que implantan programas bilingües lo hacen aprovechando las cualidades de los docentes de los que ya disponen en su plantilla. Para ello se selecciona a los docentes interesados en participar en el programa, y se les forma durante al menos dos años, tanto para mejorar su competencia lingüística, como para familiarizarse con la metodología específica de los programas bilingües. Así pues, en la mayoría de los casos, los docentes hacen uso de la formación permanente para obtener la cualificación necesaria.

Dado que cada centro educativo dispone de recursos propios y puede gestionarlos a su criterio, las escuelas tienen autonomía para decidir cómo invertir esos recursos en la formación de su profesado. Una de las opciones es contratar a consultores o formadores universitarios especializados en educación bilingüe, que visitan el centro y diseñan un curso de formación ad-hoc. También se puede financiar la estancia de los docentes en países de habla inglesa, con el objetivo de mejorar su fluidez y corrección lingüística, así como de conocer nuevas estrategias didácticas.

No obstante, y pese a esfuerzos como el que está realizando los Países Bajos, los programas bilingües son todavía una práctica relativamente nueva en Europa, y no es de extrañar que los países encuentren obstáculos para ofrecer este modelo educativo a toda la población escolar. De hecho, hay una serie de razones que dificultan la implantación de los programas bilingües, que van desde las estructuras organizativas

hasta las disposiciones legislativas, pasando por la escasez de profesorado cualificado, las dificultades de financiación y las reticencias hacia este tipo de enseñanza.

En primer lugar, hay que ser conscientes de que la estructura organizativa que requieren los programas bilingües es de mayor envergadura que la de la enseñanza tradicional. Los materiales didácticos, los recursos humanos y los horarios y espacios escolares requieren cambios significativos para adaptarse a este tipo de enseñanza.

En lo que se refiere a materiales didácticos, los docentes se quejan de la dificultad de encontrar recursos que desarrollen el currículum nacional en una lengua diferente a la oficial. Esto supone que la carga laboral docente se ve aumentada por la necesidad de dedicar más tiempo a la preparación de materiales.

En cuanto a los recursos humanos, muchos países tienen dificultades para encontrar profesorado cualificado para impartir estos programas. A su vez, los docentes se quejan de que es difícil encontrar programas de formación inicial y continua. Además, la disponibilidad de profesores de áreas no lingüísticas con formación en lenguas extranjeras no es suficiente si no se proporciona también formación en los principios metodológicos del bilingüismo (especialmente, en la integración efectiva de lengua, contenido y habilidades de aprendizaje).

Por otro lado, cuando se contempla la posibilidad de contratar a profesores nativos de la lengua objetivo, surge el problema de que las disposiciones legislativas de algunos países dificultan el proceso de contratación. Éste es el caso de España, por ejemplo. En cualquier caso, los profesores nativos, aunque tengan una competencia lingüística completa, también requerirían la formación en los principios metodológicos de la educación bilingüe.

Los marcos legislativos también frenan en ocasiones la implantación de programas bilingües debido a que regulan las lenguas que pueden usarse

como medio de instrucción, estando prohibida la enseñanza en otras lenguas. Es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, Lituania y los Países Bajos (en educación primaria). No obstante, estos países están realizando los cambios necesarios para que las normas sean más flexibles en este sentido, y puedan dar espacio al desarrollo de estos programas.

También es necesario señalar que la aplicación de programas bilingües tiene un alto coste que no es fácilmente asumible por los sistemas educativos, y especialmente ahora dado el contexto económico de recesión que ha conducido a significativas restricciones presupuestarias. Algunos países como la República Checa, Dinamarca, España, Austria y Polonia señalan como dificultad la dotación económica adicional que supone formar al profesorado, elaborar materiales didácticos, contratar auxiliares de conversación, y certificar el nivel de competencia desarrollado por el alumnado.

Por último, existen ciertas reticencias e inquietudes respecto a la enseñanza de tipo bilingüe que pueden frenar o cuestionar la extensión de este tipo de oferta educativa.

Se ha debatido mucho acerca del posible empobrecimiento que puede sufrir la lengua materna al dedicar mayor atención a una segunda lengua o lengua extranjera. Del mismo modo, se constata cierto temor a que el aprendizaje de contenidos académicos se vea ralentizado por el aprendizaje integrado con una lengua distinta a la nativa. Hemos presenciado protestas de diferentes sectores de la comunidad educativa, que se quejaban de la educación bilingüe por estos motivos, o bien por considerar que los recursos asignados por las administraciones educativas son insuficientes para desarrollar el bilingüismo con todas las garantías, argumentando que, en ese caso, es preferible una enseñanza monolingüe que una bilingüe mal provista.

Pese a estas preocupaciones y oposiciones, las investigaciones disponibles demuestran que las habilidades en la lengua materna no sólo no se ven dañadas en programas bilingües, sino que incluso son mejores que la del

alumnado de la enseñanza ordinaria. Este hecho se debe, en parte, al desarrollo de la conciencia metalingüística que favorecen los programas bilingües. En cuanto al aprendizaje de contenidos académicos, el alumnado adquiere niveles iguales o incluso superiores a los del alumnado de la enseñanza ordinaria, ya que la integración de contenido y lengua no sólo no interfiere con la adquisición del contenido, sino que la facilita. Por otra parte, también influye que la actitud de docentes y estudiantes hacia los programas bilingües es muy positiva una vez que los inician, ya que ambos lo ven como un reto atractivo más que como un obstáculo.

Otra reticencia está relacionada con la creencia de que la enseñanza bilingüe sólo es conveniente para los alumnos más brillantes, siendo así una propuesta educativa elitista. No obstante las experiencias desarrolladas con alumnos de nivel medio en diversos niveles educativos demuestran que ellos también se benefician de la enseñanza bilingüe, aprendiendo otra lengua y adquiriendo destrezas socioculturales de gran utilidad para sus vidas personales y profesionales.

En cuanto a la cuestión financiera, los programas bilingües normalmente suelen recibir mayor atención y dotación de recursos por parte de las administraciones educativas, aunque se puede argumentar que no son suficientes. Del mismo modo, es frecuente que las lenguas que quedan fuera de los programas bilingües sean consideradas como de un status inferior. Esta situación genera a veces envidias y tensión dentro de los centros educativos que en nada favorecen el desarrollo de estos programas.

Por último, es necesario llamar la atención sobre el hecho de que implantar programas bilingües no equivale a conseguir automáticamente el éxito educativo. Algunos autores alertan sobre la necesidad de evaluar cada fase para conseguir una educación de calidad para todos. De hecho, aún quedan asuntos pendientes de resolver en las aulas bilingües.

Estudios recientes revelan que las destrezas lingüísticas productivas², especialmente la expresión oral, no se desarrollan lo suficiente en muchas aulas bilingües. También hay una falta de uso de las funciones académicas del discurso (analizar, comparar, contrastar, argumentar, proponer, etc.). Por otra parte, muchos estudiantes bilingües no son capaces de expresarse de forma apropiada para un contexto académico, incluso cuando llegan al final de la educación secundaria obligatoria (16 años de edad). Además presentan problemas para verbalizar aspectos relacionados con la materia de estudio que se imparte siguiendo un modelo bilingüe. De acuerdo con los investigadores, las razones que justifican estas situaciones se reducen en la mayoría de los casos a la insuficiente formación de los docentes y a la exigua provisión de recursos. Para poder aprovechar el valor añadido de la educación bilingüe es necesario que los docentes adopten un nuevo paradigma educativo y que cuenten con herramientas y apoyo que les guíen en el proceso de planificación de sus clases y en la elaboración de materiales didácticos.

Aunque hasta ahora he hablado de programas de educación bilingüe en sentido amplio, es necesario aclarar aquí que el título de esta tesis doctoral, *“La formación inicial del profesorado de Secundaria de la rama de Educación Bilingüe-CLIL. Un estudio de caso en la Universidad de Utrecht (Holanda)”*, hace referencia a un modelo específico de bilingüismo. El apelativo “CLIL” (del inglés, *“Content and Language Integrated Learning”*) anexo al término “bilingüe” marca esta especificidad de la que hablo. Tal y como más adelante se expondrá, existen diversos modelos bilingües, con diferentes objetivos y finalidades. De entre todos ellos, la presente investigación se centrará en formación para docentes que desarrollen su trabajo en programas bilingües de tipo CLIL, que es el modelo de bilingüismo más extendido en Europa.

² Las destrezas lingüísticas productivas son la expresión oral y escrita, y las receptoras son la audición y la lectura.

De forma genérica, se define CLIL como un enfoque metodológico educativo en el que una lengua adicional³ se usa para el aprendizaje y la enseñanza de un contenido curricular y de la lengua vehicular al mismo tiempo. Por ejemplo, el CLIL podría usarse para aprender Inglés y Matemáticas de forma simultánea, por medio de clases de Matemáticas impartidas en Inglés para alumnos cuya lengua nativa es el español.

El CLIL no es una nueva forma de enseñar idiomas ni tampoco de enseñar contenidos curriculares, sino una fusión de ambos. Así, el aprendizaje del contenido y de la lengua están entrelazados, incluso cuando pueda darse la posibilidad de poner más énfasis en alguno de los dos elementos en un momento determinado. En CLIL, el contenido y la lengua son dos caras de una misma moneda. Por eso se hace hincapié en que el CLIL es una herramienta para el aprendizaje de contenidos y lengua, cuya esencia es la integración de ambos elementos. Esta integración tiene un doble foco: por un lado, el aprendizaje del idioma se incluye en las clases de las áreas no lingüísticas (Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Música, Educación Física, etc.); por otro lado, el contenido de las asignaturas no lingüísticas se usa en las clases de aprendizaje de idiomas. El profesorado de áreas lingüísticas trabaja codo con codo con el profesorado de otras materias para incorporar en su clase el vocabulario, la terminología y los textos de dichas materias.

Esta metodología asume que las ganas del estudiante de entender y usar el contenido lo motivan a aprender el idioma. Incluso en las clases de lengua, es más probable que el alumnado aprenda más si no sólo se

³ La lengua adicional suele ser una lengua extranjera para el alumnado, pero también podría ser una segunda lengua o una lengua co-oficial o vernácula. De forma genérica este trabajo usará el término “lengua vehicular” para hacer referencia a la lengua que se adopte en cada contexto CLIL. También se usa la expresión “lengua objeto” o “lengua objetivo” para designar a la lengua vehicular cuyo desarrollo es el objetivo del programa bilingüe.

estudia la lengua como fin en sí misma, sino que se usa como medio para aprender nuevos contenidos.

Además del foco sobre el contenido y la lengua, hay un tercer elemento en CLIL: el desarrollo de estrategias de aprendizaje, como apoyo para el logro de las metas de contenido e idioma. Así pues, en el contexto CLIL siempre hay un triple objetivo: contenido, lengua y estrategias de aprendizaje.

Los programas CLIL también persiguen crear las condiciones que faciliten y promuevan el desarrollo de un mayor entendimiento y valoración de las culturas asociadas tanto al idioma CLIL como a la lengua materna del alumnado. Esto se debe, tal y como ya se ha comentado, a que la lengua es el primer elemento constituyente y, a la vez, vehicular, de una cultura.

Por último, los programas CLIL pretenden proporcionar las bases de una educación en las destrezas cognitivas y sociales necesarias para desenvolverse con garantías de éxito en un mundo en permanente cambio, en el que el aprendizaje se convierte en un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Normalmente se identifica CLIL con programas bilingües, pero se considera que el término CLIL es lo suficientemente flexible para dar cabida a programas educativos con objetivos e intensidad muy diversos, que van desde periodos cortos de tiempo con una exposición al idioma de baja intensidad (*language showers*⁴), hasta la exposición intensiva a largo plazo (programas de inmersión lingüística). Por lo cual, podemos afirmar que existen muchos tipos de programas CLIL, pero sólo una metodología CLIL.

⁴ La expresión "*language showers*" significa, literalmente, duchas de idioma. Se usa como metáfora para describir los programas educativos en los que, de forma intermitente y con baja intensidad, el alumnado es expuesto al idioma objetivo.

Una vez hecha esta precisión terminológica, es necesario presentar la estructura del presente trabajo, que se divide en cuatro grandes bloques. En el primero realizo una revisión del Estado de la Cuestión y doy cuenta de las lecturas académicas y legislativas que me han servido como punto de partida y marco para realizar el análisis. En el segundo bloque, dedicado al Diseño de la Investigación, justifico la relevancia del tema elegido y describo la naturaleza de la investigación realizada, las preguntas que la orientan y el procedimiento llevado a cabo. En un tercer bloque incluyo el análisis de la información recogida y el informe de la investigación. El cuarto bloque contiene las conclusiones y discusión de los resultados del informe, así como unas consideraciones finales, tanto respecto al proceso seguido como respecto al contenido, las nuevas preguntas que surgen a raíz del trabajo desarrollado, y la negociación del informe. Finalmente aportó la lista de referencias bibliográficas usadas en el trabajo y los anexos.

INTRODUCTION IN ENGLISH

In recent decades, societies have been involved in a dizzying process of change at all levels (political, economic, ethical, cultural, etc.), which has led to the transformation of societies in global cities. However, the fact of living in global cities does not mean that reality is becoming more homogeneous. On the contrary, since migration - especially noticeable in the last fifteen years - generates societies where the level of diversity is increasing. The danger then is that this diversity becomes inequality. To avoid this, the development of this society that has been called 'knowledge society' must guarantee a quality education for all citizens.

The objective of quality education should be to empower all people to access cultural tools that allow individuals to function in society on equal terms. It is an education, therefore, to compensate for potential inequalities.

Many authors agree on the importance of language as a cultural tool. In fact, one can say that language is the cultural vehicle par excellence and the most important feature of social identity. A person who dominates a language is able to access the different platforms of meanings that shape a culture. As a consequence, being proficient in a language makes individuals more likely to successfully establish social relationships within a specific cultural context. Language is the cultural key.

As stated above, our societies are increasingly diverse, and because of that we find multicultural realities and therefore multilingual realities. In this context, the possibility of establishing constructive relations with others requires that individuals receive a plurilingual and pluricultural training. Beyond multilingualism, which occurs when several languages coexist in a given society, it is necessary to enhance the plurilingual approach, which goes a step further because it seeks to develop a communicative competence in which languages interrelate and interact. Thus, in different

situations, a person can use flexibly different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor.

Apart from these advantages in the linguistic field, learning other languages brings the knowledge of other cultures and the access to other worldviews. So plurilingualism predisposes subjects to accept more naturally interindividual differences and establish constructive relationships with others, improving social relationships and enabling dialogue between cultures. As for the economic sphere, plurilingualism facilitates labor mobility of citizens, increasing the chances of finding employment and promoting equal opportunities.

Many authors and institutions consider that plurilingual education will provide the basis for citizens to participate with better guarantees in an increasingly globalized context. Thus plurilingualism becomes a tool of inclusion and social justice.

The Council of Europe has highlighted in a large number of documents the importance of fostering plurilingualism, based on reasons of both socioeconomic and cultural character. These European recommendations have influenced various actions of the member countries, which have included in their legislation the advisability of investing the necessary efforts to ensure that their citizens receive plurilingual and pluricultural training.

In Andalusia, the European recommendations on language issues have been reflected in the 'Plan for the Promotion of Plurilingualism. A language policy for the Andalusian Society' by the Ministry of Education of the Junta of Andalusia (approved by the Board of Governors of 22 March 2005, BOJA number 65 of April 5, p.8-39), which begins with the following aphorism:

"Man is the enemy of what he ignores: teach a language and you will avoid a war. Expand a culture and people will come closer to one another" (Naim Boutanos, 2004).

This opening statement invites us to think that this is a document that focuses on language learning as a means to provoke the encounter between peoples and to facilitate intercultural dialogue. This Plan is one of the range of initiatives that the regional government has called ‘Second Modernization of Andalusia’, and is based on seventy-four actions that embody both the general objectives of the Plan and its specific programs - one of them being the Bilingual School Program -, and which according to the Plan, aims to meet the challenges of the knowledge society.

This Plan sparked my interest when I was studying the ‘Master in Policies and Practices of Educational Innovation for the Knowledge Society’, offered by the Department of Management and School Organization of the University of Málaga. This Master belongs to the Doctoral Program of Education Policies. For my Master Thesis, I decided to develop a research project on the Development of the Andalusian Plan of Plurilingualism, and more specifically, on the Bilingual School Program. My intention was to unravel how an educational policy of this kind was implemented. I wanted to understand this phenomenon from the inside, and I carried out a case study at a Bilingual Secondary Education Public School situated in Málaga (Spain). It was not a paradigmatic school, and anyway it was not my purpose to find one. The fact that I chose that school was related, in broad terms, to its experience of several years developing the bilingual project, and also with the fact that it was located in a neighborhood with a population of very different cultures and a middle-low socioeconomic status. This way I could investigate the possibilities of implementing the program in an environment that, *a priori*, did not seem the simplest or the most favorable for that. To my surprise and delight, the research showed me how wrong I was, and the great potential that this Bilingual Program had in this school.

The final report I wrote was entitled ‘*The yeast in the dough*’ because I understood that this program had acted as a catalyst for a series of ‘ingredients’ that already existed in the school, which were the basis for its

success, but at the same time were transformed and improved by the action of the program, just as yeast transforms the dough into bread.

This research project allowed me to gain insight into all the potentialities of the Bilingual Program, but also one of its greatest weaknesses, which was teacher education. Teachers participating in the program were aware - and affirmed so during the investigation- that they needed to improve their training, but the options that the Andalusian government offered them did not cover their needs. From the moment they decided to embark on this bilingual project, they had sought ways to improve their skills and strategies, but they had not found any option that would suit their training needs. This is the reason that made me decide to focus my doctoral thesis on this area, and to develop a research project on teacher training for bilingual education.

My inquiries on bilingualism revealed to me that bilingual programs are available in most European countries, in almost all educational levels and in a variety of subjects. The problem is that the rapid expansion of these programs has meant that we find a body of teachers with new training needs related to both the content and the target language of bilingual programs, which in many cases are uncovered or not covered appropriately.

Teachers should be experts in their subject content and at the same time have a broad knowledge of foreign language learning, thus providing optimal conditions for student communication. However, this is not enough. There is no doubt that working as a bilingual teacher requires specific training that goes beyond the education of a foreign language teacher or a non-language subject teacher. Thus, a bilingual teacher needs to be able to integrate the teaching of content and language, and this is precisely the most characteristic feature of this approach.

Therefore, bilingual education requires qualified teachers to teach one or more curricular subjects in an additional language and to teach, through this process, that language itself. This is what makes these teachers'

profile so specific, since they have a double specialization. Besides this, they must manage the methodological principles of cognitive and social constructivist theories of learning, adopt a learner-centered interactive approach, and take on the role of facilitators or guides - far away from the role of knowledge transmitters. On the other hand, the fact of having to integrate the curriculum of linguistic and non-linguistic subjects, forces these teachers to work collaboratively with their colleagues, so they need to learn to work together and this task requires extra time.

This concrete specialization required for bilingual teachers is sought in many different ways, and the situation of teachers who teach these programs varies greatly from one country to another.

To work in bilingual programs, teachers are usually qualified to perform such work in the corresponding educational level (usually a university degree in any of the subjects of the regular curriculum). It is also common the case of teachers specialized in one or more non-linguistic areas, as well as of those with a double major (one linguistic and another non-linguistic).

Besides teaching qualification, some countries demand a certain proficiency in the target language. However, no country asks for a specific bilingual education qualification as such – covering the educational and methodological principles of bilingualism -.

In some countries (Germany, Austria and Norway), teachers usually studied two subjects during their training, and if these two subjects are a foreign language and a non-linguistic area, then it is assumed that they are capable of providing bilingual teaching. In the European context, only Hungary requires a different qualification for each of these two areas of expertise - linguistic and non-linguistic -.

Notwithstanding the above, certifications are being developed in some countries to recognise the specific training in bilingual methodology. While these certifications are not a mandatory requirement, they are considered

an added value when applying for a job as a bilingual teacher. This fosters the implementation of bilingual programs with greater assurance, given the consideration that one of the main obstacles to the success of bilingual education is the shortage of qualified teachers.

Almost all EU countries offer a course, module, subject or specific qualifications for training in bilingual education. However, training options are very limited in practice, and not accessible to the great bulk of prospective teachers. In any case, these training opportunities are not usually a requirement for teachers in most countries. Moreover, its features and duration vary widely.

Although in-service training is not usually mandatory, some countries (Italy, the Netherlands, Austria and Finland) strongly recommend that teachers receive specific in-service training for this type of education. In some countries teachers receive incentives or compensation for taking the time to receive training. In the case of Italy, this training is mandatory because it is directly related to the development of pilot projects.

Additionally, to supplement the training received by teachers, many European countries have in their schools language assistants (native speakers). Thus, both teachers and pupils benefit from exposure to a native language model.

Another path for in-service training of professionals in charge of putting up bilingual programs is the creation of websites and teacher communities. While these initiatives began their career timidly, there are now numerous offline and online platforms for bilingual teachers, although its development potential is much higher than the current level.

The urgent need for specialized teachers in bilingual methodology has brought a series of initiatives and projects designed to investigate the skills required by these teachers and how these skills can be acquired. However, there are still few projects and their scope is limited.

This is the reason why the purpose of this work is to develop a research project, and particularly a case study on an initial training program specifically aimed at bilingual education teachers. It is a program of the University of Utrecht (the Netherlands), which is offered as a Master degree for secondary education teachers.

When I started this research, initial training opportunities for bilingual teachers were virtually nonexistent in Spain, and the best options were still in an embryonic phase. This led me to seek training experiences in European countries with a long history in the development of bilingual programs.

After considering several options to carry out this research project, I finally chose the Master in Bilingual and International Education called "U-TEAch"⁵ ("Utrecht Teacher Education Academy"), offered by the center "Center for Teaching and Learning" (formerly called "IVLOS") at the University of Utrecht (Netherlands).

The choice of this Master is justified by several reasons. Firstly, it is a program with long experience in the bilingual and international fields. It has had the opportunity to grow and evolve, which has given it greater insight and knowledge of the field.

On the other hand, it is a Master with students of various nationalities. Thus, the social setting of the students is very heterogeneous, both from a cultural and a socio-linguistic point of view. This allowed me to investigate the possibilities of bilingual teacher training in a particularly diverse context.

⁵ The term "U-TEAch" is an acronym formed with the first letters of the words "*Utrecht Teacher Education Academy*". Those letters are accompanied by the pair "ch" to make it sound like a new word, as long as "U-TEAch" can be read as "*you teach*". Since the pair "ch" is not part of the acronym, these two letters are always written using lowercase, while the rest go in capital letters.

Finally, the country where the program is implemented, the Netherlands, can be proud of the plurilingual skills of its citizens. This gives a special character to the configuration of bilingual programs in the country, it influences the training of its teachers and provides a perspective that enriches the contrast with the training development in other European regions.

I am interested in the case of this Master as an exemplification of the development of pre-service training of bilingual teachers. It is not my intention to find a representative case or to generalize the results. Hence there is not a statistical sampling or an experimental design.

As for the context in which the Master is developed, we can say that the Netherlands has a bilingual education model similar to other European countries. Several subjects in the curriculum are taught in the official language (Dutch) and some others in an additional language, which is usually English.

The implementation of bilingual methodology has shown exponential growth in secondary education, but not so much in primary education. This is due to the fact that the national Dutch legislation prohibits teaching in a language other than the official one before the age of 12. Additionally, it is not common to find bilingual education in the two years of upper secondary school (university preparation) since at the end of secondary school all students must take a national exam that is conducted in Dutch. For this reason schools often use monolingual education in these two courses, even if they have followed a bilingual model in the previous years of secondary education.

According to the Dutch Ministry of Education, between 30% and 50% of the curriculum must be taught in English, without incurring an impairment in language proficiency in Dutch. The objectives of bilingual education are articulated around three areas, namely: improving language skills, preparing for a more international society, and preparing to study abroad.

The subjects chosen to be taught following the bilingual methodology may vary from one school to another, but by law they must always have at least one subject area of Social Sciences, one of Natural Sciences, and one Artistic (Drama, Arts or Physical Education).

Although currently there are several institutions that offer bilingual teacher training - both pre-service and in-service -, most schools that decide to implement bilingual programs do so taking advantage of their staff qualification. In order to do it, teachers interested in participating in the program are trained for at least two years, both to improve their language skills, and to become familiar with the specific methodology of bilingual programs. Thus, in most cases, teachers make use of in-service training to acquire the necessary qualifications.

Since each school has its own resources and can manage them at its discretion, schools have the autonomy to decide how to invest those resources in training their staff. One option is to hire consultants or university trainers specialized in bilingual education. In that case, they visit the school and design an ad-hoc training course. They can also finance the stay of teachers in English-speaking countries, with the aim of improving their fluency and linguistic correctness and learn new teaching strategies.

However, despite the efforts being made in countries such as the Netherlands, bilingual programs are still a relatively new practice in Europe, and it is not surprising that countries encounter obstacles to offer this educational model to the entire school population. In fact, there are a number of reasons that hinder the implementation of bilingual programs, ranging from organizational structures to the legislation, also covering the shortage of qualified teachers, funding difficulties and the reluctance towards this type of education.

First, we must be aware that the organizational structure required by bilingual programs is more complex than that of traditional teaching. Teaching materials, human resources, schedules, and school spaces require significant changes to adapt to this type of education.

As regards teaching materials, teachers complain about the difficulty of finding resources to develop the national curriculum in a foreign or second language. This means that the teacher workload is increased by the need to devote more time to prepare materials.

As for human resources, many countries are struggling to find qualified teachers to teach these programs. In turn, teachers complain that it is difficult to find programs of pre-service and in-service training. In addition, the availability of non-language subject teachers with foreign language training is not enough if they do not also have training on the methodological principles of bilingualism (especially in the effective integration of language, content and learning skills).

On the other hand, the laws of some countries impede the hiring of native speakers for bilingual programs – in case they do not have a national university degree. This is the case of Spain, for example, as long as all teachers are required to have a Spanish university degree or a foreign degree validated by the Ministry of Education of Spain. Anyway, native teachers, even with a full linguistic competence, would also need training in the methodological principles of bilingual education.

Legislative frameworks also sometimes hamper the implementation of bilingual programs because they regulate the languages that can be used as a medium of instruction. This applies to the Flemish Community of Belgium, Lithuania and the Netherlands (in this last country, only in primary education). However, these countries are making the necessary changes to make the rules more flexible in this regard, and to make room for the development of these programs.

It is also necessary to note that the implementation of bilingual programs has a high cost that is not easily affordable by education systems, and especially now given the economic context of recession that has led to significant budget constraints. Some countries like the Czech Republic, Denmark, Spain, Austria and Poland affirm that the additional financial provision needed - to train teachers, develop training materials, hire

language assistants, and certify the level of competence developed by students – is an added difficulty.

Finally, there are some reservations and concerns regarding bilingual teaching that can slow down or question the extent of this type of education.

It has been much debate about the potential impoverishment of mother tongues when more attention is devoted to a second or foreign language. Similarly, there is some fear that the content learning is slowed down when lessons are given in an additional language. We have also seen protests from different sectors of the education community complaining on the grounds that the resources allocated by the education authorities are insufficient to develop bilingualism with all guarantees, arguing that, in that case, it is preferable to deliver a solid monolingual education than a poorly provided bilingual education.

Despite these concerns and oppositions, the available research shows that skills in the mother tongue are not only not damaged in bilingual programs, but they are even better than in mainstream education. This is due, in part, to the development of metalinguistic awareness. In regards to the content learning, students acquire the same levels or even higher than those of students in regular education, and the integration of content and language does not only not interfere with the acquisition of content, but facilitates it. Moreover, this is also influenced by the very positive attitude of teachers and students towards bilingual programs, as both see it as an attractive challenge rather than an obstacle.

Another reluctance is related to the belief that bilingual education is only suitable for the brightest students and results to be an elitist educational proposal. However the experiences with average students in different educational levels show that they also benefit from bilingual education, learning another language and acquiring cultural skills useful to their personal and professional lives.

Regarding the financial question, bilingual programs usually tend to receive more attention and allocation of resources by education authorities, although they are arguably not enough. Similarly, it is common that languages outside the bilingual programs are considered to be of a lower status. This situation sometimes creates envy and tension within schools that do not favor the development of these programs.

Finally, it is necessary to draw attention to the fact that implementing bilingual programs does not automatically achieve educational success. Some authors highlight the need to evaluate each stage to achieve quality education for all. In fact, there are still unresolved issues in bilingual classrooms. Recent studies reveal that the productive language skills, especially speaking, are not sufficiently developed in many bilingual classrooms. There is also a lack of use of academic discourse functions (analyzing, comparing, arguing, proposing, etc.). Moreover, many bilingual students are not able to express themselves appropriately for an academic context, even when they reach the end of compulsory secondary education (16 years old). In addition, they have trouble verbalizing some aspects of content subjects taught through a bilingual model. According to researchers, the reason for this situation is - in most cases - the inadequate training of teachers. In order to take advantage of the added value of bilingual education, teachers need to adopt a new educational paradigm and have the tools and support to guide them in the process of planning their classes and in the development of teaching materials.

Although so far I have spoken of bilingual education programs in a broad sense, it is necessary to clarify now that the title of this thesis, 'The pre-service training of bilingual-CLIL secondary school teachers. A case study at the University of Utrecht (the Netherlands)' refers to a specific model of bilingualism. The acronym 'CLIL' (in English, 'Content and Language Integrated Learning') next to the term 'bilingual' marks the specificity of which I speak. As it will be explained below, there are various bilingual models, with different aims and objectives. Of all these, this research will

focus on training for teachers who develop their work in CLIL programs, which is the most widespread model in European bilingualism.

Generically, CLIL is defined as an educational methodological approach in which an additional language is used for learning and teaching content and language at the same time. For example, CLIL could be used to learn English and Mathematics simultaneously through math classes taught in English for students whose native language is Spanish.

This methodology assumes that the desire of the student to understand and use the content is a motivation for learning the language. Even in language classes, it is more likely that students will learn more if the language is studied not only as an end in itself, but as a means to an end – which is learning new content.

In addition to the focus on the content and language, there is a third element in CLIL: the development of learning strategies, as an essential support for achieving the goals of content and language. Thus, in CLIL contexts there is always a threefold structure: content, language and learning strategies.

CLIL programs also aim to create the conditions that facilitate and promote the development of a greater understanding and appreciation of cultures by both the CLIL language and the mother tongue of students. This is because, as already mentioned, language is the first constituent element and - at the same time - vehicle of a culture.

Finally, CLIL programs intend to provide the basic cognitive and social skills necessary to cope with guarantees of success in a changing world in which learning becomes a lifelong process.

CLIL is usually identified with bilingual programs, but it is considered that the term CLIL is flexible enough to accommodate educational programs with very different objectives and intensity, ranging from short periods of time with exposure to low-level language (language showers), to intensive

long-term exposure (language immersion programs). Therefore, we can say that there are many types of CLIL programs, but only one CLIL methodology.

Once this terminological clarification has been made, it is necessary to present the structure of this thesis, which is divided into four blocks. In the first I make a review of the state of the art and I examine academic and legislative readings that have served me as a starting point and framework for my analysis. In the second section, dedicated to the research design, I justify the relevance of the chosen topic and describe the nature of the investigation, the questions that guide it and the procedure carried out. In a third group I include the dissection of the collected information and the investigation report. The fourth section contains the report conclusions and result discussion followed by some final considerations regarding the research process and the thesis content, the new questions that arise from the research, and the negotiation report. Finally I bring the list of bibliographical references and the annexes.

BLOQUE I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

PRESENTACIÓN DEL BLOQUE I

El propósito de este bloque es situar la investigación dentro del marco de desarrollos científicos y de disposiciones legislativas que existen en el campo de la Educación Bilingüe. Si bien el estado de la cuestión sólo suele contemplar las investigaciones previas en la materia, en este caso voy a entender el estado de la cuestión desde una perspectiva un poco más amplia, con el objeto de dar cabida al compendio legal que regula la Educación Bilingüe. Aunque siempre hay cierta distancia entre las políticas educativas y su implementación, es necesario tener en cuenta que la normativa influye en la dirección que toman las prácticas educativas y las investigaciones acerca de ellas, y viceversa. Merece por tanto ser contemplada en este estado de la cuestión.

Este bloque está organizado en cinco capítulos. El primero está dedicado a definir qué es la Educación Bilingüe y qué tipo de modelos educativos bilingües existen. El segundo capítulo revisa las investigaciones sobre esta materia. En el tercero se presentan los programas de Educación Bilingüe en su modalidad CLIL⁶, y se describe su situación en Europa. El cuarto capítulo incluye una revisión por el perfil de los docentes de programas CLIL. Finalmente, en el capítulo quinto se expone cuál es la situación de los programas CLIL, tanto en España como en los Países Bajos, y cuáles son los obstáculos que encuentran.

⁶ Del inglés, “*Content and Language Integrated Learning*”. Es un modelo educativo bilingüe que será descrito con mayor detalle en los próximos capítulos del presente bloque.

CAPÍTULO 1.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE. PRECISIONES CONCEPTUALES

1.1. ¿Qué es la Educación Bilingüe?

El lenguaje sirve tanto para entendernos como para confundirnos. Es la grandeza y la miseria de la comunicación humana. Las palabras pueden mostrar la realidad tan magníficamente como pueden ocultarla o maquillarla (Lerena, 1997). Y el problema no es que no nos entendamos, porque en este caso podrían generarse plataformas de debate. La complicación viene cuando pensamos que nos estamos entendiendo sin que acontezca así. Por eso creo que lo mejor es empezar por definir qué se entiende por Educación Bilingüe.

La palabra bilingüe procede del latín *bilinguis*, *bi* (dos) y *linguis* (lenguas). De acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se aplica a aquél que habla dos lenguas, o bien a lo que está escrito en dos idiomas. En el campo de la Lingüística, tradicionalmente se ha considerado que una persona bilingüe es aquella que tiene un dominio nativo de dos lenguas (L. Bloomfield, 1933⁷; N. Chomsky, 1965⁸), mientras otros han

⁷ Citado por Adbellilah-Bauer, 2007: 24. [Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Co.].

⁸ Citado por Romaine, 2001: 15. [Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press].

mantenido una postura más moderada al considerar que es bilingüe quien tiene la habilidad de usar dos lenguas de forma alternativa (Weinreich,1953⁹) o quién es capaz de desarrollar al menos una competencia lingüística (entender, hablar, leer o escribir) en una segunda lengua (Macnamara, 1969¹⁰).

Tal y como apunta el psicolingüista François Grosjean (1992¹¹), pionero en las investigaciones sobre bilingüismo, el ideal de perfección es difícilmente alcanzable. Si sólo considerásemos bilingües a las personas capaces de desarrollar todas las competencias lingüísticas en cada una de sus lenguas, prácticamente nadie podría ser calificado como tal. Lo más frecuente es que unas competencias estén más desarrolladas que otras en cada lengua, en función del uso que se haga de cada una en la vida cotidiana o profesional.

Desde un punto de vista sociológico, apunta Fishman (1971¹²) que los bilingües raramente poseen la misma fluidez en las dos lenguas a la hora de conversar sobre todos los temas posibles. Esto se debe a que las funciones de la lengua en la sociedad se distribuyen de manera complementaria y desequilibrada (por ejemplo, una lengua puede utilizarse en el trabajo y la otra en casa). Cualquier sociedad capaz de formar personas bilingües funcionalmente equilibradas, es decir, que utilizaran ambas lenguas con la misma corrección en todos los contextos,

⁹ Citado por Romaine, 2001: 16. [Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton.]

¹⁰ Citado por Jackendoff et al.,2002: 20. [Macnamara, John (1969). "How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?", en Kelly, Louis G. (ed.) (1969): *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*. Toronto: University of Toronto Press, pp.80-97.]

¹¹ Citado por Abdelilah-Bauer, 2007: 24.

¹² Citado por Romaine, 2001:15.

dejaría pronto de ser bilingüe, pues ninguna sociedad necesita usar dos lenguas para el mismo conjunto de funciones.

También podemos encontrar otras definiciones de bilingüismo en el terreno psicológico, que se detienen específicamente en la aptitud del hablante para codificar y decodificar signos de otra lengua distinta de la materna y en cómo esta habilidad afecta al desarrollo de la personalidad. Hay autores que afirman que una persona bilingüe puede mostrar un repertorio conductual diferente en función de la lengua que use en cada momento, con lo que es frecuente usar la metáfora de que los bilingües son como dos personas en una (Niemiec, 2010). La razón que explica este fenómeno puede atribuirse a la diferente configuración cultural que sustenta cada idioma. De ahí que el concepto de bilingüismo se asocie con frecuencia al de biculturalismo (Yoshida, 1990).

Centrándonos en el terreno pedagógico, la Educación Bilingüe, a grandes rasgos, es el uso de dos lenguas en la escuela (ya sea por el profesorado, ya por los estudiantes o por ambos). De manera más específica, se refiere al conjunto de enfoques metodológicos que usan varias lenguas para vehicular la enseñanza y el aprendizaje. Se excluye aquí la provisión normal de la enseñanza de un idioma extranjero como parte del currículo.

1.2. Tipos de programas de Educación Bilingüe

Se pueden establecer diferentes tipologías de Educación Bilingüe en función de los criterios que se usen. Normalmente suele hacerse referencia a las pretensiones o finalidades que justifican su puesta en marcha. Dentro de esta línea, una de las clasificaciones más usadas es la de García (1982¹³), que establece cuatro objetivos:

¹³ Citado por Ramírez, 1985:20.

- Vernacularización: recuperar una lengua vernácula (por ejemplo, la lengua aimara en Perú).
- Internacionalización: formar a individuos bilingües competentes, capaces de desenvolverse en la comunidad internacional (por ejemplo, el inglés para estudiantes españoles).
- Asimilación: diseñada para integrar a las minorías lingüísticas o a grupos de inmigrantes en la sociedad de acogida (por ejemplo, el español para inmigrantes árabes en España).
- Pluralización: para promover que diferentes grupos culturales y lenguas convivan dentro de una misma nación (por ejemplo, las lenguas indígenas como el náhuatl o el maya en México).

Estos objetivos no suelen encontrarse aislados, siendo más frecuentes los modelos de Educación Bilingüe que combinan varias pretensiones. Aunque existen diversas clasificaciones según el criterio elegido, la más usada es la que sigue (Cfr. Baker, 2001; Mar-Molinero, 2001):

- Modelo de Sumersión. En sentido estricto no puede considerarse un modelo de bilingüismo, ya que se produce cuando sólo se imparte enseñanza en la lengua mayoritaria. Esto puede deberse a que la Administración Educativa ignore a las minorías lingüísticas, o bien a que deliberadamente busque asimilar a los hablantes de lenguas no-mayoritarias de la forma más rápida y barata. En casos como estos, a veces se ofrece a los hablantes de lenguas minoritarias clases adicionales de la lengua mayoritaria, o bien clases en sus idiomas nativos pero fuera del horario curricular (éstas últimas, casi siempre organizadas por la comunidad educativa en lugar de por la propia Administración).
- Modelo de Inmersión. Este tipo de programa se diseña para hablantes de la lengua dominante con el objetivo de que aprendan una lengua minoritaria. Ésta última suele ser hablada en

alguna región en particular, en la que goza de cierto prestigio (por ejemplo, el catalán en Cataluña). Desde el primer momento, toda la enseñanza y la comunicación general se realizan en la lengua-objetivo minoritaria. El momento de introducción de la lengua materna varía en cada país, pero suele producirse entre los siete y los diez años de edad. A partir de ese momento, el programa es bastante similar a un modelo de mantenimiento (véase a continuación).

- **Modelo de Transición.** Consiste en impartir enseñanza en la lengua materna del niño de forma temporal, cuando ésta es distinta de la lengua mayoritaria usada en el país de acogida. Normalmente este periodo de transición no se prolonga más de tres años, y el objetivo es asegurarse de que el alumno no se queda atrás en asignaturas como matemáticas, ciencias naturales y sociales mientras logra aprender la lengua de la comunidad dominante. Se pretende así ayudar a los alumnos a incorporarse a la enseñanza en la lengua dominante tan rápido como sea posible. El objetivo predominante en este modelo es el asimilacionista.
- **Modelo de Mantenimiento (o Dual).** Este modelo se usa con la intención de ayudar a los hablantes nativos y no-nativos a ser bilingües. Así, se ofrece una educación en y sobre dos idiomas en la misma medida. En algunas zonas de los Estados Unidos la mitad del alumnado de un grupo-clase tiene como lengua materna el inglés y la otra mitad alguna lengua minoritaria, como por ejemplo el español. En estos casos, una enseñanza bilingüe dual permite que los hablantes de inglés aprendan una lengua extranjera, mientras que los hablantes de español aprenden una segunda lengua¹⁴ sin necesidad de recibir enseñanza separados de sus

¹⁴ Se denomina segunda lengua o L2 a cualquier idioma aprendido además de la lengua materna o primera lengua (L1). La diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera es que una segunda lengua es hablada en el contexto donde se desenvuelve el o la estudiante, mientras que la lengua extranjera no. Por ejemplo,

compañeros. Aunque este modelo no es usado con frecuencia, hay estudios que avalan la efectividad de estos programas como medios de educación bilingüe. El objetivo que prima es el pluralista.

- Modelo de doble vía. Es una variante de la educación bilingüe dual, en la que las lenguas se aprenden por dos caminos diferenciados: por un lado, determinadas asignaturas se imparten en la segunda lengua de los estudiantes (en inglés, siguiendo con el ejemplo anterior), con docentes bilingües especialmente formados que pueden entender al alumnado cuando hace preguntas en su lengua materna (el español), pero que siempre responden en la segunda lengua. Por otro lado, se dan clases de la lengua materna del alumnado, con el objeto de mejorar la competencia lingüística en su primera lengua. La concepción subyacente es que muchas de las destrezas adquiridas en la lengua materna pueden ser fácilmente transferidas más adelante a la segunda lengua. En este modelo educativo las clases de lengua materna no tienen contenido académico, sino lingüístico, mientras que las clases en la segunda lengua se centran en la transmisión de contenidos pero no en la gramática de la lengua.
- Modelo de Enriquecimiento. La enseñanza se imparte fundamentalmente en la lengua materna del alumnado, si bien ciertas asignaturas se imparten parcialmente en una segunda lengua o en una lengua extranjera. El objetivo es promocionar una segunda lengua y, dependiendo del contexto, se aspira a un bilingüismo totalmente desarrollado o por lo menos a una competencia en otra lengua que permita trabajar con ella. El

si un estudiante español estudia inglés mientras vive en España, el inglés será una lengua extranjera, pero si ese mismo chico se muda al Reino Unido y estudia inglés allí, se denominaría segunda lengua.

objetivo más frecuente de este tipo de programas es la internacionalización.

La siguiente tabla recoge los diferentes modelos bilingües, sus objetivos y sus resultados lingüísticos.

Modelo de Ed. Bilingüe	L1 del alumnado	Lengua de enseñanza	Objetivo social y educativo	Resultado Lingüístico
Sumersión	Minoritaria	Mayoritaria	Asimilación	Sólo mayoritaria
Inmersión	Mayoritaria	Minoritaria	Vernacularización-Asimilación	Mayoritaria y minoritaria con diferente grado de desarrollo
Transición	Minoritaria	Minoritaria al principio, mayoritaria después	Asimilación	Mayoritaria. Minoritaria debilitada o ausente
Mantenimiento	Minoritaria 50%, mayoritaria 50%	Minoritaria y mayoritaria al 50%	Pluralismo	Bilingüismo
Doble vía	Minoritaria	Mayoritaria para contenidos académicos. Clases de lengua minoritaria	Asimilación-Pluralismo	Mayoritaria y minoritaria con diferente grado de desarrollo
Enriquecimiento	Mayoritaria	Mayoritaria en general. L2 o lengua extranjera parcialmente	Internacionalización	Mayoritaria bien desarrollada. L2 con cierta competencia lingüística.

Tabla 1. Modelos de Educación Bilingüe: objetivos y resultados. Fuente: elaboración propia a partir de Baker (2001) y Mar-Molinero (2001).

La implantación de uno u otro modelo ha respondido en muchas ocasiones a razones de carácter político más que científico. En algunos casos, incluso se han desarrollado investigaciones ligadas a políticas, es decir, con el objetivo de justificar la bondad y conveniencia de decisiones educativas ya tomadas. Este hecho ha determinado la escasa calidad de los primeros estudios realizados en este ámbito. Afortunadamente se ha avanzado mucho y hoy día se dispone de exploraciones desarrolladas con la máxima rigurosidad. En el próximo capítulo se explicará con mayor detalle la naturaleza de las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la Educación Bilingüe.

1.3. Marco legislativo: políticas de fomento del bilingüismo

Las políticas educativas proporcionan el marco para que puedan desarrollarse las prácticas educativas bilingües, pues son ellas quienes fijan sus objetivos, los medios con los que contarán y el perfil de sus profesionales, entre otros elementos. Así, es necesario realizar una revisión de las disposiciones legislativas en materia de Educación Bilingüe para apreciar con mayor claridad cuál es el contexto que la envuelve. Si bien excede a las pretensiones de este apartado hacer un recorrido exhaustivo por toda la normativa vigente, sí se ofrece una visión de conjunto de las políticas internacionales más significativas.

Los primeros programas de cooperación europea en el campo del aprendizaje de lenguas datan de finales de los años 50 del siglo XX. Tenían como objetivo democratizar el aprendizaje de las lenguas para fomentar la movilidad de ideas y personas dentro de la comunidad europea.

Más recientemente, en el año 1995, la Comisión Europea elaboró un documento titulado *“White Paper on Education and Training, Teaching*

*and Learning: Towards the Learning Society*¹⁵. En él se argumenta que para construir la Sociedad del Aprendizaje, uno de los objetivos ha de ser que los ciudadanos europeos logren el dominio de al menos tres lenguas europeas (dos lenguas europeas además de la materna). Esta línea de acción se conoce como la fórmula “LM+2” (Marsh, 2003), es decir, la lengua materna y dos más. Básicamente, se aportan tres razones para apoyar dicho objetivo: la movilidad dentro del mercado de trabajo europeo, la construcción del sentimiento de ciudadanía europea y el desarrollo intelectual. Para ello, la Comisión Europea recomienda el aprendizaje de lenguas extranjeras desde la etapa de pre-escolar, introduciendo una segunda lengua extranjera en la educación secundaria. Incluso se sugiere que el alumnado de secundaria debería estudiar ciertas asignaturas en la primera lengua extranjera. Por otro lado, a propuesta de la Comisaría de Educación, se establece la creación de un distintivo común (el Sello Europeo de Calidad o “*European Quality Label*”) que en cada país reconozca el progreso alcanzado por cualquier iniciativa que promueva la enseñanza o el aprendizaje, con carácter innovador, de las lenguas oficiales de la Unión Europea.

A partir de este momento, han sido numerosas las recomendaciones que han recogido el papel primordial del plurilingüismo para estrechar los lazos entre los Estados miembros y para promover el patrimonio europeo representado en su diversidad lingüística y cultural. Por citar algunos ejemplos, el año 2001 fue declarado como Año Europeo de las Lenguas por la Decisión 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y el Consejo, de 17 de julio de 2000; en 2003 se publicó el documento “*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An action plan 2004-2006*¹⁶”, elaborado

¹⁵ La versión en castellano del documento se llama “Libro Blanco para la Educación y la Formación, la Enseñanza y el Aprendizaje: hacia la Sociedad del Aprendizaje”.

¹⁶ El título del documento se puede traducir al castellano como “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un Plan de Acción 2004-2006).

por la Comisión de las Comunidades Europeas. Uno de los documentos más relevantes elaborados por esta Comisión es “*Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*”¹⁷ (2008). En esta comunicación la Comisión insta a los Estados miembros y al resto de instituciones europeas a unir esfuerzos para animar y apoyar a los ciudadanos en el proceso de adquisición de las lenguas, eliminando las barreras comunicativas. Propone un enfoque que aboga por incluir el multilingüismo en todas las políticas de la Unión Europea.

La Comisión Europea dispone actualmente de un Departamento de Multilingüismo¹⁸, cuyo cometido es sensibilizar a los ciudadanos sobre la importancia de los conocimientos de idiomas para la prosperidad económica y para la cohesión social. Además de organizar conferencias, seminarios y campañas informativas, la Comisión también encarga estudios y observa la evolución y aplicación de las políticas en los diferentes Estados miembros. Entre éstos cabe destacar el estudio “*LACE – Languages and Culture in Europe*” (Franklin et al., 2011), destinado a indagar y evaluar la naturaleza, ámbito y nivel de competencias interculturales desarrolladas a través de las clases de lengua extranjera de los sistemas educativos públicos europeos; y el estudio “*CREAM - Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*” (Hill et al. 2009), que investigó cómo el multilingüismo favorece la creatividad y el pensamiento divergente. También merece especial atención, dada su trascendencia, la primera encuesta sobre las Competencias Lingüísticas de los Europeos (Jones, 2011), que puso de manifiesto que los sistemas educativos públicos necesitan realizar grandes mejoras en la enseñanza de lenguas extranjeras y que hay grandes diferencias en cuanto al nivel de competencia de los ciudadanos en función de la región en la que viven.

¹⁷ El título del documento se puede traducir al castellano como “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”.

¹⁸ Puede consultarse la actividad del Departamento de Multilingüismo en la dirección <http://ec.europa.eu/languages/>

El Consejo de Europa también dispone de una División Lingüística¹⁹, responsable del diseño y la puesta en práctica de iniciativas para desarrollar y analizar las políticas sobre educación lingüística dirigidas a la promoción de la diversidad lingüística y el plurilingüismo. Su acción es complementaria a la del Departamento de Multilingüismo y está integrada por dos organismos: la Unidad de Políticas Lingüísticas, con sede en Estrasburgo (Francia), y el Centro Europeo de Lenguas Modernas, con sede en Graz (Austria).

Por otra parte, cada año desde 2001, el 26 de septiembre se celebra el Día de las Lenguas Europeas²⁰, como forma de celebrar la diversidad lingüística de Europa. Numerosas capitales europeas organizan actividades con motivo de esta festividad.

Es necesario hacer mención también aquí a otras iniciativas supranacionales cuyo objetivo es fomentar la educación plurilingüe y pluricultural. Entre ellas, destacan especialmente las acciones emprendidas por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Esta organización promueve estrategias educativas bilingües o plurilingües, basadas en el uso de la lengua materna, por considerarla un importante factor de integración en la enseñanza y la educación de calidad. De acuerdo con la UNESCO, las conclusiones de las investigaciones indican que este enfoque tiene repercusiones positivas en el aprendizaje y sus resultados. La Organización proporciona también marcos normativos para la formulación de políticas lingüísticas y la enseñanza bilingüe y plurilingüe basada en la lengua materna, y facilita el intercambio de prácticas idóneas en este ámbito. Esta institución declaró el año 2008 como Año Internacional de los

¹⁹ Puede consultarse la actividad de la División Lingüística en la dirección <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>

²⁰ Puede obtenerse más información sobre esta iniciativa en la dirección http://ec.europa.eu/languages/orphans/european-day-of-languages_en.htm

Idiomas, y el 21 de Febrero se celebra el Día Internacional de la Lengua Materna. Por otro lado, la UNESCO participó en la creación de LINGUAPAX²¹, una organización no gubernamental que tiene por misión contribuir a la preservación y promoción de la diversidad lingüística en el mundo. Su objetivo principal, recogido en su nombre, es reunir a las diferentes comunidades lingüísticas alrededor de la convicción de que las lenguas, como vehículos esenciales de las expresiones culturales e identitarias, pueden y tienen que ser un factor de paz y de comprensión intercultural.

Fue también la UNESCO quien patrocinó la firma de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos en 1996. Esta Declaración proclama la igualdad de derechos lingüísticos, sin distinciones entre lenguas, y considera inseparables e interdependientes las dimensiones colectiva e individual de los derechos lingüísticos. Teniendo en cuenta que la lengua se construye colectivamente en el seno de una comunidad y es también en el seno de esa comunidad donde las personas usan la lengua individualmente, el ejercicio de los derechos lingüísticos individuales sólo puede ser efectivo si se respetan los derechos colectivos de todas las comunidades y todos los grupos lingüísticos.

²¹ Puede obtenerse más información sobre esta ONG en la dirección <http://www.linguapax.org/castellano>

CAPÍTULO 2.

INVESTIGACIONES EN MATERIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE

2.1. Investigaciones durante el siglo XX

Las primeras investigaciones en materia de Educación Bilingüe datan de principios del siglo XX. El estudio llevado a cabo por Arsenian (1937) con niños bilingües en Nueva York es uno de los primeros que tuvieron gran repercusión en la investigación en este campo. El autor se propuso examinar las condiciones psico-sociológicas que acompañaban al bilingüismo en un país de inmigrantes como Estados Unidos, así como indagar en la relación entre bilingüismo y desarrollo mental.

En la primera mitad del siglo XX, la mayor parte de los estudios consideraban que ser bilingüe comportaba serias desventajas cognitivas. Con posterioridad, la valoración más cautelosa sobre las consecuencias del bilingüismo para la cognición proviene de Grosjean (1992), que afirmaba que no tiene efectos significativos, ni positivos ni negativos, sobre el desarrollo intelectual y cognitivo de los niños en general. No obstante, Daller (2001) advierte sobre la parcialidad de muchas de estas investigaciones, ya que razones ideológicas (racionalismo, etnocentrismo, nacionalismo) condujeron a la asunción del monolingüismo como norma y

justificaron la implementación de programas educativos con pretensiones asimilacionistas.

Todavía hoy es frecuente que los programas tiendan al asimilacionismo, pese a que las investigaciones arrojan resultados mucho más optimistas acerca de las ventajas del bilingüismo. Cummins (2001) documenta esta tendencia a intentar asimilar las diferencias del alumnado con procedencia lingüística y cultural muy diversa, y argumenta que debería asumirse esta diversidad como una fuente de enriquecimiento. De ahí que sostenga la urgencia de cambiar el modelo tradicional de enseñanza por otro más pluralista.

Las investigaciones más recientes concluyen que ser bilingüe conlleva muchos efectos positivos, tanto en el campo del desarrollo neurológico como en el psicosocial (Cfr. Cenoz, 1998; Genesee, 1998; Marsh et al., 2000; Nieto, 2000; Sanz, 2000; Asser et al., 2001; Baker, 2001; Bostwick, 2001; Cenoz et al., 2001; Benson, 2002; Housen, 2002; Brisk, 2005; Rolstad et al., 2005; García, 2005; Hill et al., 2009; García, 2011; Laka et al., 2012; Bak et al., 2014; Pliatsikas et al., 2015). Las últimas investigaciones han observado que las personas bilingües tienen mejor cobertura de mielina en los axones, la sustancia que garantiza la transmisión de información entre neuronas en la sustancia blanca del cerebro. Además este efecto se da tanto en bilingües nativos como en individuos que aprenden una segunda lengua en un entorno inmersivo a una edad adulta, en condiciones similares a las de un hablante nativo cuando aprende su idioma materno (Pliatsikas et al., 2015). Estos cambios estructurales en el cerebro pueden protegerlo en la edad avanzada, al preservar con mayor integridad la sustancia blanca, la cual correlaciona con una mayor eficiencia en la transmisión de la información.

Sin embargo, y pese a los beneficios descritos por las investigaciones, es frecuente que los niños inmigrantes presenten dificultades de aprendizaje en centros educativos formales y se ha señalado que el bilingüismo podría ser causa de las mismas. Para explicar esta cuestión Cummins (1979,

1999a) desarrolló la distinción entre BICS²² y CALP²³. A grandes rasgos, BICS es la competencia conversacional, y CALP la competencia académica de la lengua. En comparación con sus compañeros monolingües nativos, los alumnos inmigrantes alcanzan un buen nivel BICS con gran rapidez (dos años aproximadamente), pero necesitan mucho más tiempo (entre cinco y diez años) para desarrollar el nivel lingüístico académico (CALP) apropiado para su edad.

Cummins habla de la “fachada lingüística” que se produce en los niños y niñas inmigrantes. El hecho de tener una fluidez semejante a la de un nativo en la comunicación oral cotidiana (BICS), conduce a la falsa deducción de que también posee una competencia lingüística adecuada a su edad para desenvolverse en el contexto académico (CALP). Así, el fracaso escolar se atribuye a la capacidad general del individuo y no al retraso en la adquisición de la lengua a nivel académico. No obstante, otros investigadores como Eldelsky et al. (1983)²⁴ critican con fuerza este modelo de Cummins, ya que fue desarrollado basándose en los resultados que obtuvieron estudiantes en tests psicométricos que medían capacidades lingüísticas, y que según Eldelsky contenían un alto sesgo cultural. Aunque es todavía hoy una cuestión muy controvertida, otros estudios posteriores (Jiang and Kuehn, 2001; MacSwan y Pray, 2005) han detectado en muchas lenguas diferencias significativas entre las fuentes léxicas del lenguaje cotidiano y las del lenguaje formal académico, lo cual podría servir de apoyo a la teoría de Cummins.

²² Habilidad Comunicativa Interpersonal Básica (del inglés, *Basic Interpersonal Communicative Skill*).

²³ Competencia Cognitivo-Académica de la Lengua (del inglés, *Cognitive-Academic Language Proficiency*).

²⁴ Citado por Daller (2001: 27).

Volviendo a los orígenes de las investigaciones sobre Educación Bilingüe, merece la pena fijar la atención en una de las primeras publicaciones sobre bilingüismo que apareció en España. *“El bilingüismo y la Educación”* (Ries et al., 1932) recogía los trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928, organizada por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. De acuerdo con los organizadores de esta Conferencia, el objetivo era dar respuesta a problemas que hasta el momento raramente habían sido abordados metódicamente. El evento se celebró en Luxemburgo por ser ésta *“una tierra esencialmente bilingüe”*, y todos los trabajos se desarrollaron en la lengua elegida por sus autores (francés, inglés, alemán, italiano o esperanto), sin traducción. La obra realiza un repaso por los razones históricas y geográficas del bilingüismo, por sus bases psicológicas y por los obstáculos que se encuentra, e incluye diversas investigaciones realizadas con población bilingüe de diferentes regiones (Gales, Reino Unido; Bengala, India; Berna, Suiza; Bélgica; Luxemburgo; y niños checos en Alemania). Se hacen distinciones entre las regiones de por sí bilingües, y las regiones que reciben población inmigrante con una lengua materna diferente a la dominante, aunque el modelo educativo con el que se trabaja en ambos casos es prácticamente idéntico y tiende siempre a la asimilación lingüística.

Las investigaciones de esta época se centran esencialmente en los rasgos psicolingüísticos de los individuos bilingües. Se empieza también a advertir que el equilibrio entre las dos lenguas es poco frecuente e incluso inalcanzable. Por otro lado, se sostiene la idea de que la enseñanza, al menos en los primeros años, ha de realizarse en la lengua materna de cada niño o niña, pues intimida menos y resulta por lo tanto más respetuosa con la identidad personal y el desarrollo del aprendizaje desde un punto de vista psicológico:

“Y porque la lengua materna es la primera y está asociada a contexturas afectivas que satisfacen al niño, la usurpación por una lengua extranjera del lugar que ella ocupa no se realiza sin

violencia y hace mucho mal. Nuestros estudios en el País de Gales nos han llevado a la conclusión de que la lengua materna, ya sea el galés, ya el inglés, debería ser la lengua de la enseñanza durante un tiempo bastante largo para establecerse sólidamente en los hábitos de lenguaje del niño. Consideramos esta afirmación como el primer gran principio” (Smith, 1932: 70).

Esta idea ha estado muy presente en los programas bilingües posteriores. De hecho, la UNESCO (1953, 1960, 1990, 1995, 2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009) lleva muchos años fomentando la educación plurilingüe basada siempre en la lengua materna, entendiendo que es el medio para alcanzar una educación de calidad por ser un importante factor de inclusión. Las investigaciones que se han llevado a cabo en esta área son extensas aunque inconclusas (Appel y Muysken, 1987; Fasold 1984; Tucker, 1998)²⁵, ya que encuentran argumentos tanto a favor (Swain et al., 1990; Butzkamm, 2003; Ball, 2010) como en contra (Lee, 1993; Gupta, 1997; Banda, 2000; Lai y Byram, 2003) del uso de la lengua materna desde el punto de vista pedagógico, psicológico, neurológico y sociológico.

Más recientemente las investigaciones se han centrado en valorar la efectividad lingüística y la conveniencia de usar programas de Educación Bilingüe en función de dicha efectividad. El propio Cummins (1999b) revisa las investigaciones desarrolladas en los últimos veinticinco años del siglo XX. De acuerdo con Cummins, la mayoría de estudios realizados son evaluaciones de programas que incluyen un grupo experimental y un grupo de control que son comparados, de forma que los diferentes resultados se atribuyen al tratamiento más que a factores externos. Cummins argumenta que este enfoque experimental es apropiado, pero extremadamente limitado para la investigación en Educación Bilingüe, ya que es imposible aislar las variables que impactan sobre el desarrollo de estos programas a lo largo del tiempo. Raramente puede haber resultados

²⁵ Citado por Mar-Molinero (2001: 84).

claros en un área tan multifacética como la investigación educativa cuando el tratamiento de la variable de interés (e.g., la proporción de enseñanza en la lengua materna) se entrelaza e interactúa con cientos de otras variables. Además, bajo este enfoque subyace la asunción de que hay una conexión directa entre investigación y normativa: los investigadores descubrirán qué alternativas funcionan mejor y los legisladores financiarán e implementarán políticas basadas en estos hallazgos. Para Cummins, no es de extrañar que este paradigma de investigación dominante haya arrojado frutos tan pobres.

El único asunto en el que los detractores y los defensores de la Educación Bilingüe parecen estar de acuerdo es en que la investigación ligada a las políticas es de pobre calidad a nivel mundial (Rossell & Baker, 1996; August & Hakuta, 1997; Greene, 1998)²⁶. No obstante, apunta Cummins que esa “pobre calidad” está en los ojos del espectador. Visto a través de los ojos de “los estudios metodológicamente aceptables”, es posible encontrar fallos en prácticamente todas las investigaciones, incluso en las que pasaron el criterio de rigor establecido por Rossell y Baker (1996) y Greene (1998).

Por otra parte, hay algunas investigaciones internacionales relevantes que han sido ignoradas por no desarrollarse dentro del paradigma positivista dominante. En cualquier caso, realizadas desde un paradigma u otro, las investigaciones de este periodo se centran esencialmente en indagar qué secuencia hay que seguir para conseguir mayor competencia lingüística. Entre otros aspectos, se sigue discutiendo la conveniencia de usar la lengua materna o una segunda lengua para los primeros años de escolarización y, fundamentalmente, se debate si la lengua de alfabetización en los primeros años es un factor influyente en los resultados académicos alcanzados al final del periodo de educación

²⁶ Citado por Cummins (1999b). Todos estos autores realizaron revisiones de la investigación disponible hasta el momento, enjuiciándolas en función de su ajuste a los cánones del paradigma positivista de investigación.

obligatoria. Algunos autores han encontrado una correlación directa entre el aprendizaje intensivo de una segunda lengua y un alto nivel de competencia en dicha lengua (Porter, 1990)²⁷. A mayor nivel de exposición, mayor será la competencia desarrollada. Otros, por el contrario, sostienen que los estudiantes no sufren efectos adversos en el aprendizaje de la lengua mayoritaria por pasar un tiempo significativo recibiendo enseñanza en su primera lengua (Corson, 1993; Cummins, 1996)²⁸.

A la vista de los hechos, parece ser que la investigación no ha logrado avanzar notoriamente en el campo de la Educación Bilingüe a lo largo del siglo XX. Las preguntas que han dirigido los estudios han sido esencialmente las mismas, y no se han encontrado respuestas satisfactorias. Así pues, las decisiones políticas tomadas en torno a la Educación Bilingüe no han encontrado una base empírica sólida en la que poder apoyarse, y parecen responder más a criterios de carácter político que educativo.

Por otra parte, la mayor parte de los estudios se ha dedicado al bilingüismo “de élite”, ya que la mayoría de las investigaciones versan sobre la adquisición del inglés en la clase media blanca. La investigación lingüística relativa a emigrantes e inmigrantes se ha centrado en la adquisición de la lengua mayoritaria (normalmente europea) del país de acogida y especialmente entre la población adulta, prestando escasa atención a los comienzos del desarrollo lingüístico de los niños y las niñas inmigrantes (Romaine, 2001).

²⁷ Citado por Cummins (1999b).

²⁸ Citado por Cummins (1999b).

2.2. Investigaciones durante el siglo XXI

En los últimos veinte años ha empezado a surgir una nueva corriente en investigación interesada por la Educación Bilingüe Intercultural. Si bien es cierto que las reivindicaciones interculturales nacieron en los años 80 como respuesta a los programas bilingües de asimilación, no ha sido hasta hace muy poco cuando las investigaciones han empezado a conceder relevancia a los programas en los que niños y niñas tienen la oportunidad de educarse tanto en su lengua materna como en una segunda lengua, accediendo de este modo tanto al mundo de la cultura propia como al de la cultura hegemónica y fomentando así la pluralidad. Esta corriente ha adquirido especial fuerza en los países de América Latina, en los que existe una gran diversidad de lenguas, culturas y etnias que tradicionalmente no ha sido reconocida por las autoridades.

El I Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tuvo lugar en Guatemala en octubre de 1995. Desde entonces, la EOI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) ha organizado cada dos años un Congreso de EIB con el objetivo de *“dar respuesta a la creciente demanda de una educación de mayor relevancia social y de mayor pertinencia cultural”*. El último de estos Congresos, en su novena edición, tuvo lugar en la ciudad de Antigua (Guatemala), en octubre de 2010²⁹.

²⁹ Pueden encontrarse las Actas del IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe en el enlace: <http://pace.org.gt/recreando-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/> Las ponencias y comunicaciones que se recogen describen el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y analizan el carácter político de las medidas educativas que determinan su implementación. Se cuestiona hasta qué punto este tipo de educación fomenta la calidad y la equidad, tanto en zonas indígenas como con población criollo-mestiza, y se sugieren varias líneas de acción: la participación social y comunitaria en la planificación y gestión educativa, la descentralización y autonomía en el diseño curricular, la formación inicial y permanente de docentes, y la “interculturalización” de la educación superior.

Es también en estos últimos veinte años cuando empieza a despertar el interés por la formación de los profesionales encargados de impartir la Educación Bilingüe (Ipiña Melgar, 1997; Freeman, 2004; Ramos, 2007). Dado que en los modelos asimilacionistas resulta suficiente que los docentes conozcan la lengua dominante, tradicionalmente no se había considerado necesario contar con profesionales especialmente preparados. Sin embargo, los modelos pluralistas sí requieren un dominio fluido de dos lenguas al menos y ciertas habilidades interculturales, lo cual ha generado nuevas necesidades de formación docente.

Así pues, las investigaciones actuales se centran principalmente en los modelos de Educación Bilingüe Intercultural y son numerosos los centros e institutos superiores dedicados a la investigación sobre bilingüismo y multilingüismo dentro de contextos educativos, sociales e institucionales multiculturales. Como ejemplo se puede citar el “Centre for Multicultural Education” del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Reino Unido), el “Center for Multicultural Education” de la Universidad de Washington (Estados Unidos), o el “Southwest Center for Education Equity and Language Diversity” de la Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos). En España, cabe citar la “Unitat per a l’Educació Multilingüe” de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, los Laboratorios de Estudios Interculturales de las Universidades de Granada, Almería y Murcia, y el grupo de investigación “The Bilingual Mind” de la Universidad de El País Vasco.

Otra línea de investigación reciente es la que se detiene en los programas CLIL (del inglés, *Content and Language Integrated Learning*), traducidos al español como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua). Estos programas pueden ser clasificados dentro de los modelos bilingües de enriquecimiento, en los que los contenidos de ciertas asignaturas son impartidos parcialmente en una lengua extranjera. Esta modalidad de bilingüismo es la más extendida en los países europeos y su nacimiento está relacionado con las políticas europeas encaminadas a fomentar el plurilingüismo entre los ciudadanos europeos (Comisión Europea, 1995).

De hecho, Marsh (2002:11) la califica como *“una solución europea para una necesidad europea”*.

Las profesoras Dalton-Puffer y Nikula (2006) documentan toda una corriente internacional de investigación centrada en los programas CLIL. De acuerdo con Casal y Moore (2009), se pueden distinguir tres tendencias en los estudios desarrollados en el ámbito CLIL: unos fijan su atención en el aprendizaje del contenido académico (e.g. Jäppinen, 2005; Seikkula-Leino, 2007; Van de Craen, Ceuleers and Mondt, 2007; Vollmer, 2008), otros se detienen en cuestiones relacionadas con el desarrollo del lenguaje (e.g. Admiraal, Westhoff and de Bot, 2006; Dalton-Puffer, 2007; Mewald, 2007; Merisuo-Storm, 2007) y un tercer grupo sitúa al aprendizaje bilingüe dentro de un marco más global (e.g. Müller-Schneck, 2005; Serra, 2007; ZydatiB, 2007).

En sus inicios gran parte de estos estudios compartían la limitación de pretender evaluar la bondad de estos programas bilingües exclusivamente a través del análisis cuantitativo de los logros lingüísticos de los estudiantes. Actualmente las investigaciones en este campo han avanzado notablemente y se tienen en cuenta muchos más factores, entre los que ha adquirido una notable relevancia la formación de los docentes encargados de poner en práctica los programas CLIL.

Dado que la presente tesis doctoral se centra en el estudio de un programa de formación inicial para este tipo de docentes, el siguiente capítulo se dedicará íntegramente a la descripción de este enfoque metodológico.

CAPÍTULO 3.

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE - CLIL

3.1. ¿Qué son los programas CLIL?

Atendiendo a las diferentes finalidades que pueden perseguir los programas de educación bilingüe, los programas CLIL³⁰, AICLE³¹ o EMILE³² (en adelante, CLIL), se pueden enmarcar dentro de los modelos bilingües de enriquecimiento. De forma genérica, se define CLIL como un enfoque metodológico educativo en el que una lengua adicional³³ se usa para el aprendizaje y la enseñanza de un contenido curricular y de la lengua vehicular al mismo tiempo (Dalton-Puffer, 2007; Mehisto et al, 2008). Por ejemplo, el CLIL podría usarse para aprender Inglés y Matemáticas de

³⁰ Del inglés, *Content and Language Integrated Learning*.

³¹ Del español, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua.

³² Del francés, *Enseignement De Matières Par Intégration D'une Langue Etrangère*.

³³ La lengua adicional suele ser una lengua extranjera para el alumnado, pero también podría ser una segunda lengua o una lengua co-oficial o vernácula. De forma genérica este trabajo usará el término “lengua vehicular” para hacer referencia a la lengua que se adopte en cada contexto CLIL.

forma simultánea, por medio de clases de Matemáticas impartidas en Inglés para alumnos cuya lengua nativa es el español.

El CLIL no es una nueva forma de enseñar idiomas ni tampoco de enseñar contenidos curriculares, sino una fusión de ambos. Así, el aprendizaje del contenido y de la lengua están entrelazados, incluso cuando pueda darse la posibilidad de poner más énfasis en alguno de los dos elementos en un momento determinado (Coyle et al., 2010). En CLIL el contenido y la lengua son dos caras de una misma moneda. Así, se hace hincapié en que el CLIL es una herramienta para el aprendizaje de contenidos y lengua, cuya esencia es la integración de ambos elementos. De acuerdo con Mehisto et al. (2008), esta integración tiene un doble foco:

- Por un lado, el aprendizaje del idioma se incluye en las clases de las áreas no lingüísticas (Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Música, Educación Física, etc.).
- Por otro lado, el contenido de las asignaturas no lingüísticas se usa en las clases de aprendizaje de idiomas. El profesorado de áreas lingüísticas trabaja codo con codo con el profesorado de otras materias para incorporar en su clase el vocabulario, la terminología y los textos de dichas materias.

Mehisto et al. (2008) asumen que las ganas del estudiante de entender y usar el contenido lo motivan a aprender el idioma. Incluso en las clases de lengua, es más probable que el alumnado aprenda más si no sólo se estudia la lengua como fin en sí misma, sino que se usa como medio para aprender nuevos contenidos.

Además del foco sobre el contenido y la lengua, hay un tercer elemento en CLIL: el desarrollo de estrategias de aprendizaje, como apoyo para el logro de las metas de contenido e idioma. Así pues, en el contexto CLIL siempre hay un triple objetivo: contenido, lengua y estrategias de aprendizaje.

Los programas CLIL también persiguen crear las condiciones que faciliten y promuevan el desarrollo de un mayor entendimiento y valoración de las culturas asociadas tanto al idioma CLIL como a la lengua materna del alumnado. Esto se debe, tal y como ya se ha comentado, a que la lengua es el primer elemento constituyente y, a la vez, vehicular, de una cultura.

Por último, los programas CLIL pretenden proporcionar las bases de una educación en las destrezas cognitivas y sociales necesarias para desenvolverse con garantías de éxito en un mundo en permanente cambio, en el que el aprendizaje se convierte en un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Normalmente se identifica CLIL con programas bilingües, pero se considera que el término CLIL es lo suficientemente flexible para dar cabida a programas educativos con objetivos e intensidad muy diversos, que van desde periodos cortos de tiempo con una exposición al idioma de baja intensidad (*language showers*), hasta la exposición intensiva a largo plazo (programas de inmersión lingüística).

La siguiente tabla recoge algunos ejemplos de programas educativos en los que puede aplicarse el enfoque CLIL, ordenados de forma ascendente desde el programa de menor tiempo e intensidad más baja, hasta el programa de mayor tiempo e intensidad más alta:

Tiempo: periodo corto Exposición: intensidad baja	Language showers
	Campamentos CLIL
	Intercambios de estudiantes
	Proyectos locales
	Proyectos Internacionales
	Estancias con familias extranjeras
	Módulos de formación

	Trabajo o estudio en el extranjero
	Una o varias asignaturas
	Inmersión parcial
	Inmersión total
	Inmersión dual (o de doble vía)
Tiempo: periodo largo Exposición: intensidad alta	Inmersión doble

Tabla 2. Programas educativos en los que se aplica la metodología CLIL, ordenados de menor a mayor tiempo y exposición. Fuente: elaboración propia a partir de Mehisto et al., 2008.

3.2. Bases teóricas de la metodología CLIL

El término CLIL fue acuñado en 1994 por un grupo de investigadores europeos (Marsh et al., 2001), y su auge vino de la mano del proceso de globalización iniciado en los años 90, que trajo consigo una mayor demanda lingüística para los sistemas educativos públicos. Su crecimiento ha sido tan notable que incluso ha sorprendido a sus propios autores (Maljers et al., 2007). En un mundo interconectado, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua se concibe como un modelo educativo diseñado para formar mejor al alumnado en el contenido y las destrezas necesarias para la era global.

El modelo de las “4 Cs”, Contenido, Cognición, Comunicación y Cultura (Coyle 1999, 2006), ofrece un marco teórico sólido que sustenta el enfoque metodológico CLIL. Se construye sobre los siguientes principios, que se encuentran estrechamente interrelacionados:

- Contenido: el principio del contenido se refiere no sólo a adquirir contenido curricular (conocimiento y competencias), sino también

a que el alumnado tenga la posibilidad de crear su propio conocimiento y de comprender y desarrollar sus propias destrezas (personalización del aprendizaje).

– Cognición: el contenido siempre va relacionado con el proceso de aprender a pensar, es decir, con los procesos cognitivos. Para que el alumnado pueda realizar su propia interpretación del contenido, se debe analizar cuál es su nivel de demanda lingüística y qué tipo de procesos cognitivos va a propiciar.

– Comunicación: una lengua siempre se aprende ligada a un contexto que está marcado por el contenido y por los procesos cognitivos. Además la lengua se convierte en el medio de instrucción, y por tanto el proceso de aprendizaje se articula a través de dicha lengua. De ahí la necesidad de que la lengua sea transparente y se haga accesible, y que la interacción comunicativa esté presente en el aula en todo momento.

– Cultura: todo aprendizaje siempre se produce dentro de un marco cultural determinado, que no sólo está marcado por la cultura experiencial que trae consigo cada alumno, sino también por la cultura que porta la lengua vehicular de la enseñanza. En el caso del CLIL, la consciencia intercultural es un elemento fundamental que está en la base de esta metodología, ya que la lengua de trabajo no es la lengua materna del alumnado, y por tanto se produce un encuentro entre culturas al que es necesario prestar atención.

A la hora de llevar el modelo de las “4 Cs” a la práctica educativa, el profesor Meyer (2010) sugiere tener en cuenta lo que él llama “la pirámide CLIL”, que define como una herramienta de planificación integrada para diseñar material didáctico y sesiones de clase. La siguiente ilustración resumen las cuatro fases que intervienen en la planificación.

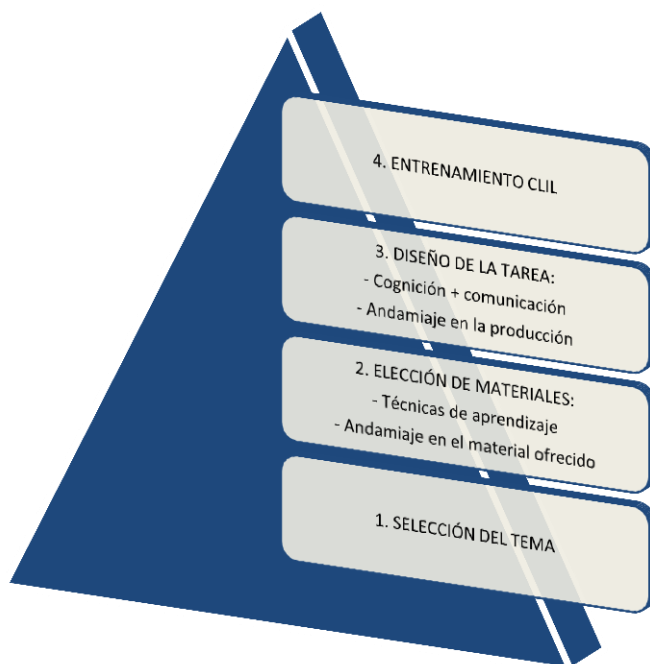


Ilustración 1. La Pirámide CLIL. Fuente: elaboración propia a partir de Meyer (2010).

La Pirámide permite visualizar gráficamente la idea de que las “4 Cs” siempre deben estar presentes a la hora de planificar. Esta herramienta proporciona una secuencia sistemática que comienza con la selección de un tema y finaliza con un repaso de los puntos clave de contenido y lengua. Meyer (2010) describe así cada fase:

1. La planificación comienza con la selección de un tema curricular. Las características específicas del contenido van a determinar todo el proceso.

2. La elección de materiales (texto, gráficas, mapas, vídeos, etc.) debe ser variada para así responder a las necesidades de alumnos con diferentes estilos de aprendizaje. También permitirá activar diferentes destrezas lingüísticas³⁴. A la hora de determinar la naturaleza y cantidad del andamiaje³⁵ que se va a necesitar, siempre habrá que considerar el tipo de material que se ha seleccionado y el tipo de estrategias de aprendizaje que queremos que practique nuestro alumnado.
3. Las tareas han de diseñarse de modo que desencadenen destrezas cognitivas de orden superior y que promuevan la interacción y comunicación en la clase a través de diferentes formatos (individual, en parejas o en grupos). Al mismo tiempo hay que considerar qué tipo de producción o resultado se está pidiendo, y

³⁴ Existen cuatro destrezas lingüísticas, dos receptivas (oír y leer) y dos productivas (hablar y escribir).

³⁵ El andamiaje es un concepto utilizado por las teorías socioconstructivistas del aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (1987), el andamiaje es el apoyo que se le ofrece al alumno durante el proceso de aprendizaje, con la finalidad de ayudarle a conseguir completar una determinada tarea. Ese apoyo puede venir por parte de la acción del docente o de los compañeros de clase (dando ejemplos, monitorizando la tarea o supervisándola), o del material que se proporcione (recursos bibliográficos, plantillas, guías, puntos clave, etc.). Los apoyos se van retirando de forma gradual a medida que el alumnado va desarrollando estrategias de aprendizaje autónomo.

El concepto de andamiaje está estrechamente ligado al de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que una persona puede hacer por sí misma en el momento actual, y lo que puede llegar a hacer con ayuda (andamiaje). Para que el alumno avance en su proceso de aprendizaje la enseñanza siempre ha de diseñarse dentro de esa zona ZDP. Si trabajamos por debajo de esa zona el alumno se aburrirá porque las tareas serán demasiado fáciles, y si trabajamos por arriba se frustrará porque no será capaz de completarlas.

qué andamiaje requiere para que el alumnado pueda realizar la tarea con garantías de éxito.

4. Al final del proceso siempre es necesario dedicar un tiempo a repasar los puntos clave, tanto del contenido académico como de los aspectos lingüísticos. Esta fase se conoce con el nombre de “entrenamiento”.

Para resumir el significado de estas cuatro fases, se puede usar el siguiente ejemplo:

1. Elección del tema: la función de nutrición en el ser humano.
2. Selección de materiales: vídeo. Destreza lingüística: audición.
3. Tarea: realizar un póster. Destreza cognitiva: representar de forma creativa las fases del proceso de nutrición.
4. Entrenamiento: repasar los conceptos clave de la función de nutrición y los aspectos lingüísticos (vocabulario específico del tema y estructuras lingüísticas empleadas durante el proceso de aprendizaje).

Aunque no se haya contemplado de forma explícita en ninguna de las fases, hay que tener en cuenta el factor cultural en todo momento. Así, siguiendo con el ejemplo de la nutrición, habría que prestar atención a las diversas atribuciones que diferentes culturas pueden aplicar al acto de alimentarse o al de expulsar los desechos del proceso de nutrición.

Otros autores también han desarrollado herramientas con las que pretenden hacer más claro y accesible el paso de la teoría a la práctica de CLIL. Destaca en esta línea el documento “*Core CLIL Activators*” (Mehisto et al., 2009). Es un mapa conceptual interactivo que presenta una síntesis de los elementos clave de la buena pedagogía y la buena práctica en CLIL, así como orientaciones para que los diferentes actores implicados en el proceso educativo creen un ambiente de aprendizaje más rico. Al acceder a la web del documento se puede hacer clic sobre cada uno de los elementos del mapa y obtener una descripción y un ejemplo de cómo poner en práctica ese principio pedagógico. Los nueve principios son:

- Reflexionar sobre la práctica.
- Cooperar para consolidar los programas CLIL.
- Debatir junto con los estudiantes sobre la planificación y el progreso del aprendizaje.
- Conectar la enseñanza con el mundo real.
- Implicar activamente a los estudiantes.
- Promover destrezas cognitivas de orden superior.
- Crear un ambiente de aprendizaje seguro.
- Ofrecer un nivel de lengua rico, ofreciendo los andamiajes necesarios para su comprensión.
- Sistematizar la integración entre lengua y contenidos mediante la elaboración de un currículum integrado.

En la siguiente imagen puede observarse la estructura gráfica del documento.

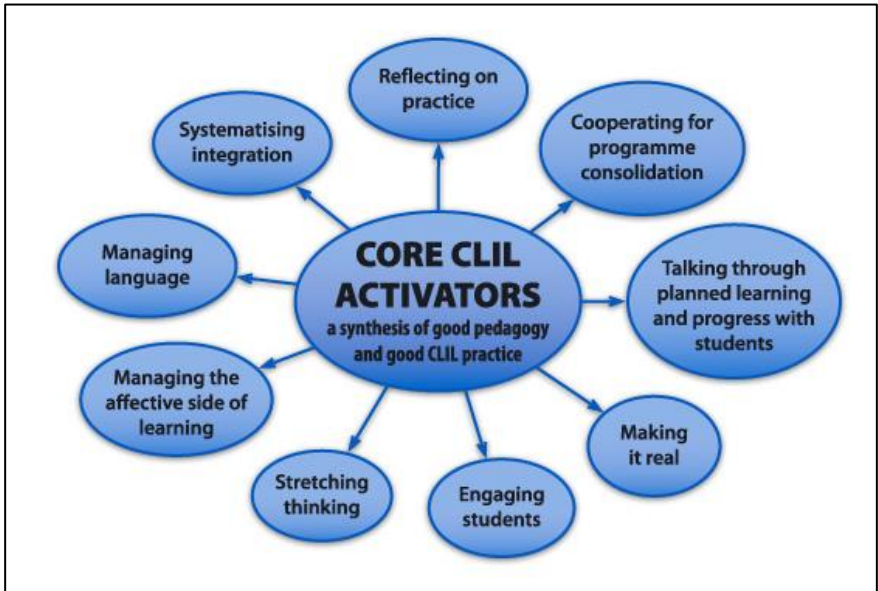


Ilustración 2. Core CLIL Activators. Fuente: Mehisto et al., 2009.

Con un objetivo similar al anterior, se publicó el documento “*CLIL Essentials*” (Mehisto y Lucietto, 2010). Accediendo a la web del documento aparece un puzzle con cada una de las piezas “esenciales” que no pueden faltar en una clase CLIL, y al hacer clic sobre ellas se obtiene una descripción de su significado. Las piezas son:

- Crear un ambiente afectivo seguro,
- Hacer visible el aprendizaje,
- Altas expectativas y alta participación para todos,
- Interdependencia entre lengua y cognición,
- Hacer visible el lenguaje académico,
- Reflexionar sobre el aprendizaje,
- Reflexionar sobre la enseñanza,
- Promover el pensamiento crítico,
- Provocar el aprendizaje relevante,
- Facilitar andamiajes para adquirir el contenido y la lengua,
- Dejar que los estudiantes hablen más que los docentes en clase,
- Establecer contactos con hablantes nativos de la lengua vehicular,
- Aprendizaje cooperativo,
- Desarrollar la autonomía del alumno.

En la imagen que se muestra a continuación puede observarse la apariencia del puzzle al acceder a la página web del mismo.

CLIL ESSENTIALS

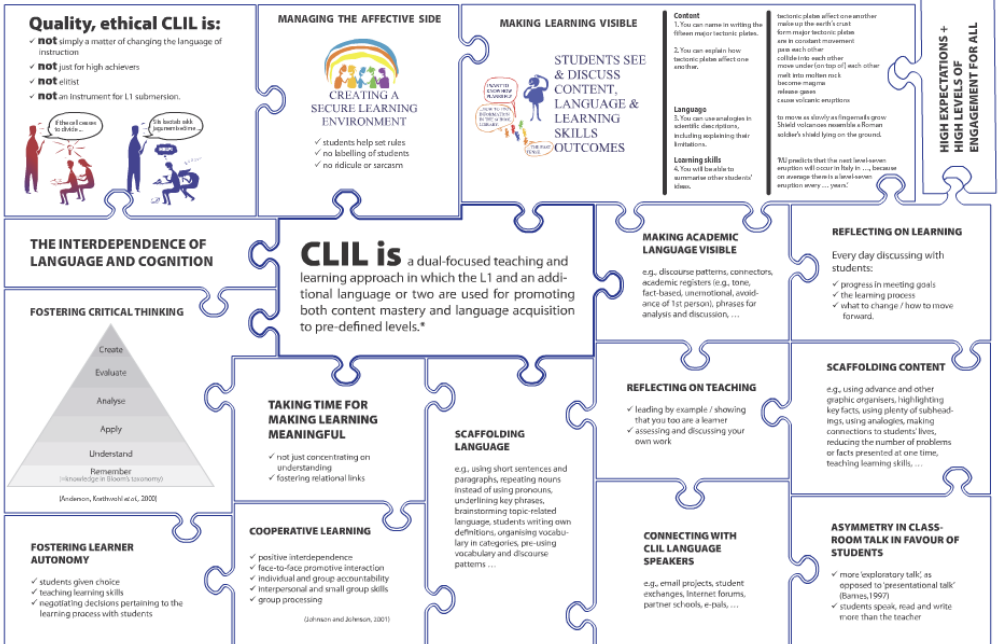


Ilustración 3. CLIL Essentials. Fuente: Mehisto y Lucietto, 2010.

Haciendo una revisión de las bases teóricas de la metodología CLIL puede deducirse que no es una teoría educativa nueva, sino la fusión e integración de principios de las teorías constructivistas (Piaget, 1964; Vygotsky, 1987) y cognitivas (Bruner, 1978) del aprendizaje, de las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas (Holect, 1981; Hawkins, 1984; Oxford, 1990; Ackerman, 1996; Gredler, 1997; Wertsch, 1997; Kukla, 2000) y de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). Lo realmente novedoso de este enfoque educativo es su capacidad para armonizar y hacer converger diferentes teorías dentro de un mismo marco metodológico.

También hay que tener en cuenta que aunque la educación en un idioma distinto al materno es tan antigua como la educación en sí misma, ésta

siempre había sido un reducto para grupos sociales privilegiados. Una característica significativa de la metodología CLIL es su capacidad para llegar a todos los niveles de la educación pública y a un amplio abanico de asignaturas. A continuación se examinará con más detalle la situación de los programas CLIL en los diferentes países europeos.

3.3. La situación de los programas CLIL en Europa

La enseñanza de idiomas ha estado presente en las recomendaciones europeas sobre educación desde hace muchos años. El objetivo siempre ha sido fomentar la diversidad lingüística, entendida como un factor clave para asegurar el éxito del proyecto europeo. En este contexto, la UE ha desarrollado varias iniciativas en el campo del CLIL.

Cabe destacar en este sentido la importancia de la Resolución del Consejo de Europa de 1995, en la que se promueve explícitamente *“la enseñanza de asignaturas distintas de las lenguas por medio de una lengua extranjera, en las clases en que se imparta una enseñanza bilingüe”*. Este texto también señala la necesidad de mejorar la calidad de la formación del profesorado de lenguas, y propone como posible medida la movilidad de estudiantes de enseñanza superior en calidad de auxiliares de conversación de cursos de lenguas, dedicando especial atención a futuros profesores de lenguas o a quienes hayan de enseñar su especialidad en una lengua distinta a la propia.

En ese mismo año, la Comisión Europea, en su Libro Blanco sobre educación *“Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento” (Teaching and Learning – Towards the Learning Society)*, establecía la conveniencia de que todos los ciudadanos comunitarios dominen tres lenguas europeas (la materna y dos más). En este mismo texto la Comisión sugería la posibilidad de que el alumnado de educación secundaria estudie ciertas materias en una lengua extranjera.

A partir de estos documentos se han desarrollado muchas iniciativas destinadas al fomento del aprendizaje de lenguas. Entre ellas cabe señalar la Acción Comenius del Programa Sócrates, la Acción Erasmus, el Año Europeo de las Lenguas (2001), el Sello Europeo para las Iniciativas Innovadoras en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas, la red europea EuroCLIC, y numerosos congresos, simposium y reuniones sobre el tema.

Pese a todo este conjunto de acciones, el enfoque metodológico CLIL resulta aún novedoso y su grado de implantación difiere mucho entre los diferentes países de la Unión Europea. La gran mayoría de países europeos ofrece programas CLIL en la educación pública, tanto primaria como secundaria, si bien no todo el alumnado escolarizado suele recibir enseñanza CLIL. Lo más común es que las escuelas ofrezcan al mismo tiempo itinerarios paralelos de enseñanza ordinaria y enseñanza CLIL. Alrededor de un tercio de estos países cuenta también con programas piloto destinados a la implantación de este tipo de enseñanza. En el caso de Bélgica (comunidad flamenca) y Lituania, estas experiencias piloto son la única forma de CLIL (Eurydice, 2006).

Así pues, el hecho de que el enfoque CLIL forme parte de la oferta educativa ordinaria no significa que su aplicación se haya generalizado. Es todavía atípico el caso de países como Luxemburgo y Malta, en los que la enseñanza de tipo CLIL existe en todos los centros docentes de forma generalizada. En el resto de los países, este tipo de enseñanza parece estar dirigido a una minoría de alumnos que oscila entre el 3% y el 30% en los niveles de educación primaria y/o secundaria.

La modalidad de CLIL en la que se emplean lenguas regionales o minoritarias está más extendida, como es lógico, en las zonas con varias lenguas oficiales como España, Italia, los Países Bajos y el Reino Unido (Gales y Escocia).

Desde el punto de vista cronológico, estas zonas han sido generalmente las primeras en introducir enseñanza de tipo CLIL. La enseñanza CLIL en una o varias lenguas extranjeras se ha introducido más tarde y en

diferentes fechas, empezando en los años 80 (independientemente del hecho de que ya pudiera existir el CLIL con anterioridad en una o varias lenguas regionales y/o minoritarias).

Hay cinco países que no disponen de una enseñanza de tipo CLIL (Dinamarca, Grecia, Chipre, Islandia y Liechtenstein). Las razones que explican esta situación son los factores históricos, económicos y geográficos.

3.3.1. Niveles educativos en los que se ofertan programas CLIL

La enseñanza CLIL se ofrece mayoritariamente en los niveles educativos de Primaria y Secundaria. También está implantándose en Educación Superior y en Formación Profesional. Algunos países, concretamente Bélgica (comunidades francesa y germanoparlante), España, Italia, Letonia, Polonia (en el caso de las lenguas minoritarias), Finlandia, el Reino Unido (Gales, Irlanda del Norte y Escocia) y Rumanía (en el caso de las lenguas minoritarias) también organizan actividades en otros idiomas a partir de la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, esta oferta educativa es muy variable, ya que puede ofrecerse durante toda la Educación Primaria o tan sólo durante un periodo de ésta.

En el caso de la República Checa, Estonia y Bulgaria, la enseñanza CLIL se oferta en la Educación Secundaria. En Polonia y Rumanía, el CLIL en una lengua regional y/o minoritaria se ofrece tanto en la Educación Primaria como Secundaria, mientras que el CLIL en una lengua extranjera sólo se ofrece en la Educación Secundaria (Eurydice, 2006).

La duración de los programas CLIL es muy variable a lo largo y ancho de Europa. En algunos casos puede comprender todo el período de educación obligatoria (normalmente entre los 6 y los 16 años), pero es difícil

establecer una norma general dada la autonomía organizativa de la que gozan los centros educativos.

3.3.2. Asignaturas impartidas en CLIL

En la gran mayoría de países europeos, la elección de materias impartidas en CLIL varía entre centros y regiones. Lo más común es que los centros tengan la posibilidad de elegir una o varias materias del currículo en función de las necesidades del centro y de los recursos disponibles (como por ejemplo, la cualificación del profesorado).

En la Educación Primaria, las asignaturas que suelen impartirse en CLIL son las creativas, deportivas o medioambientales. En el caso del Reino Unido (Inglaterra), la oferta educativa de tipo CLIL, disponible en un número muy limitado de centros, suele incluir una sola materia que cada centro puede elegir. En Malta, donde todos los centros ofrecen una enseñanza bilingüe (en inglés y maltés) a partir del nivel de Primaria, la enseñanza en la lengua vehicular de CLIL (inglés) se centra principalmente en el área de ciencias.

En cuanto a la Educación Secundaria, la enseñanza CLIL se aplica principalmente a materias de las áreas de ciencias (matemáticas, biología, física, química y tecnología) o ciencias sociales (historia, geografía y economía) en 12 países. En algunos de estos países (España, Letonia, Malta, los Países Bajos, Finlandia, Suecia y Bulgaria), este tipo de enseñanza también incluye además las asignaturas de carácter artístico (música y artes plásticas) o la educación física (Eurydice, 2006).

CAPÍTULO 4.

EL PERFIL DE LOS DOCENTES ENCARGADOS DE DESARROLLAR PROGRAMAS CLIL

4.1. El perfil de los docentes encargados de desarrollar programas CLIL

Los programas CLIL se imparten en la mayor parte de los países europeos, en casi todos los niveles educativos y en una gran variedad de asignaturas. La rápida expansión de estos programas hace que nos encontremos con un cuerpo de docentes con nuevas necesidades de formación y actualización tanto en el contenido como en la lengua objeto de los programas CLIL.

De acuerdo con Marsh (2002), el profesorado de CLIL debería ser experto en el contenido del área y al mismo tiempo tener un amplio conocimiento del aprendizaje de lenguas extranjeras, proporcionando de este modo condiciones óptimas para la comunicación del alumno. Por su parte, Wolff (2002) afirma que no hay duda de que un profesor que vaya a dar una clase en un programa CLIL necesita una formación específica que va más allá de la formación de un profesor de lengua extranjera o de una

asignatura no lingüística. Así, un docente CLIL necesita ser capaz de integrar la enseñanza del contenido y de la lengua, y es precisamente éste el rasgo más característico de este enfoque, que lo distingue de otros tipos de Educación Bilingüe (Coyle et al., 2010).

Por tanto, la enseñanza CLIL requiere de docentes capacitados para impartir una o varias materias del currículo en una lengua diferente a la materna y para enseñar, mediante este proceso, esa lengua en sí. Esto es lo que hace específico el perfil de estos docentes, que poseen, pues, doble especialización. Además de esto, deben manejar los principios metodológicos de las teorías socioconstructivistas y cognitivas del aprendizaje, adoptar un enfoque interactivo y centrado en el alumno, y adquirir el papel de facilitadores o guías, lejos de la función de transmisores de conocimiento. Por otro lado el hecho de tener que integrar el currículum de las asignaturas lingüísticas y las no lingüísticas obliga a estos docentes a trabajar colaborativamente con sus compañeros de profesión, con lo que se precisa aprender a trabajar en equipo y se requiere de un tiempo extra para esta tarea.

Esta especialización requerida para los docentes CLIL se busca de muy diversas formas, y la situación del profesorado encargado de impartir estos programas varía mucho de unos países a otros. En el siguiente apartado se hará un repaso de la actual configuración al respecto en el contexto europeo.

4.2. Requisitos exigidos al profesorado de programas CLIL

En los programas CLIL el profesorado suele tener la cualificación necesaria para ejercer dicho trabajo en el nivel educativo correspondiente (normalmente, una titulación universitaria en alguna de las materias del currículo ordinario). Se da también el caso de profesorado especializado

en una o varias áreas no lingüísticas, así como el de quienes poseen una doble especialización (una lingüística y otra no lingüística).

Además de la titulación docente, algunos países exigen certificados del nivel de conocimiento de la lengua objeto del programa CLIL. Sin embargo, ninguno de los certificados requeridos se refiere a la cualificación en la enseñanza CLIL como tal (principios didácticos y metodológicos).

En algunos países (Alemania, Austria y Noruega), el profesorado normalmente estudia dos materias durante su formación, y si estas dos materias son una lengua extranjera y un área no lingüística, entonces se entiende que está capacitado para impartir CLIL. Sólo Hungría requiere una titulación diferente para cada una de estas dos áreas de especialización, lingüística y no lingüística (Eurydice, 2006).

Pese a lo dicho, en algunos países ya se están desarrollando certificaciones para acreditar la formación específica en metodología CLIL. Si bien estas certificaciones no son un requisito obligatorio, sí se empiezan a tener en cuenta como valor añadido a la hora de acceder a un puesto de trabajo como docente CLIL. Este hecho fomenta la implantación de los programas CLIL con mayores garantías, dada la consideración de que uno de los principales obstáculos para el éxito de este tipo de enseñanza es la escasez de docentes cualificados.

4.3. La formación inicial de docentes para programas CLIL

En casi todos los países comunitarios con enseñanza CLIL las autoridades educativas competentes ofrecen algún curso, módulo, asignatura o incluso titulación específica para la formación en este tipo de metodología. Sin embargo, las opciones de formación son muy limitadas en la práctica, y no resultan accesibles al gran grueso de futuros docentes. En cualquier caso, estas posibilidades formativas no suelen ser un requisito para el ejercicio

de la docencia en la mayoría de los países. Además, sus características y duración son muy variables (Eurydice, 2006):

- En Austria la formación puede consistir en algunas clases o bien en un curso (uno o dos semestres de duración).
- En los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra), algunas universidades ofrecen títulos de postgrado u otras titulaciones enfocadas a la enseñanza bilingüe e internacional. Sin embargo, al igual que sucede en Austria, no son un requisito para ejercer como docente CLIL, aunque se tienen en cuenta como valor añadido.
- En el Reino Unido (Gales), la llamada medida *Welsh Medium Incentive Supplement*, tiene como objetivo animar a los estudiantes de magisterio a cursar su formación inicial de docente en galés, para mejorar así su dominio de la lengua con fines didácticos.
- En el Reino Unido (Irlanda del Norte) existe un certificado de enseñanza bilingüe y de inmersión para la educación primaria.
- En Alemania, algunos *Länder* han creado titulaciones complementarias específicas para la oferta educativa bilingüe (*Bilinguales Lernen; Euregio-Lehrer*) en la lengua de enseñanza y en otra materia del currículo. Los estudiantes tienen la posibilidad de obtener estas titulaciones mientras realizan su carrera, tras la primera titulación de docente o durante su formación práctica.
- En Finlandia, hay dos modalidades de formación inicial para CLIL: una para enseñanza en la que la lengua CLIL es la otra lengua oficial, y otra para enseñanza en la que la lengua CLIL es una lengua extranjera. La primera modalidad es la más extendida y mejor organizada, debido a que goza de mayor tradición en el país.
- En Francia existe una certificación suplementaria para la enseñanza de áreas no lingüísticas en una lengua extranjera desde diciembre de 2003.
- En Polonia, de acuerdo con una normativa introducida en el año 2004, se establece la obligación para los nuevos docentes de

especializarse en una segunda materia. En el caso de que decidan especializarse en un área lingüística y una lengua extranjera, se exige el nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

- En España existen módulos optativos en algunas titulaciones universitarias de grado y de posgrado. También se han creado recientemente algunas titulaciones de máster dedicadas por completo a la formación en CLIL.
- En algunos países como Lituania, Polonia y Bulgaria se han establecido actividades de formación en colaboración con las embajadas o los servicios culturales de países extranjeros, como es el British Council. Así, se organizan de manera conjunta cursos, prácticas de formación y visitas al país de la lengua objeto de CLIL.

4.4. La formación continua de docentes para programas CLIL

Al igual que sucede con la formación inicial, la oferta de formación continua para docentes de programas CLIL varía mucho entre las diferentes regiones. En líneas generales, las características de las opciones formativas dependen de la modalidad de CLIL a la que estén dirigidas (Eurydice, 2006).

Si bien la formación continua no suele ser imperativa, ciertos países (Italia, Países Bajos, Austria y Finlandia en el caso del CLIL en lengua extranjera) recomiendan encarecidamente que los docentes reciban una formación continua para este tipo de enseñanza. En algunos países el profesorado recibe incentivos o compensaciones por dedicar su tiempo a continuar formándose. En el caso de Italia, esta formación es obligatoria porque está directamente relacionada con el desarrollo de proyectos piloto.

Por otra parte, como complemento a la formación recibida por los docentes, muchos países europeos cuentan en sus centros educativos con

la presencia de auxiliares de conversación (hablantes nativos de la lengua objeto de CLIL). De este modo tanto profesorado como alumnado se benefician de la exposición a un modelo lingüístico nativo.

Otra vía para la formación continua de los profesionales encargados de poner en marcha los programas CLIL es la creación de sitios web y de comunidades de profesorado. Si bien estas iniciativas comenzaron su andadura tímidamente, actualmente son numerosas las plataformas presenciales y virtuales para profesorado CLIL, aunque su potencial de desarrollo es mucho mayor al actual.

4.5. Proyectos para la formación de docentes CLIL

La urgente necesidad de contar con docentes especializados en metodología CLIL ha traído consigo una serie de iniciativas y proyectos destinados a indagar sobre las competencias que requieren estos docentes y sobre cómo pueden adquirirse estas competencias. En este apartado se recogen los proyectos europeos más relevantes:

- MOBIDIC³⁶. En cuanto a proyectos de formación financiados a nivel europeo, uno de los pioneros fue el programa MOBIDIC (2000-2004), en el que participaron Alemania, Francia, Polonia y el Reino Unido (Inglaterra). Su objetivo era fomentar la enseñanza bilingüe a través de la creación de módulos de formación inicial y continua para el profesorado de áreas no lingüísticas que impartía sus asignaturas en una lengua extranjera.

³⁶ Las siglas MOBIDIC proceden del alemán “*Module einer Bilingualen Didaktik und Methodik des Sachfachunterrichts*”, que significa “Módulos de Didáctica Bilingüe y Metodología de Enseñanza de Contenidos”.

- *CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education*³⁷. Éste es un proyecto que fue desarrollado entre 2006 y 2009, con la financiación del programa Sócrates-Comenius de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, y coordinado por la profesora Hansen-Pauly (2009). Su objetivo principal era proponer un modelo de formación del profesorado basándose en observaciones de situaciones de aula y en investigaciones relevantes sobre educación bilingüe y sobre el aprendizaje en general. Además del modelo, el proyecto ha desarrollado acciones locales en varios países, en los que el profesorado universitario, los formadores de docentes y el profesorado CLIL han trabajado juntos para identificar aspectos cruciales para que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos. En el informe final del proyecto se identifican puntos clave en la formación de docentes, como son la importancia de la cooperación entre docentes, la interacción en clase y el andamiaje durante el proceso de aprendizaje CLIL. Además se establecen ocho áreas competenciales en torno a las cuales debería estructurarse la formación de docentes CLIL: necesidades del alumnado, planificación, recursos, interacción, contenido curricular, evaluación, cooperación y reflexión, y contexto y cultura. Uno de los aspectos más positivos de este modelo es que ha sido desarrollado desde la práctica, construyendo la teoría a partir de las observaciones de la realidad educativa. Por otra parte, el hecho de que haya sido muy numerosa la cantidad de países participantes ha permitido tener en cuenta las necesidades específicas que pueden emerger en cada contexto y dotar al proyecto de un carácter multilingüe, que incorpora diversas culturas del aprendizaje y diferentes expectativas sociales.

³⁷ La expresión “*CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education*” podría traducirse como “CLIL en diferentes contextos: un marco de apoyo para la formación de profesorado CLIL”.

- CCN³⁸. También cabe mencionar el Proyecto CCN, una red de trabajo multilateral para docentes e investigadores financiada por la Comisión Europea. Fue presentada en 2008 durante el Congreso CLIL celebrado en Tallín (Estonia), y su objetivo es promover el desarrollo de competencias y la mejora de la capacitación de los docentes, a través del intercambio de experiencias, recursos y buenas prácticas en CLIL. Esta red publicó el documento de trabajo denominado “*CLIL Teacher’s Competence Grid*” (Bertaux et al., 2010), en el que se recogen las destrezas y competencias básicas que ha de desarrollar el profesorado CLIL y que, por tanto, pueden servir como base para el diseño y desarrollo de programas de formación inicial y continua. El documento establece diversas áreas de competencia, agrupadas dentro de dos bloques: los fundamentos del CLIL y su puesta en práctica. Dentro de cada área, se enumeran varias competencias, y para cada una de ellas, entre dos y cinco indicadores. De acuerdo con los autores, este documento es una herramienta para reflexionar, debatir y guiar el desarrollo profesional de los docentes futuros y de los que ya están trabajando. No ha de entenderse como una lista de pre-requisitos que todo docente debe demostrar, sino como un conjunto de destrezas a desarrollar como docentes. Además siempre hay que situar estas competencias dentro del contexto donde vayan a ponerse en práctica, ya que cada situación educativa impondrá sus propias demandas. Por otra parte, puede darse el caso de que un docente perfectamente competente no haya desarrollado todas estas competencias, ya que puede compensar la falta de conocimiento en un área con un dominio experto en otra. Por último, los autores advierten de que el

³⁸ Las siglas CNN proceden del inglés “*CLIL Cascade Network*”, que puede traducirse como “Red de trabajo de CLIL en Cascada”. La expresión hace referencia a las reacciones “en cascada” que pueden catalizarse al trabajar dentro de una red multilateral.

documento puede ser usado para identificar necesidades de desarrollo profesional, pero al ser una lista tan exhaustiva no debe utilizarse como herramienta de evaluación de la práctica docente.

- *European Framework for CLIL Teacher Education: a Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*³⁹. Este documento es el resultado de un proyecto de Desarrollo del Currículo CLIL financiado por el Programa de Empoderamiento de Profesionales Lingüísticos del Centro Europeo de Lenguas Modernas (Consejo de Europa). Dado que los programas CLIL varían ampliamente en cuanto a organización, contenido, intensidad y elección de lengua vehicular en los diferentes países europeos, el marco se centra en las competencias de los docentes CLIL desde un nivel macro. Bajo la coordinación de Marsh et al. (2010), se examinaron las necesidades de formación de los docentes y las necesidades curriculares en contextos CLIL, y se realizó una consulta pan-europea. El objetivo del marco es ofrecer un conjunto de principios que sirvan como guía a la hora de diseñar programas de desarrollo profesional para docentes CLIL, así como constituirse como una herramienta para la reflexión. Está concebido como un modelo conceptual, pero en ningún caso como una plantilla prescriptiva. El marco presenta, por un lado, ocho bloques de competencias para los docentes CLIL (Reflexión, Fundamentos CLIL, Integración de Contenido y Lengua, Metodología y evaluación, Investigación, Recursos, Manejo de la clase, y Manejo de CLIL), y por otro, cómo podrían desarrollarse esas competencias a través de tres módulos de formación (Acercamiento al CLIL, Implementación de CLIL y Consolidación de CLIL).

³⁹ El título del documento *“European Framework for CLIL Teacher Education: a Framework for the Professional Development of CLIL Teachers”* podría traducirse como “Marco Europeo para la Formación de Docentes CLIL: un Marco para el Desarrollo Profesional de Docentes CLIL”.

CAPÍTULO 5.

LOS PROGRAMAS CLIL: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

5.1. El caso de España

5.1.1. La situación de los programas CLIL en España

La implantación de modelos de enseñanza bilingüe en España tiene su origen en el año 1987, en el marco de la Directiva Comunitaria 486/1977/CEE, que obliga a los Estados Miembros a la adopción de medidas para la atención de los hijos de trabajadores migrantes. España y Portugal firmaron un acuerdo con los objetivos de integrar al alumnado lusoparlante en nuestro sistema educativo, mantener y desarrollar la lengua materna del alumnado portugués, y promover una actitud de respeto hacia las diferencias culturales a través de la enseñanza bilingüe español-portugués.

Algunos años más tarde, en 1996, se firmó un convenio entre España y el Reino Unido para desarrollar un programa de currículo integrado español-inglés en los centros públicos del territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia. El objetivo era permitir al alumnado de estos centros la obtención simultánea de los correspondientes títulos académicos de España y Gran Bretaña al finalizar la enseñanza obligatoria.

Dado que actualmente las competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas, no encontramos en España una legislación nacional única en materia de Educación Bilingüe. No obstante, la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece que uno de los fines de la educación ha de ser *“la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras”* (art.2.1.j.). Por otra parte, dispone que en el segundo ciclo de educación infantil debe realizarse una primera aproximación al aprendizaje de una lengua extranjera (art.12.5.). En educación primaria es necesario *“adquirir en, al menos, una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”* (art.17.f.), y se deja a criterio de las Administraciones educativas añadir una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la etapa (art.18.4.). En cuanto a la etapa de secundaria, la Ley establece que los estudiantes deben dominar la lengua castellana y la cooficial, si la hubiere (art.23.h.), así como comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada (art.23.i.).

Así pues, la legislación nacional establece el aprendizaje de lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos, pero no hace especial referencia a la implantación de programas bilingües o plurilingües. Sí se tiene en cuenta, no obstante, la promoción de programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de otras lenguas cooficiales, así como de elementos básicos de la cultura, para facilitar la integración de las personas inmigrantes (art.67.4.). Por otra parte, se dispone que las Administraciones públicas han de favorecer el reconocimiento del trabajo del profesorado que imparta clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües (art.105.c.).

Actualmente se encuentra en vigor una nueva ley educativa, que si bien no deroga la anterior, sí la modifica en numerosos aspectos. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) contempla una provisión de enseñanza de lenguas extranjeras similar a la ley anterior, pero además incluye una referencia específica a la

educación plurilingüe. La disposición final séptima bis, denominada “Bases de la educación plurilingüe”, que modifica la LOE, recoge que *“el Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas”*. Si bien esta disposición no concreta qué procedimiento se seguirá ni con qué recursos se contará, al menos abre una puerta para ofrecer apoyo nacional a las iniciativas bilingües y plurilingües que ya están desarrollando todas las Comunidades Autónomas españolas.

Por otro lado, en la disposición adicional trigésima séptima, se contempla la posibilidad de contratar por cursos académicos y de forma excepcional, a expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesores en programas bilingües o plurilingües. Ésta sería una medida transitoria destinada a suplir la insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, cubriendo así las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo a que se refiere la disposición final novena de esta ley orgánica. Dichos expertos deberían ser habilitados por las Administraciones educativas, que determinarían los requisitos formativos y en su caso experiencia que se consideren necesarios. En cualquier caso será requisito estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Graduado u otro título equivalente a efectos de docencia.

Por último hay una referencia a la educación plurilingüe en la disposición adicional trigésima octava, artículo 4.b., que aunque está dedicada al uso de la lengua castellana y las lenguas cooficiales para la impartición de asignaturas no lingüísticas (de manera que se procure el dominio de ambas lenguas oficiales por los alumnos), también contempla la posibilidad de utilizar lenguas extranjeras.

Pese a la ausencia de normativa específica en materia de Educación Bilingüe a nivel nacional, todas las Comunidades Autónomas disponen actualmente de programas bilingües diseñados siguiendo la metodología CLIL. De hecho, las Comunidades Autónomas con competencias en

materia educativa han venido implantando desde finales de la década de los 90 programas de enseñanza bilingüe en su sistema educativo.

La primera Comunidad Autónoma en poner en marcha programas de enseñanza bilingüe fue Andalucía, a través de un convenio entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa firmado en el año 1998. En años posteriores las diferentes administraciones autonómicas fueron implantando secciones de enseñanza bilingüe en sus correspondientes centros educativos de modo progresivo (Borrull et al., 2008). Las comunidades con lenguas cooficiales empezaron a implantar programas trilingües, en los que se usa el castellano, la lengua cooficial propia de la región y una lengua extranjera como lenguas vehiculares para la enseñanza de asignaturas no lingüísticas.

Aunque los programas bilingües o plurilingües de las diferentes Comunidades presentan ligeras diferencias, todos tienen una estructura bastante similar y su modelo de implantación sigue unas líneas comunes. Dado que realizar una descripción pormenorizada de los programas de todas las Comunidades excede a las pretensiones de este trabajo, se expondrá a continuación el caso de Andalucía como ejemplo de los programas CLIL implantados en España, por ser la Comunidad pionera en este campo.

Tras las secciones bilingües experimentales que se venían implantando en Andalucía desde 1998, la red de Centros Bilingües de Andalucía, tal y como hoy la conocemos, surge a raíz de la publicación del *“Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza”*. Este Plan, reconocido con el Sello Europeo a los Programas de Innovación en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en 2005, está cofinanciado por la Unión Europea.

Dicho Plan se compone de cinco programas: el de Centros Bilingües, el de Escuelas Oficiales de Idiomas, el de Plurilingüismo y Profesorado, el de Plurilingüismo y Sociedad y el de Plurilingüismo e Interculturalidad.

El Programa de Centros Bilingües, de acuerdo con el texto del Plan, tiene como finalidades la adquisición de cierto nivel de competencia comunicativa en lenguas extranjeras, la promoción de la diversidad lingüística, y el desarrollo de la comunicación intercultural, la conciencia de ciudadanía democrática y la cohesión social.

En la práctica, estos centros se caracterizan por la enseñanza-aprendizaje de determinadas asignaturas del currículo en dos lenguas: el español (L1) y una lengua extranjera (L2) que puede ser inglés, francés, alemán, chino o árabe, según el centro. De esta forma, la lengua extranjera se convierte en una lengua vehicular. Además, todos los centros bilingües tienen la obligación de incorporar una segunda lengua extranjera (L3) desde el tercer ciclo de educación primaria y en toda la etapa de secundaria obligatoria.

Los centros bilingües se pusieron en marcha por primera vez en el curso 2006/2007, con un total de 250 centros educativos. El número ha ido aumentando progresivamente hasta llegar a 689 centros, aproximadamente un 14% del total, en el curso 2012/2013.

El hecho de que los centros reciban la denominación de “Bilingües” no significa que todo el alumnado del centro reciba enseñanza bilingüe. Lo más frecuente es que sólo una o dos líneas del centro reciban este tipo de enseñanza, siendo estas líneas las que reciben el nombre de “secciones bilingües”.

La Orden de 28 de junio de 2011 regula el funcionamiento de los Centros Bilingües. Pueden destacarse de la misma los siguientes aspectos, que ayudan a clarificar cuál es la organización de un Centro de estas características:

- En caso de que el número de vacantes disponibles en la sección bilingüe sea inferior al número de alumnos/as interesados en formar parte de la misma, el Consejo Escolar realizará un sorteo público para asignar las plazas.

- Deben establecerse agrupamientos flexibles de alumnado, de manera que el alumnado bilingüe se encuentre agrupado en las materias lingüísticas y en las áreas no lingüísticas que se impartan en la L2. En el resto de materias dicho alumnado se integrará en los demás grupos existentes en el centro.
- Para el alumnado de secundaria, la L2 tendrá cuatro horas semanales en los tres primeros cursos de ESO, y cinco horas en el cuarto curso. La L3 tendrá tres horas semanales en los cuatro cursos.
- La impartición de las áreas lingüísticas y no lingüísticas en la L2 debe ser, como mínimo, de un 30% del total de horas del currículo, y de un 50% como máximo. Al menos dos áreas no lingüísticas se impartirán en la L2, en función de las competencias lingüísticas del profesorado del centro.
- El coordinador o coordinadora del Centro Bilingüe ha de ser un profesor/a con destino definitivo en el mismo, preferentemente de la L2, al cual le corresponde una reducción horaria (4 h.). Entre sus funciones está convocar reuniones del equipo docente para elaborar el Currículo Integrado de las Lenguas⁴⁰ y establecer el horario de los auxiliares de conversación.

⁴⁰ El concepto de “currículo integrado” supone la superación de la división tradicional del conocimiento en materias y asignaturas no relacionadas entre sí. Hay distintas posibilidades de implementación: así, se distingue el currículo integrado (que puede afectar a cualquier materia, lingüística o no), el currículo integrado de las lenguas (que supone un trabajo conjunto sobre las lenguas presentes en la escuela) y el currículo integrado de lenguas y contenidos (que a su vez puede suponer que el profesorado de lenguas asuma los textos del resto de las áreas curriculares, que el profesorado de estas áreas presten atención a los elementos lingüísticos presentes en sus materias, o ambas cosas a la vez). En esta línea, la integración del currículo puede tomar como referencia los temas tratados (el ciclo del agua en castellano y en francés), las tareas a realizar (preparar

- El profesorado de lenguas (L1, L2 y L3) de los Centros Bilingües debe abordar el aprendizaje de las lenguas como un instrumento para la comunicación, y ha de coordinar su actuación con el resto del profesorado de áreas lingüísticas, propiciando la transferencia entre lenguas. Además debe participar en la elaboración del currículo integrado de las lenguas.
- El profesorado de áreas no lingüísticas que imparta clase en la L2 dispone de 2 horas de reducción. Entre sus funciones está elaborar materiales didácticos en coordinación con el resto del profesorado y participar en la elaboración del currículo integrado de las lenguas y las áreas no lingüísticas.
- El Currículum Integrado ha de tener un enfoque eminentemente comunicativo, de manera que el alumnado vea la necesidad de emplear la lengua en un contexto lo más realista posible y se establezcan puentes entre las distintas lenguas. La lengua es la herramienta que posibilita y favorece la estructuración propia del conocimiento, a la vez que colabora al descubrimiento de otra cultura, de otra forma de ver el mundo y de vivir.
- Para la evaluación de las áreas no lingüísticas, priman los contenidos propios del área sobre las producciones en la L2. Las competencias lingüísticas en la L2 serán tenidas en cuenta, en todo caso, para mejorar los resultados de la evaluación del alumnado.

tarjetas navideñas en castellano y alemán) o elementos lingüísticos determinados (por ejemplo, el texto narrativo en castellano y en inglés). La Junta de Andalucía elaboró una guía con secuencias didácticas y orientaciones metodológicas para elaborar el “Currículo Integrado de las Lenguas”. Puede consultarse online en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenido/s/b/innovacioneinvestigacion/proyectosinnovadores/plurilinguismo/seccion/cvintegradocil>

En todos los Centros Bilingües existe la figura del auxiliar de conversación, que es una persona cuya lengua materna es la L2-objetivo de las secciones bilingües. Pueden ser financiados tanto por el Ministerio de Educación como por la Junta de Andalucía directamente. En un principio los auxiliares sólo eran seleccionados en sus países, pero en el curso 2008/2009 se creó la figura de los colaboradores lingüísticos, de manera que los estudiantes Erasmus en España y los estudiantes de último curso de titulaciones universitarias relacionadas con las lenguas extranjeras (Filología, Magisterio y Traducción e Interpretación) pudieron incorporarse también a los centros bilingües con funciones similares a las de los auxiliares (Instrucciones de 14 de octubre de 2008). La Orden de 22 de septiembre de 2011 regula la situación de los auxiliares en los centros andaluces:

- La actividad de los auxiliares se desarrolla durante 12 horas semanales. En ningún caso son responsables de supervisar al alumnado y en clase siempre deben estar acompañados por un profesor o profesora.
- Una de sus funciones es posibilitar la práctica de la conversación oral en la lengua extranjera objeto de estudio del alumnado.
- Han de proporcionar un modelo de corrección fonética y gramatical en la lengua extranjera correspondiente.
- Colaboran con el profesorado en la elaboración de materiales didácticos.
- Han de acercar al alumnado y al profesorado a la cultura del país donde se habla la lengua extranjera mediante la presentación de temas de actualidad y actividades lúdicas.
- Perciben una ayuda económica entre el 1 de octubre y el 31 de mayo de cada curso académico (8 pagos mensuales). La finalidad es posibilitar a los auxiliares la formación continua, mejorando su

conocimiento de la lengua y la cultura española mediante la interacción con los miembros de la comunidad educativa.

La normativa vigente en Andalucía también regula otros aspectos en referencia al funcionamiento de los Centros Bilingües, como son los Cursos de Actualización Lingüística (CAL) para el profesorado de áreas no lingüísticas, los intercambios escolares para el alumnado de los Institutos de Educación Secundaria, los Campamentos de Inmersión Lingüística para el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, y los premios a los materiales curriculares relacionados con el fomento del plurilingüismo⁴¹. También se ha editado la “Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe”, elaborada por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía (2013), y destinada a facilitar la labor del profesorado que está comprometido e implicado en este programa. En su segunda edición, esta guía define la Enseñanza Bilingüe y aclara cuáles son las tareas de coordinación y de integración que ha de desarrollar el profesorado. También dedica varios capítulos a los auxiliares de conversación, al alumnado y sus familias, a la metodología CLIL y la evaluación, a materiales y recursos, y a proyectos educativos de interés. Por último incluye un glosario de términos y una relación de la normativa vigente.

5.1.2. La formación de los docentes CLIL en España

La formación inicial de docentes empezó a contemplar la enseñanza de lenguas extranjeras en España en los años 70, cuando el aprendizaje de

⁴¹ Puede consultarse toda la normativa vigente y la derogada en la web de la Asociación de Inspectores de Educación: <http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=75>

lenguas extranjeras se implantó en la educación obligatoria. A partir de ese momento la formación fue mejorando de forma notoria.

Con la llegada de los programas CLIL y la Educación Bilingüe, se hace necesario disponer de profesionales con un perfil diferente al de los tradicionales profesores de lengua extranjera. La doble especialización requerida para integrar la enseñanza de contenido y lengua al mismo tiempo supone un nuevo reto para la formación docente. Sin embargo, en la actualidad son muy pocas las facultades universitarias que ofrecen formación bilingüe en las titulaciones de grado. Esta laguna formativa se suple por dos vías: por un lado, con másteres de especialización en metodología CLIL; por otro, con la formación lingüística ofrecida por las Escuelas Oficiales de Idiomas. No obstante, la formación mejoraría mucho si se diseñaran planes de estudio bilingües en la formación de grado, o al menos itinerarios formativos para especializarse en CLIL.

Dado que la formación inicial bilingüe es muy escasa, la mayoría de Comunidades Autónomas de España optaron por la formación permanente para dotar al profesorado en activo de las herramientas necesarias para implantar programas CLIL. En Andalucía la formación permanente ha sido responsabilidad de los CEP (Centros de Profesorado). Los treinta y dos CEP de Andalucía han organizado cursos, jornadas, congresos, seminarios, talleres, publicaciones y apoyo al profesorado de centros CLIL, tanto en aspectos metodológicos como en la elaboración de materiales. Además las Escuelas de Idiomas han ofrecido los denominados cursos CAL (Cursos de Actualización Lingüística) para mejorar la competencia lingüística de los docentes de centros bilingües. De forma complementaria, estos docentes han tenido acceso a cursos de inmersión y talleres de actualización metodológica CLIL en países extranjeros.

Es necesario destacar que todas estas acciones son gratuitas y voluntarias para el profesorado de centros bilingües.

5.2. El caso de los Países Bajos

5.2.1. La situación de los programas CLIL en Los Países Bajos

Los Países Bajos presenta un modelo CLIL similar al de otros países europeos. Varias asignaturas del currículum se enseñan en una lengua diferente a la oficial (neerlandés), que normalmente suele ser inglés.

La implantación de la metodología CLIL ha mostrado un crecimiento exponencial en educación secundaria, pero no sucede así en educación primaria, ya que la normativa nacional prohíbe la enseñanza en una lengua distinta a la oficial antes de los 12 años de edad (Maljers y Wooning, 2003). Tampoco es común encontrar programas CLIL en los dos cursos de secundaria superior (preparación universitaria), ya que al final de la secundaria todo el alumnado debe realizar un examen nacional que se realiza en neerlandés. Por este motivo los centros educativos suelen usar la enseñanza monolingüe en estos dos cursos, incluso en el caso de que hayan seguido un modelo bilingüe durante la secundaria obligatoria.

De acuerdo con el Ministerio de Educación holandés, entre el 30 y el 50% del currículum ha de impartirse en inglés, sin que ello suponga un menoscabo en la competencia lingüística en neerlandés. Los objetivos de la enseñanza CLIL se articulan en torno a tres áreas, que son: la mejora de la competencia lingüística, la preparación para una sociedad más internacional, y la preparación para estudiar en el extranjero (Graaff et al., 2007).

Las asignaturas elegidas para ser impartidas siguiendo la metodología CLIL pueden variar de un centro a otro, pero por imperativo legal siempre ha de haber al menos una asignatura del área de Ciencias Sociales, una de Ciencias Naturales, y una artística (Teatro, Educación Plástica o Educación Física).

5.2.2. La formación de los docentes CLIL en Los Países Bajos

Aunque actualmente son varias las instituciones educativas que ofrecen formación CLIL para docentes, tanto inicial como permanente, la mayoría de escuelas que implantan programas bilingües lo hacen aprovechando las cualidades de los docentes de los que ya disponen. Para ello se selecciona a los docentes interesados en participar en el programa, y se les forma durante dos años, tanto para mejorar su competencia lingüística, como para familiarizarse con la metodología CLIL (Graaff et al., 2007). Así pues, en la mayoría de los casos, los docentes CLIL hacen uso de la formación permanente para obtener la cualificación necesaria.

Dado que cada centro educativo dispone de recursos propios, tiene autonomía para decidir cómo invertir esos recursos en la formación de su profesado. Una de las opciones es contratar a consultores o formadores universitarios especializados en CLIL, que visitan el centro y diseñan un curso de formación ad-hoc. También se puede financiar la estancia de los docentes en países de habla inglesa, con el objetivo de mejorar su fluidez y corrección lingüística.

5.3. Obstáculos en torno a los programas CLIL

Los programas CLIL son todavía una práctica relativamente nueva en Europa, y no es de extrañar que los países encuentren obstáculos para ofrecer este modelo educativo a toda la población escolar. De hecho, hay una serie de razones que dificultan la implantación de los programas CLIL, que van desde las estructuras organizativas hasta las disposiciones legislativas, pasando por la escasez de profesorado cualificado, las dificultades de financiación y las reticencias hacia este tipo de enseñanza.

En primer lugar, hay que ser conscientes de que la estructura organizativa que requieren los programas CLIL es de mayor envergadura que la de la

enseñanza tradicional. Los materiales didácticos, los recursos humanos y los horarios y espacios escolares requieren cambios significativos para adaptarse a este tipo de enseñanza.

En lo que se refiere a materiales didácticos, los docentes se quejan de la dificultad de encontrar recursos que desarrollen el currículum nacional en una lengua diferente a la oficial. Esto supone que la carga laboral docente se ve aumentada por la necesidad de dedicar más tiempo a la preparación de materiales (Mehisto et al., 2008).

En cuanto a los recursos humanos, muchos países tienen dificultades para encontrar profesorado cualificado para impartir estos programas. A su vez, los docentes se quejan de que es difícil encontrar programas de formación inicial y continua. Además, la disponibilidad de profesores de áreas no lingüísticas con formación en lenguas extranjeras no es suficiente si no se proporciona también formación en los principios metodológicos del CLIL (especialmente, en la integración efectiva de lengua, contenido y habilidades de aprendizaje).

Por otro lado, cuando se contempla la posibilidad de contratar a profesores nativos de la lengua objeto de CLIL, surge el problema de que las disposiciones legislativas de algunos países dificultan el proceso de contratación. En cualquier caso, los profesores nativos, aunque tengan una competencia lingüística completa, también requerirían la formación en principios metodológicos del CLIL.

Los marcos legislativos también frenan en ocasiones la implantación de programas CLIL debido a que regulan las lenguas que pueden usarse como medio de instrucción, estando prohibida la enseñanza en otras lenguas. Es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, Lituania y los Países Bajos (en educación primaria). No obstante, estos países están realizando los cambios necesarios para que las normas sean más flexibles en este sentido (Eurydice, 2006).

También es necesario señalar que la aplicación de programas CLIL tiene un alto coste que no es fácilmente asumible por los sistemas educativos, y especialmente ahora dado el contexto económico de recesión que ha conducido a significativas restricciones presupuestarias. Algunos países como la República Checa, Dinamarca, España, Austria y Polonia señalan como dificultad la dotación económica adicional que supone formar al profesorado, elaborar materiales didácticos, contratar auxiliares de conversación, y certificar el nivel de competencia desarrollado por el alumnado.

Por último, existen ciertas reticencias e inquietudes respecto a la enseñanza de tipo CLIL que pueden frenar o cuestionar la extensión de este tipo de oferta educativa.

Se ha debatido mucho acerca del posible empobrecimiento que puede sufrir la lengua materna al dedicar mayor atención a una segunda lengua o lengua extranjera objeto de CLIL. Del mismo modo, se constata cierto temor a que el aprendizaje de contenidos académicos se vea ralentizado por el aprendizaje integrado con una lengua distinta a la nativa. Sin embargo, las investigaciones disponibles demuestran que las habilidades en la lengua materna no sólo no se ven dañadas, sino que incluso son mejores que la del alumnado de la enseñanza regular. Este hecho se debe, en parte, al desarrollo de la conciencia metalingüística que favorecen los programas CLIL. En cuanto al aprendizaje de contenidos académicos, el alumnado CLIL adquiere niveles iguales o incluso superiores a los del alumnado de la enseñanza regular, ya que la integración de contenido y lengua no sólo no interfiere con la adquisición del contenido, sino que la facilita (Mehisto et al., 2008). Por otra parte, De Bot (2002) hace hincapié en que la actitud de docentes y estudiantes hacia los programas CLIL es muy positiva una vez que los inician, ya que ambos lo ven como un reto atractivo más que como un obstáculo.

Otra reticencia está relacionada con la creencia de que la enseñanza CLIL sólo es conveniente para los alumnos más brillantes, siendo así una propuesta educativa elitista. No obstante las experiencias desarrolladas

con alumnos de nivel medio en diversos niveles educativos demuestran que ellos también se benefician de la enseñanza CLIL, aprendiendo otra lengua y adquiriendo destrezas socioculturales de gran utilidad para sus vidas personales y profesionales.

En cuanto a la cuestión financiera, los programas CLIL normalmente suelen recibir mayor atención y dotación de recursos por parte de las administraciones educativas. Del mismo modo, es frecuente que las lenguas que quedan fuera de los programas CLIL sean consideradas como de un status inferior. Esta situación genera a veces envidias y tensión dentro de los centros educativos que en nada favorecen el desarrollo de los programas CLIL.

Por último, es necesario llamar la atención sobre el hecho de que implantar programas CLIL no equivale a conseguir automáticamente el éxito educativo. La profesora Coyle (2007) alerta sobre la necesidad de evaluar cada fase para conseguir una educación CLIL de calidad para todos. De hecho, aún quedan asuntos pendientes de resolver en las aulas CLIL. Las investigaciones de Dalton-Puffer (2007) revelan que las destrezas lingüísticas productivas⁴², especialmente la expresión oral, no se desarrollan lo suficiente en muchas aulas CLIL. También hay una falta de uso de las funciones académicas del discurso (analizar, comparar, contrastar, argumentar, proponer, etc.). Por su parte, el estudio de Vollmer (2008) muestra que muchos estudiantes CLIL no son capaces de expresarse de forma apropiada para un contexto académico, incluso cuando llegan al final de la educación secundaria obligatoria (16 años de edad). También presentan problemas para verbalizar aspectos relacionados con la materia de estudio que se imparte siguiendo un modelo CLIL. De acuerdo con los investigadores, las razones que justifican estas situaciones se reducen en la mayoría de los casos a la insuficiente formación de los docentes. Para poder aprovechar el valor añadido de CLIL

⁴² Las destrezas lingüísticas productivas son la expresión oral y escrita, y las receptivas son la audición y la lectura.

es necesario que los docentes adopten un nuevo paradigma educativo y que cuenten con herramientas y apoyo que les guíen en el proceso de planificación de sus clases y en la elaboración de materiales didácticos (Meyer, 2010).

BLOQUE II

DISEÑO DE LA

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Relevancia del tema elegido

“Die Grenzen meiner Sprache sin die Grenzen meiner Welt”
(“Los límites de mi lengua son los límites de mi mundo”,
Ludwig Wittgenstein, Tractatus lógico-philosophicus, 5.6, 1922).

Vivimos en una sociedad cada vez más diversa en todos los ámbitos. Precisamente los movimientos migratorios de los últimos veinte años han venido a incrementar la variedad lingüística y cultural presente, especialmente, en el Mundo Occidental. Lamentablemente, no siempre sabemos cómo manejar positivamente esta diversidad. El miedo a lo diferente, a lo desconocido, a “el otro” nos acompaña sin que a veces seamos capaces de percibirlo. Constantemente nos movemos en la dialéctica entre identidad y alteridad. “Inmigrante” o “extranjero” son etiquetas, una figura social creada para subrayar la externalidad, la

diferencia. La obsesión por los orígenes acaba convirtiéndose en una justificación de las situaciones de segregación (Fierro, 2006).

Si a la configuración diversa de la sociedad le sumamos la coyuntura financiera actual, el escenario resultante se dibuja con mayor complejidad. Mientras las economías de los países occidentales han estado creciendo, tenían una imperiosa necesidad de encontrar mano de obra, y en estas condiciones los inmigrantes eran bien recibidos. Con la crisis económica, muchas personas han perdido sus puestos de trabajo y han encontrado en los inmigrantes a la cabeza de turco perfecta para proyectar sus frustraciones y justificar la exacerbación de la xenofobia y la exaltación de los nacionalismos de extrema derecha. La urgencia de buscar un culpable ha avivado recelos y desenterrado miedos que parecían olvidados, definiendo con más fuerza las divisiones entre regiones y la intolerancia religiosa (Nussbaum, 2012).

En este contexto, los idiomas tienen un importante papel como estrategia de inclusión en contextos multiculturales. La lengua es un elemento constitutivo de la cultura y, al mismo tiempo, vector de la misma. Comparto con Pérez Gómez la definición de cultura como:

“el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. [...] La cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de imaginación y práctica de quienes la viven” (1998: 16-17).

Así pues, siendo la lengua el vehículo cultural por excelencia y la marca de identidad social más importante, va a ser el conocimiento de la lengua el que marque las fronteras de la actuación de cada individuo. De ahí que haya seleccionado el aforismo de Ludwig Wittgstein, *“Los límites de mi lengua son los límites de mi mundo”*. Quien sólo conoce una lengua, sólo

alcanza a entender el mundo desde la perspectiva de su cultura. El aprendizaje de otras lenguas abre el acceso a otros significados, al material simbólico sobre el que se construye cada cultura. Así, la lengua es la llave para entrar en una cultura, y también el primer paso para valorarla. Aprender otro idioma es una vía para que quien resultaba desconocido y amenazante, deje de serlo. A su vez, el conocimiento es un sustento para el respeto.

Aquí la escuela tiene una gran responsabilidad, pues es quien puede mediar en el proceso de acercamiento a culturas diferentes a la propia. La clase de lenguas extranjeras es el primer espacio de encuentro entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido e inmediato y el externo y remoto.

En los últimos años los sistemas educativos de muchos países han empezado a contemplar el desarrollo de programas de educación bilingüe. Con ellos, las lenguas extranjeras dejan de ser meros objetos de estudio para erigirse como instrumentos y vehículos del aprendizaje de los contenidos curriculares.

Ciertamente, con la puesta en práctica de estos programas de educación bilingüe han crecido significativamente las investigaciones que se interesan por ellos. Es un tema que ha demostrado tener sobrada relevancia educativa, social, cultural y política, por las razones que se acaban de exponer, y cuya relevancia seguirá aumentando en tanto siga acentuándose la diversidad lingüística y cultural.

Pese a la amplia existencia de investigaciones en el campo de la educación bilingüe, pocas se han detenido en explorar las implicaciones organizativas y culturales de estos programas. Un repaso por las tesis doctorales elaboradas en España en los últimos años nos muestra que el principal

foco de interés es la competencia lingüística que desarrolla el alumnado, en función del cual se valora la mayor o menor efectividad del programa⁴³.

Por otra parte, es escasa la bibliografía en torno a los profesionales encargados de poner en práctica estos programas. Pese al gran consenso en considerar que los docentes son la clave del éxito de cualquier programa educativo (Barber, 2007; Mourshed et al., 2010), las investigaciones no suelen detenerse en reflexionar sobre el profesorado como eje de los programas bilingües.

Entiendo que para mejorar la implementación de estos programas educativos es necesario indagar en el papel que desempeñan los docentes. De forma específica, resulta fundamental prestar atención a la formación inicial que estos profesionales reciben, ya que condicionará en gran medida el desarrollo de su desempeño laboral y la orientación de su aprendizaje profesional. Es necesario conocer qué finalidades tiene esta formación, quiénes participan en ella, en qué condiciones se realiza, con qué recursos cuenta, y cuál es la actitud hacia la misma de los docentes en formación.

Por otra parte, la mayor parte de los estudios se han realizado siguiendo un enfoque metodológico cuantitativo, de corte marcadamente psicométrico, que a mi parecer adolece de importantes limitaciones para acercarse al conocimiento de la realidad educativa. La complejidad de los fenómenos humanos es inabarcable desde el paradigma positivista, y de ahí que me decante por la elección de un enfoque cualitativo para desarrollar la investigación.

Así pues, considero que el presente trabajo de investigación es relevante por los siguientes motivos:

⁴³ En la base de datos TESEO, del Ministerio de Educación, pueden consultarse las tesis españolas elaboradas desde 1976 (www.educacion.es/teseo/irGestionarConsulta.do).

- El campo de estudio, la Educación Bilingüe, tiene una gran relevancia socioeducativa, cultural y política en el contexto multicultural y multilingüístico actual.
- El foco de estudio, centrado en la formación inicial del profesorado para programas de Educación Bilingüe, ha sido escasamente estudiado.
- El enfoque metodológico elegido, de carácter cualitativo, ofrece mayores posibilidades de comprensión del fenómeno educativo, desde el interior del mismo.

Además de la relevancia académica del tema elegido, he de explicitar su relevancia personal. Siempre he sentido un gran interés por el aprendizaje de otras lenguas, en la medida en que permiten acercarte a otras realidades culturales e interactuar con ellas. Ésta fue una de las razones que me llevó a cursar la titulación de Maestro en la especialidad de Lengua Extranjera. En el último año de la titulación tuve la ocasión de disfrutar de una beca Erasmus en Birmingham (Reino Unido), ofreciéndome la oportunidad de conocer de primera mano un contexto cultural muy diferente al mío, caracterizado por la convivencia de personas con un origen muy diverso. Fue en este período donde empezó a solidificarse mi vinculación con las prácticas educativas plurilingües.

Esta vinculación siguió creciendo mientras cursaba la licenciatura de Psicopedagogía, cuando empecé a trabajar con el Grupo de Investigación HUM-365 de la Junta de Andalucía, dirigido por el profesor Dr. D. Miguel Ángel Santos Guerra. En aquel momento en el grupo trabajábamos en un proyecto que investigaba la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos. Una vez más, me encontraba ante un contexto en el que se mezclaban diversas culturas.

En el curso 2007/2008 empecé a cursar el programa de posgrado de “Políticas Educativas” y Máster en “Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento” de la Universidad de

Málaga, que me llevó a cuestionarme, entre otros aspectos, qué tipo de políticas se estaban desarrollando en relación con la educación plurilingüe en diferentes países. Como ya he comentado, existen recomendaciones e iniciativas a nivel supranacional que después van desarrollando las diferentes naciones o regiones, siendo éste el caso del “Plan de Fomento del Plurilingüismo” de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

De ahí que decidiera desarrollar un proyecto de investigación para acercarme a este Plan de Fomento del Plurilingüismo, y, más concretamente, al programa de Centros Bilingües. Si bien siempre he estado interesada en conocer las experiencias de otros países, pensé que una buena forma de iniciarme en el campo de la Educación Bilingüe era comenzar por indagar en mi contexto más inmediato.

Tras realizar este proyecto de investigación como Trabajo Final de Máster, una de las preguntas que surgió con mayor protagonismo fue cómo mejorar la formación del profesorado encargado de desarrollar estos programas, que en aquél momento era muy pobre, cuando no prácticamente inexistente. De ahí que decidiera elegir la formación inicial como foco de estudio de mi tesis doctoral.

6.2. Naturaleza de la Investigación

El presente trabajo se mueve dentro del paradigma cualitativo de investigación, pues frente a otros paradigmas que persiguen la explicación y la generalización, mi intención es comprender de manera holística la complejidad de las relaciones que se establecen en una realidad en particular.

La investigación cualitativa no es una simple elección de estrategias de indagación. Supone un modo concreto y específico de entender la investigación, y parte de unos supuestos epistemológicos acerca de la realidad, del conocimiento y de la relación entre sujeto y objeto de la

investigación. Stake (1995) establece tres diferencias fundamentales que distinguen la investigación cualitativa de la cuantitativa:

- El interés por la comprensión (frente a la explicación) de la realidad.
- La concepción del conocimiento construido (frente a conocimiento descubierto).
- El papel que asume el investigador: personal y cercano (frente a impersonal y ajeno).

Así pues, me he decantado por un diseño de investigación de corte cualitativo porque mi propósito es comprender la situación desde la perspectiva de los implicados. Por otra parte, entiendo que la situación es comprensible desde el conocimiento que acerca de ella hayan construido los implicados, no desde un conocimiento preexistente a descubrir. En tercer lugar, como investigadora, me acerco a los implicados e interacciono con ellos, pues entiendo que no es posible construir el conocimiento sin involucrarse en lo se investiga.

Dentro del campo de la investigación cualitativa existen diversos enfoques o posiciones teóricas. Aunque existen diferencias entre ellas, Flick (2004) destaca algunos rasgos comunes:

- La “*Verstehen*” (comprensión) como principio epistemológico. El interés es comprender un fenómeno desde el interior del mismo.
- La reconstrucción de casos como punto de partida. Es el caso individual el que se ha de comprender en profundidad antes de intentar establecer declaraciones comparativas o generales.
- La construcción de la realidad como base. La realidad estudiada no es una realidad dada, preexistente, sino que diferentes actores la construyen.

- El texto como material empírico. En el proceso de la investigación se producen textos que reconstruyen la visión de los sujetos o las interacciones y que son la base a partir de la cual se realizan los análisis y permiten la interpretación.

Como investigadora, me propongo informar con claridad y rigor de las percepciones, reflexiones, sentimientos y valores de las personas que participan en la investigación, así como de mis propias observaciones.

Dentro de la investigación cualitativa, me he decantado por desarrollar un Estudio de Caso, ya que mi principal interés es la comprensión de un caso como realidad compleja y completa en sí misma. El objetivo que me propongo es construir una comprensión fundamentada y consensuada de la realidad a la que me acerco.

6.3. Método y proceso de la investigación

6.3.1. Foco de investigación

Me preocupa conocer cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje profesional en la formación inicial del profesorado bilingüe-CLIL. Así pues, el objetivo fundamental del presente proyecto de investigación se centra en la comprensión de un fenómeno desde el interior del mismo. Quiero acercarme a la realidad del bilingüismo a partir de la percepción de sus propios protagonistas.

Entiendo que es importante saber cuáles son las actitudes que tienen los y las participantes hacia la educación bilingüe, así como cuáles son los medios de los que disponen para llevar a cabo la formación y cuáles son los principales obstáculos que la bloquean o dificultan. Además, quiero aprender y dar a conocer las buenas prácticas que se realizan en materia de formación inicial docente bilingüe-CLIL.

No pretendo en ningún caso valorar ni juzgar la vida, ideas o acciones de las personas o institución a la que pertenecen, sino conocerlas y comprenderlas.

6.3.2. Pretensiones de la investigación

El objetivo general del proyecto es indagar sobre los principales factores que intervienen en el proceso de aprendizaje profesional que se produce durante la formación inicial de los docentes bilingües-CLIL. De manera específica, se pretende describir y analizar las características de un programa de formación inicial, dando cuenta de los logros y los desafíos que experimentan los estudiantes del programa (docentes en formación), según la percepción de los propios estudiantes, sus profesores y sus tutores. Los logros y desafíos pueden referirse a cualquier área de aprendizaje profesional, así como a su motivación para la enseñanza (en general o para la Enseñanza Bilingüe) y a sus actitudes hacia la Educación Bilingüe-CLIL.

6.3.3. Selección de la muestra

Cuando comencé esta investigación las oportunidades de formación inicial para docentes bilingües-CLIL eran prácticamente inexistentes en España, y en el mejor de los casos se encontraban en una fase embrionaria. Este hecho me condujo a buscar experiencias de formación en países europeos con una trayectoria más dilatada en el desarrollo de programas bilingües-CLIL.

Después de considerar varias opciones, para realizar esta investigación elegí el Máster de Formación de Profesorado Bilingüe-CLIL e Internacional

denominado "U-TEAch"⁴⁴ ("*Utrecht Teacher Education Academy*"), del centro "*Center for Teaching and Learning*" (anteriormente IVLOS) de la Universidad de Utrecht (Países Bajos).

La elección de este Máster responde a diversos criterios. En primer lugar, es un programa con larga experiencia en materia bilingüe e internacional. Ha tenido la oportunidad de evolucionar, lo cual le ha dotado de una mayor perspectiva y conocimiento del campo.

Por otra parte, es un Máster con alumnado de diversas nacionalidades. Así, la configuración social del alumnado es bastante heterogénea, tanto en el plano cultural como sociolingüístico. Esto me permitía indagar sobre las posibilidades de la formación docente bilingüe en un contexto especialmente diverso.

Por último, el país donde se desarrolla el programa, los Países Bajos, puede estar orgulloso de la competencia plurilingüe de sus ciudadanos. Esto da un matiz especial a la configuración de los programas bilingües del país, influye sobre la formación de sus docentes y proporciona un punto de vista que enriquece el contraste con la configuración de la formación en otras regiones europeas.

Me interesa el caso de este Máster como ejemplificación del desarrollo de la formación inicial de docentes bilingües-CLIL, sin que de ninguna forma pretenda buscar un caso representativo o generalizar los resultados. De

⁴⁴ El vocablo "U-TEAch" es un acrónimo que resulta de unir las iniciales de las palabras "*Utrecht Teacher Education Academy*", que literalmente significa "Academia de Formación de Profesorado de Utrecht". A esas letras se les añade la combinación "ch" para dar lugar a un juego de palabras, ya que "U-TEAch", en inglés, suena igual que la frase "*you teach*" (tú enseñas). Dado que la "ch" no forma parte de las siglas, siempre escriben esas dos letras en minúscula, mientras que el resto van en mayúscula.

ahí que no haya realizado un muestreo estadístico ni un diseño experimental.

6.3.4. Negociación del acceso

El primer contacto con la Universidad de Utrecht (Países Bajos) se produjo a través de Fred Korthagen, profesor de dicha institución. Este profesor, con una dilatada trayectoria académica e investigadora en la formación del profesorado, fue quien me facilitó el contacto con Gerrit Jan Koopman, coordinador del Máster de Profesorado Bilingüe “U-TEAch”, y profesor de la misma Universidad.

Tras intercambiar varios emails con el profesor Koopman y hacerle llegar un documento que detallaba las pretensiones y condiciones de mi investigación, aceptaron mi solicitud y me ofrecieron una plaza como investigadora visitante en la Universidad de Utrecht durante los meses de agosto a diciembre de 2010.

Una vez en el país de destino, Gerrit Jan Koopman organizó una sesión de presentación en la que describí las condiciones y objetivos de mi investigación, y a la que acudieron los estudiantes del Máster, los profesores, y también otros docentes de la facultad que se interesaron por mi investigación doctoral.

Tras dicha reunión, la directora de investigación de la facultad, Pauline Meijer, me invitó a asistir a las reuniones del equipo de investigación de la facultad, así como a participar en sus actividades (seminarios, talleres, debates, etc.). Por otro lado, la directora del CLIL-EC (*CLIL Expertise Centre*), Rosie Tanner, me invitó a formar parte del grupo de expertos sobre CLIL.

De esta forma, durante mi estancia en Utrecht, pude beneficiarme no sólo de la interacción con el grupo de participantes del Máster, sino también de la participación en el equipo de investigación y en el CLIL-EC. Esto hizo

que mi formación como investigadora, tanto en el campo conceptual como en el metodológico, avanzara notablemente.

Al día siguiente a la presentación en la Universidad, se produjo mi presentación en el Instituto de Educación Secundaria “Anna van Rijn”, donde un gran número de estudiantes del Máster realizaban sus prácticas y donde se desarrollaban algunas de las sesiones teóricas del programa. Allí conocí al director del centro y a los docentes encargados de tutorizar las prácticas de los estudiantes del Máster. Todos me dieron la bienvenida y el director me entregó un pase de acceso al centro para que pudiera entrar y salir libremente.

6.3.5. Contexto de la investigación: el Máster U-TEAch

Las investigaciones naturalistas no buscan la formulación de generalizaciones o de leyes de tipo experimental, verdaderas independientemente del espacio y el tiempo, ya que entienden que cualquier fenómeno está estrechamente relacionado con el contexto en el que se desarrolla. No obstante, apunta Guba (1989) que este hecho no impide que se pueda realizar alguna transferencia entre dos contextos basándose en sus posibles similitudes. De ahí que sea importante detenerse en describir el contexto donde se realiza la investigación. A partir de ahí el lector podrá determinar si algún aspecto de lo aquí investigado es aplicable en algún otro contexto. Este principio metodológico se denomina transferibilidad, y busca la validez externa del estudio, esto es, la aplicabilidad del mismo en otro contexto.

Además, conocer el contexto permite comprender con más exactitud y profundidad el fenómeno que se estudia, ya que muchas claves del significado se encuentran en la opinión de los protagonistas y en las características de la cultura en la que se hallan inmersos. De ahí que sea necesario detenerse en la descripción del contexto de la investigación.

Como ya se ha dicho, la presente investigación se centra en la experiencia de formación de profesorado bilingüe e internacional del Máster "U-TEAch", del centro "*Center for Teaching and Learning*" de la Universidad de Utrecht (Países Bajos). Este centro oferta formación inicial y continua para diversos niveles y diversas especialidades educativas. Las titulaciones con mayor demanda son los Máster educativos para la formación del profesorado de Educación Secundaria, con diferentes ramas que se corresponden con las asignaturas del currículum de Secundaria (Matemáticas, Historia, Lengua, Inglés, Economía, Biología, etc.).

Esta investigación gira en torno al programa "U-TEAch" por ser éste un Máster específicamente destinado a la formación docente para la Educación Bilingüe-CLIL e Internacional. Su línea de especialización no se corresponde con ninguna asignatura concreta del currículum de secundaria, sino con la metodología específica que requieren los Programas Bilingües-CLIL y la Educación Internacional. Está por tanto indicado para estudiantes de cualquier campo académico.

Se imparte íntegramente en inglés, con lo cual es un programa abierto a estudiantes internacionales, no sólo holandeses. Este hecho favorece que la composición del grupo de estudiantes del Máster suela ser muy diversa.

6.3.5.1. Destinatarios

Este programa se dirige a licenciados y licenciadas que deseen trabajar como docentes en el nivel de Secundaria, tanto en escuelas y colegios bilingües como en centros que impartan el Currículum Internacional⁴⁵. El

⁴⁵ El Currículum Internacional está diseñado por la Fundación Educativa sin ánimo de lucro IB (*International Baccalaureate*). Se imparte en 3632 escuelas de 146 países, y lo cursan 1,116.000 estudiantes de entre 3 y 19 años. La ventaja de este currículum es su disponibilidad en diferentes países. Este hecho facilita la continuidad y coherencia en el proceso de escolarización del alumnado que por diversas razones cambia de residencia durante su vida académica. Puede

programa puede ser cursado tanto como formación inicial de docentes como para formación continua, si bien la intensidad y el alto nivel de exigencia del programa hacen recomendable cursarlo con una dedicación a tiempo completo.

6.3.5.2. Requisitos de acceso

Para acceder al programa es necesario tener una licenciatura en alguna de las áreas curriculares de Educación Secundaria (Biología, Química, Educación Cívica, Economía, Inglés/Español, Geografía, Historia, Historia del Arte, Matemáticas, Música, Física o Religión). Además es necesario haber cursado un máster de especialización en dichas áreas durante al menos un curso académico.

Por otro lado, es necesario demostrar un nivel alto de dominio de la lengua inglesa (como mínimo, nivel C1 del Marco Europeo de Referencia⁴⁶), ya que el programa “U-TEAch” se imparte íntegramente en inglés. También se requiere tener cierta experiencia, profesional y/o personal, en el ámbito internacional.

encontrarse más información sobre este currículum en la página web de la Fundación IB: <http://www.ibo.org/>

⁴⁶ El Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. El citado Marco desarrolla escalas descriptivas de competencia lingüística y establece seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, donde A1 describe un manejo muy básico de una lengua, y C2 describe un nivel similar al nativo. Puede encontrarse el documento completo del Marco en la dirección web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

6.3.5.3. Agentes del programa

En el Máster “U-TEAch” participan varios agentes desempeñando diversas funciones. Con objeto de simplificar el uso de diferentes términos, clarificar el significado de cada uno de ellos, y mantener una consistencia a lo largo de este documento, la siguiente tabla recoge la denominación asignada a cada uno de los agentes. Aunque algunos de los vocablos utilizados puedan tener significados muy afines, en esta investigación no se usan como sinónimos para evitar posibles confusiones terminológicas.

Se da la circunstancia de que algunas personas asumen varias funciones. En estos casos, la designación empleada para referirse a ellas variará dependiendo de la tarea que desempeñen en cada momento.

DESIGNACIÓN	FUNCIÓN	PERSONA QUE ASUME LA FUNCIÓN
Estudiantes	Asisten a clase, realizan las tareas encomendadas y desarrollan prácticas en varios centros educativos.	Son los 18 estudiantes (4 chicos y 14 chicas) matriculados en el Máster “U-TEAch”. Todos son docentes en formación.
Alumnos/as	Asisten a clase. Reciben las clases que los estudiantes del Máster “U-TEAch” imparten mientras realizan su prácticum.	Alumnado de Educación Secundaria (12-17 años) matriculado en los centros donde los estudiantes realizan su prácticum.
Mentores	Acompañan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Les ayudan a diseñar y revisar su plan individual de aprendizaje profesional. Realizan visitas a los centros de prácticas. Son responsables de la evaluación final del alumnado que tienen asignado.	Los tres profesores universitarios de “U-TEAch” que se encargan de los siete módulos de Pedagogía General, no de las Didácticas Específicas.
Tutores/as de prácticas	Apoyan al estudiante durante su periodo de prácticas. Siempre están en clase con él y le van dando responsabilidades docentes de forma progresiva. Después de cada sesión de clase, reflexionan junto al estudiante para identificar qué ha ido bien y qué	Docentes de Secundaria del centro donde el estudiante realiza las prácticas. La especialidad curricular del docente (Matemáticas, Historia, etc.) coincide con la del estudiante al que tutoriza.

	podría mejorarse. Emiten un informe de evaluación sobre la actuación del estudiante a mitad y al final del periodo de prácticas.	
Profesores de Secundaria	Dan clases a los estudiantes los viernes, entre septiembre y diciembre. Sus clases se integran en los contenidos de siete de los ocho módulos del Máster (todos menos la Didáctica Específica), y aportan una perspectiva muy práctica, que nace de su experiencia como docentes en activo.	Dos de los docentes del Instituto de Educación Secundaria “Anna van Rijn College”. Estos dos docentes actúan a su vez como tutores de prácticas de tres de los estudiantes que realizan sus prácticas en ese centro.
Profesores de Didáctica General	Dan clases a los estudiantes los lunes por la mañana, entre septiembre y diciembre. Sus clases se integran en los contenidos de siete de los ocho módulos del Máster (todos menos la Didáctica Específica), y ofrecen una perspectiva teórico-práctica, que nace de su trayectoria académica y de su experiencia previa como docentes de centros educativos bilingües y/o internacionales.	Hay tres profesores de Didáctica General. Dos de ellos trabajan actualmente como docentes a tiempo completo en la Universidad de Utrecht, y uno de ellos a tiempo parcial, ya que combina su trabajo en la Universidad con el de profesor de secundaria en un centro con sección bilingüe e internacional.
Profesores de Didáctica Específica	Dan clases a los estudiantes los lunes por la tarde, entre septiembre y diciembre. Sus clases se limitan al módulo de Didáctica Específica. A excepción del resto de clases, éstas se imparten en holandés.	Son profesores a tiempo completo de la Universidad de Utrecht. Existe un profesor diferente para cada disciplina curricular (Matemáticas, Historia, Economía, Español, etc.).

Tabla 3. Actores que participan en el Máster “U-TEAch”. Fuente: elaboración propia.

6.3.5.4. Estructura del programa

El programa Máster “U-TEAch” se estructura en varias partes bien diferenciadas a lo largo del curso. La siguiente tabla resume las diferentes partes del programa, y más adelante se describe cada sección con mayor detalle.

FECHA	DÍA	ACTIVIDAD	LUGAR	DESCRIPCIÓN
2ª quincena agosto	Todos los días	Seminarios introductorios	Universidad	Introducción al curso. Reflexión sobre las fortalezas y debilidades profesionales. Diseño de un plan individual de aprendizaje profesional.
Septiembre a diciembre	Lunes	Clases teórico-prácticas	Universidad	Clases de los ocho módulos del curso. El día se divide en dos partes: de 9 a 12 h. se dan clases de Pedagogía General, y de 12:30 a 15:30 hay clase de las Didácticas Específicas de cada materia curricular.
	Martes a jueves	Prácticum	Varios centros educativos bilingües y/o internacionales	Las prácticas que realizan los estudiantes son tutorizadas por un profesor/a del centro (tutor de prácticas) y por un docente de la Universidad (mentor). Los estudiantes van asumiendo más responsabilidades docentes de forma progresiva, hasta llegar a preparar unidades didácticas completas.
	Viernes	Clases teórico-prácticas	Instituto de Educación Secundaria Bilingüe "Anna van Rijn College"	Clases de siete de los ocho módulos del curso (todos excepto Didáctica Específica). Las clases son impartidas por el profesorado del Instituto de Secundaria. Todos son docentes en activo con experiencia en la Educación Bilingüe.
Enero-Abril	Todos los días	Prácticum en el extranjero	Centros educativos bilingües y/o internacionales localizados en países extranjeros	Los estudiantes realizan prácticas en centros de Noruega, Polonia, Sudáfrica, España, Gales y EEUU. Cuentan con la tutorización de un docente de su centro extranjero. Su mentor universitario realiza una visita a

				cada país a mitad del periodo de prácticas para supervisarles.
Abril-Junio	Todos los días	Proyecto de Investigación	Centros educativos bilingües y/o internacionales	Los estudiantes se agrupan en función de su interés por indagar sobre un determinado problema práctico. Realizan el trabajo de campo en centros educativos. Presentan el informe final en junio.
Junio	Última semana	Sesiones de evaluación	Universidad	Entrevistas individuales con mentores. Presentación del Portafolios individual. Sesión grupal de evaluación del curso.
Julio	Primera semana	Graduación	Universidad	En la ceremonia se hace entrega de los diplomas del curso.

Tabla 4. Estructura temporal del Máster “U-TEAch”. Fuente: elaboración propia.

Agosto

El programa comienza cada año a mediados del mes de agosto. Durante las dos primeras semanas los estudiantes trabajan en varias sesiones introductorias y reflexionan sobre su propio perfil profesional. De esta forma se hace un análisis sobre las fortalezas y debilidades propias y a partir de ahí se diseña un plan individual de mejora. Dicho plan prioriza los objetivos y áreas de desarrollo en los que cada cual debe centrarse para mejorar como docente. Este plan es el primer elemento que pasa a formar parte del Portafolios personal, y servirá como guía a los estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje, ya que marca las metas que han de alcanzarse. Los objetivos de desarrollo de cada estudiante se van revisando en varios momentos durante todo el curso con la ayuda de los mentores, con la finalidad de adaptarlos a las evoluciones que van experimentando.

Septiembre-Diciembre

A partir de septiembre los estudiantes reciben formación teórico-práctica en la Universidad, en el Instituto Bilingüe de Educación Secundaria “Anna van Rijn College” y en los centros que se les asignan como centros de prácticas, de acuerdo con el siguiente horario semanal:

- Los lunes por la mañana tienen clases en la Universidad con tres profesores, responsables de siete de los ocho módulos que componen el Máster. Los siete módulos corresponden a Pedagogía General (se describirá el contenido de los módulos más adelante). Dos de estos docentes han trabajado previamente como profesores en centros educativos bilingües y/o internacionales, aunque ahora trabajan a tiempo completo en la Universidad de Utrecht. El tercero trabaja a tiempo parcial en la Universidad porque lo combina con su trabajo como profesor en un Instituto de Secundaria con sección bilingüe e internacional.
- Los lunes por la tarde tienen clases en la Universidad con varios profesores, responsables del módulo de Didáctica Específica. Mientras que para las clases de la mañana todos los estudiantes del Máster reciben clase juntos, por la tarde cada estudiante acude al aula del docente especializado en la materia curricular correspondiente (Matemáticas, Historia, Inglés, Economía, Biología, etc.). Estas clases son las únicas de todo el Máster que se imparten en holandés. El motivo es que para estas clases los estudiantes del U-TEAch se unen a los grupos que cursan el Máster de Secundaria en las ramas monolingües. Al ser dieciocho estudiantes solamente, no es posible hacer grupos bilingües (en inglés) para las clases de Didácticas Específicas.
- Los viernes tienen clase en el Instituto de Educación Secundaria Bilingüe “Anna van Rijn College” (Nieuwegein, Países Bajos), donde profesores de secundaria en activo con una dilatada trayectoria en la educación bilingüe comparten su experiencia con los nuevos estudiantes. Cada viernes las sesiones tratan sobre

temas diferentes que se integran en los siete módulos de formación de Pedagogía General del curso.

- Los martes, miércoles y jueves cada estudiante asiste a su centro de prácticas. Estos centros son bilingües y/o internacionales, y se sitúan en la región de Utrecht o Ámsterdam. Al principio las prácticas son sólo de observación. Tras dos semanas los estudiantes se encargan de preparar junto con su tutor o tutora de prácticas (que es un profesor o profesora del centro) pequeñas actividades que puedan insertarse en la dinámica habitual de la clase. Más adelante los estudiantes diseñan sesiones de clase completas, y por último son ellos los encargados de planificar unidades didácticas enteras. Así van adquiriendo mayores responsabilidades docentes de forma progresiva. Durante todo el tiempo que duran las prácticas, desempeña un papel crucial la figura del tutor o tutora, que se convierte en la persona que guía más directamente a los estudiantes en su aprendizaje sobre la práctica. Después de cada sesión los tutores y los estudiantes realizan juntos un análisis (denominado “*debriefing*”) sobre la actuación del estudiante, reflexionando sobre los aspectos que han ido bien y sobre los puntos que deberían mejorarse para la próxima sesión de clase. Estas sesiones de análisis se convierten en un *feedback* muy inmediato que los estudiantes valoran muy positivamente, y que han de recoger en un diario denominado “*logbook*”. Por otra parte, son los propios estudiantes del programa U-TEAch los que a veces observan las sesiones que preparan sus compañeros. En estos casos, en el análisis posterior participan estos compañeros además del tutor/a y del estudiante en cuestión.

Esta dinámica se mantiene entre septiembre y diciembre. A finales de diciembre, justo antes de las vacaciones de navidad, se realiza una primera evaluación de los estudiantes, así como de los docentes y de la marcha del proceso educativo en sí.

Enero-Abril

A partir de enero los estudiantes son enviados a hacer prácticas en centros bilingües o internacionales situados en países extranjeros (Noruega, Polonia, Sudáfrica, España, Gales y Estados Unidos). Se les envía a estos países porque son notablemente diferentes a los Países Bajos en su cultura escolar, y así los estudiantes tienen la oportunidad de adaptarse a un contexto educativo muy diferente y aprenden a desenvolverse en él como docentes. Estas prácticas duran cuatro meses, y los estudiantes son enviados a los países en grupos de dos o tres personas, con un doble objetivo: el primero, que puedan ayudarse a mejorar como docentes observándose y evaluándose mutuamente; y el segundo, disminuir el impacto emocional de llegar solo a un nuevo país. Hacia la mitad de este periodo en el extranjero, un profesor de la Universidad, que actúa como mentor del alumnado en prácticas, visita los centros y se asegura de que el proceso esté siendo productivo. Además orienta a los estudiantes sobre los aspectos que necesitan mejorar y revisan juntos los objetivos de aprendizaje profesional que se propusieron como docentes en formación.

Abril-Junio

Tras la vuelta de los estudiantes a Utrecht en abril se dedican varias sesiones a analizar la experiencia vivida en el extranjero. Después se planifica y organiza todo lo necesario para desarrollar un pequeño proyecto de investigación a partir de problemas reales surgidos en la práctica. Estos problemas surgen de las inquietudes y necesidades de docentes en activo en varios centros de la región, que describen su situación y exponen qué tipo de solución les gustaría obtener.

Tras un análisis de los problemas propuestos, los estudiantes se dividen en grupos de acuerdo con sus preferencias y diseñan un primer borrador del proyecto de investigación. Con este proyecto se dirigen a los centros en los que ha surgido cada problema y negocian las condiciones en las que desarrollará la investigación y cuáles son los resultados esperados

(descriptivos, evaluativos, de diseño de algún nuevo programa o actividad para el centro, etc.). La investigación se desarrolla entre abril y principios de junio, y el informe final de investigación ha de ser entregado a mediados de junio. Una semana más tarde cada grupo hace una presentación oral de los resultados de la investigación.

Junio

Durante la última semana de junio se realiza la evaluación final. Con este fin cada estudiante realiza una entrevista individual con su mentor universitario y juntos reflexionan sobre el proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo de todo el curso. Para ello se revisa el Portafolios, en el que cada estudiante ha ido recopilando evidencias que muestran la evolución conseguida. Estas evidencias proceden de diversas fuentes, como pueden ser las valoraciones del tutor/a del centro de prácticas, fragmentos del diario personal, planificaciones de actividades desarrolladas y cualquier otro elemento que el estudiante considere de interés y utilidad para reflejar su desarrollo profesional. Cada evidencia se clasifica en función del módulo curricular con el que se relaciona, y se selecciona en función de su potencialidad para demostrar el avance logrado en cada uno de los módulos. Por tanto no es cuestión de presentar muchas evidencias, sino de exponer las de mayor calidad o las más representativas.

Finalmente el grupo al completo realiza una sesión de evaluación del curso en la que estudiantes y profesores reflexionan juntos tanto sobre los contenidos como sobre el proceso en sí seguido en el programa “U-TEAch”. Tras esta sesión se celebra una sencilla ceremonia de graduación y con esto se da por terminado el curso.

6.3.5.5. Módulos de formación

El programa “U-TEAch” estructura la formación del profesorado de secundaria en varios módulos relacionados con los diferentes roles que integran la labor de un docente. Aquí debe entenderse por roles las diferentes áreas, tareas o elementos que componen el trabajo de un docente. Dicho de otra forma, los roles son las caras que conforman el prisma de la labor docente. Si bien la división en roles es artificial porque un docente desarrolla su labor combinando habilidades de todos ellos de forma integrada, sí es útil para dar estructura al currículum del programa y hacer más explícitos los objetivos del curso. Así, el máster “U-TEAch” gira en torno a ocho módulos formativos, que se corresponden con los ocho roles:

- Planificación curricular.
- Manejo y gestión de la clase.
- Acción tutorial y Orientación Educativa y Profesional.
- Reflexión e investigación sobre la práctica.
- CLIL.
- Interculturalidad e Internacionalización.
- Didáctica Específica (se refiere a la materia de especialización de cada estudiante, como por ejemplo Biología, Historia, Matemáticas, etc.).
- El docente más allá del aula (se refiere a actividades extracurriculares).

6.3.5.5.1. El módulo CLIL

Aunque los ocho módulos de formación son igualmente importantes dentro del programa “U-TEAch”, este apartado se centrará en el módulo CLIL por ser éste el destinado a desarrollar en los futuros docentes las habilidades necesarias para poner en práctica la metodología CLIL.

El módulo CLIL se estructura en torno a seis ejes competenciales, que son:

- Competencia lingüística en una lengua extranjera (inglés) de al menos el nivel C1 del Marco Europeo de las Lenguas.
- Conocimiento básico de las teorías sobre adquisición de la lengua.
- Preparación y desarrollo de buen material (*input*) para el alumnado.
- Planificación de sesiones interactivas que favorezcan la comprensión por parte del alumnado.
- Generación de producciones (*output*) ricas del alumnado, tanto escritas como orales.
- Uso del *feedback* para mejorar como docente CLIL.

Para cada uno de estos ejes competenciales, los estudiantes disponen de una descripción del ámbito que abarcan, así como una rúbrica con cuatro niveles de competencia, desde el nivel inicial, hasta el nivel de experto. La rúbrica pretende aportar criterios claros para la evaluación, describiendo el proceso de aprendizaje que ha de seguir cada estudiante.

En la rúbrica, el nivel básico (nivel uno) ha sido formulado de forma que, de partida, la mayoría de los estudiantes cumplan los requisitos para alcanzarlo. En función de sus capacidades, podrán mostrar sus avances a lo largo del año. A final de curso se espera que todos los estudiantes hayan superado el nivel uno de todas las competencias, y que hayan demostrado un desarrollo en cada una de ellas. Dado que cada estudiante tiene sus puntos fuertes, puntuará más alto en algunas áreas que en otras. El objetivo final nunca será que todos los estudiantes alcancen el nivel de experto en todas las áreas, ya que ni siquiera los docentes con mucha experiencia alcanzan la puntuación máxima para todos los indicadores.

La siguiente tabla muestra la rúbrica del módulo CLIL. Para cada competencia se describen los niveles progresivos de dominio, desde el nivel uno, que es el más básico, hasta el nivel cuatro, que es el nivel de experto. Cada nivel es una adición sobre el nivel anterior, por lo que incluye las competencias de los niveles inferiores. En todo momento los

conocimientos y las destrezas se formulan en términos positivos, describiendo conductas concretas.

	BÁSICO (nivel 1)	DESARROLLO (nivel 2)	COMPETENTE (nivel 3)	EXPERTO (nivel 4)
Competencia lingüística (Inglés)	Su inglés se encuentra en el nivel A2/B1 y su inglés de aula muestra cierto conocimiento de la terminología específica de su materia.	Su inglés se encuentra en el nivel B1/B2 y su inglés de aula es fluido, si no perfecto (a veces puede surgir la necesidad de consultar un diccionario en clase).	Su inglés se encuentra en el nivel B2/C1 y su inglés de clase es muy fluido y natural.	Su inglés se encuentra en el nivel C1 (o superior).
Input	El estudiante identifica algunas de las necesidades de su alumnado al estudiar una asignatura en una lengua extranjera, y es consciente de la utilidad de usar diferentes tipos de textos y de materiales.	El estudiante identifica las necesidades de su alumnado al estudiar una asignatura en una lengua extranjera, y hace uso de diferentes tipos de textos y otros materiales para ayudar a su alumnado.	El estudiante evalúa el nivel de lengua de los diferentes recursos y entiende cómo la selección de materiales diversos facilita el aprendizaje. Es capaz de adaptar materiales para responder a las demandas lingüísticas de su alumnado.	Evalúa el nivel de lengua de los recursos con mucha frecuencia, y apoya el aprendizaje del alumnado con diferentes tipos de textos y actividades de aprendizaje. Pueden explicar la elección y secuencia de actividades en función de las necesidades de aprendizaje de su alumnado.
estímulo de la comprensión del alumnado	El estudiante conoce una o dos técnicas para activar el conocimiento previo y favorecer que los alumnos	El estudiante conoce y aplica varias técnicas para activar el conocimiento previo y de esta forma favorecer que los alumnos	Además, el estudiante entiende de qué forma la activación del conocimiento previo, el aprendizaje	Alientan la interacción a través de diferentes formatos de trabajo (individual, por

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA DE LA RAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE-CLIL. UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE UTRECHT

	BÁSICO (nivel 1)	DESARROLLO (nivel 2)	COMPETENTE (nivel 3)	EXPERTO (nivel 4)
	comprendan las fuentes usadas. A veces adaptan su lenguaje de aula para adaptarse a las necesidades del alumnado. Usan el trabajo en grupo de vez en cuando.	comprendan las fuentes usadas. Cuando es necesario, modifican su lenguaje de aula para adaptarse a las necesidades del alumnado, incluyendo el uso apropiado de diferentes tipos de preguntas. Pueden presentar el contenido de la materia de diversas formas. Los formatos de trabajo facilitan la comprensión del alumnado.	cooperativo y otras estrategias de enseñanza interactivas favorecen y estimulan la comprensión del alumnado. A la hora de diseñar las sesiones, son conscientes de ello e intentan integrar estas estrategias frecuentemente.	parejas, en grupo, y toda la clase) y pueden explicarle a sus compañeros por qué esas estrategias de enseñanza interactiva son esenciales para favorecer la comprensión del alumnado. Las ponen en práctica tanto como les es posible y lo hacen con éxito.
Output	El estudiante conoce una o dos actividades y técnicas para ayudar al alumnado a participar, pensar, hablar y escribir correctamente en inglés.	El estudiante usa una gama de actividades y técnicas para ayudar al alumnado a participar, pensar, hablar y escribir correctamente en inglés, y que sus alumnos hablen en inglés tanto como les es posible.	Además, el estudiante puede explicar cómo sus estrategias de enseñanza favorecen la participación activa y la producción del alumnado.	El estudiante puede explicar a sus compañeros cómo su amplio abanico de actividades y técnicas estimulan la participación activa del alumnado en clase. Tiene éxito a la hora de conseguir que sus alumnos se expresen en inglés.

	BÁSICO (nivel 1)	DESARROLLO (nivel 2)	COMPETENTE (nivel 3)	EXPERTO (nivel 4)
Feedback y evaluación	El estudiante tiene un rango limitado de <i>feedback</i> correctivo para el alumnado. El control y evaluación de la comprensión y el progreso del alumnado se desarrolla a un nivel básico. Tiene dificultades para reaccionar ante el <i>feedback</i> del alumnado o de otros docentes.	El estudiante conoce y aplica varios métodos de <i>feedback</i> correctivo, y es capaz de evaluar de forma efectiva el progreso y la comprensión del alumnado.	El estudiante conoce y emplea varios métodos de <i>feedback</i> correctivo. Es capaz de reflexionar y evaluar el <i>feedback</i> que le da el alumnado y otros docentes. También son capaces de reflexionar sobre su propia práctica.	Usa muchos tipos diferentes de <i>feedback</i> correctivo. Hay un alto nivel de evaluación basado en el <i>feedback</i> recibido de diferentes actores. Usa el <i>feedback</i> tanto para evaluar su propia práctica como planificar la acción docente futura.

Tabla 5. Rúbrica del Módulo CLIL. Fuente: documentos curriculares del Máster “U-TEAch”.

6.3.6. Estrategias de recogida de información

Es necesario utilizar diversas estrategias de exploración para poder contrastar la información obtenida. En el presente estudio se emplearon diversas técnicas usando siempre como lengua vehicular el inglés. Si bien ésta no era la lengua materna de la mayoría de los participantes en la investigación, sí era la lengua común a todos, y el idioma en el que se desarrollaban todas las actividades del programa “U-TEAch”. De ahí que se optara por usar este idioma.

A continuación se describen las estrategias de recogida de información usadas:

- *La observación participante de clases teóricas.* Se realizaron observaciones de todas las clases del Máster desarrolladas entre

los meses de agosto y diciembre de 2010, tanto las desarrolladas en la Universidad (lunes) como en el Instituto “Anna van Rijn College” (viernes). Durante las clases se hacían anotaciones en el cuaderno de campo. Posteriormente, una vez realizadas las observaciones y con la mayor brevedad posible, se redactaban dichas notas, con el fin de registrar la mayor cantidad posible de datos. La observación tuvo un carácter participante porque en numerosas ocasiones tuve una involucración directa en las dinámicas desarrolladas en clase, en unas ocasiones asumiendo el papel de una estudiante más, y en otras ayudando como docente.

- *La observación participante de las prácticas realizadas por los estudiantes.* Se realizaron observaciones de las prácticas que desarrollaron los estudiantes entre los meses de septiembre y diciembre de 2010. Se realizó un mínimo de 5 y un máximo de 10 observaciones por estudiante, ascendiendo el total de observaciones de prácticas a 137 sesiones de clase. Estas observaciones también fueron participantes porque tuve un papel activo en las sesiones de análisis de las clases que se desarrollaban después de cada sesión. En ellas, el estudiante junto con su tutor de prácticas analizaban cómo había ido la clase, intentando buscar los aspectos positivos y los aspectos mejorables. A veces también estaba presente algún otro estudiante, que ofrecía su punto de vista desde su posición de docente en formación.
- *Entrevistas semiestructuradas a docentes.* Se realizaron nueve entrevistas semi-estructuradas de carácter cualitativo⁴⁷: tres al profesorado del Máster, dos a los docentes del colegio que impartían clase en el Máster (y que además ejercían como tutores de las prácticas de los estudiantes), y cuatro a docentes del colegio que tutorizaban las prácticas de los estudiantes. Todas las

⁴⁷ Las entrevistas cualitativas, frente a las cuantitativas, son aquellas que se usan como estrategia de construcción de un conocimiento en proceso, en lugar de como estrategias de recuperación de información (Kushner y Fernández, 2008).

- entrevistas fueron individuales y se realizaron grabaciones de audio de cada una de ellas, que posteriormente fueron transcritas.
- *Entrevistas informales a los estudiantes.* Se realizaron dieciocho entrevistas, una a cada uno de los estudiantes del Máster. En el caso de los estudiantes se optó por un formato informal por resultar éste más cercano a su personalidad, buscando así crear un ambiente distendido que facilitara el flujo de información. En este caso las entrevistas no fueron grabadas, pero sí se tomaron notas que posteriormente fueron desarrolladas.
 - *Cuestionarios.* Se elaboraron dos cuestionarios de preguntas abiertas destinados a los dieciocho estudiantes del Máster. El primer cuestionario se realizó en el mes de noviembre de 2010, y el segundo en junio de 2011. Ambos cuestionarios fueron realizados ad hoc para esta investigación, y se construyeron a partir de la información recogida a través de las diferentes estrategias. Además contaron con la revisión de los docentes del Máster, que mejoraron las preguntas en cuanto a su claridad, dirección y ámbito.
 - *Debates de grupo.* A mediados de diciembre de 2010 se realizaron tres sesiones en las que los estudiantes, junto con los docentes del Máster, reflexionaron sobre el proceso de aprendizaje desarrollado hasta el momento. Dichas sesiones fueron grabadas en vídeo y transcritas posteriormente.
 - *Grabaciones de las sesiones de grupo.* Además de la grabación de los debates, se registraron en vídeo cinco de las sesiones de trabajo en grupo que se desarrollaron a lo largo del curso.
 - *Análisis de documentos.* Se analizaron diversos documentos elaborados por el profesorado del Máster: programación de contenidos, rúbricas de evaluación, y documentos de trabajo (presentaciones de power points, textos y actividades) usados en clase.
 - *Plataforma virtual.* Como investigadora tuve acceso a la plataforma virtual de enseñanza (sistema “Blackboard”) donde se colgaban todos los materiales, constaba el calendario de

actividades, y se producían intercambios en los foros sobre diversos temas de interés. En este caso mi observación fue no participante, ya que no hice ninguna aportación en esta área.

- *Análisis de las tareas de los estudiantes.* Pude acceder a todas las tareas que elaboraron los estudiantes, desde pequeñas actividades de clase hasta el Portafolios para la evaluación final y el Informe de su Proyecto de Investigación.

6.3.7. Temporalización

La secuencia temporal que he seguido en el desarrollo de la investigación ha sido la que recoge la siguiente tabla:

AÑO	MES	FASE
2009	Oct	Defensa del Trabajo Final de Máster (TFM).
	Nov	Reunión con el Director de la tesis. Definición del foco de estudio.
	Dic	Primera revisión bibliográfica. Elaboración del estado de la cuestión.
2010	Ene	
	Feb	Muestreo teórico. Diseño de la investigación.
	Mar	Primer contacto con la Universidad de Utrecht. Negociación del acceso al campo.
	Abr	
	May	Segunda revisión bibliográfica. Elaboración del estado de la cuestión.
	Jun	
	Jul	
	Ago	Acceso al campo. Observación participante y petición de documentos.
	Sep	
	Oct	Trabajo de campo. Observación participante. Primera revisión de datos y elaboración de un guión para las entrevistas. Primeras entrevistas.
	Nov	Trabajo de campo. Elaboración y aplicación del primer cuestionario. Finalización de entrevistas.

	Dic	Trabajo de campo. Observación participante. Debates de grupo.
2011	Ene	Transcripción de las entrevistas y de los vídeos. Análisis especulativo (Woods, 1986) de los datos. Organización del trabajo.
	Feb	
	Mar	
	Abr	Análisis de los datos. Triangulación. Primería categorización.
	May	
	Jun	
	Jul	
	Ago	Revisión de los datos y de las categorías. Jerarquización en subcategorías y metacategorías.
	Sep	
	Oct	
	Nov	
	Dic	
2012	Ene	Interpretación y discusión de los datos.
	Feb	
	Mar	
	Abr	
	May	
	Jun	
	Jul	Redacción del informe. Primer borrador.
	Ago	
	Sep	
	Oct	
	Nov	
	Dic	
2013	Ene	Modificación del primer borrador. Elaboración de conclusiones y discusión. Definición de nuevas líneas de investigación. Revisión y actualización del estado de la cuestión.
	Feb	
	Mar	
	Abr	
	May	
	Jun	
	Jul	

Ago	
Sep	Negociación del informe.
Oct	Redacción final.
Nov	
Dic	

Tabla 6. Secuencia temporal de la investigación. Fuente: elaboración propia.

6.3.8. Aspectos éticos

Santos Guerra (1990) propone cuatro exigencias que han de respetarse para garantizar el sentido moral de toda evaluación. Estas exigencias también pueden ser aplicadas al proceso de una investigación, y son:

- Transparencia de propósitos. Deben quedar claras las intenciones de la investigación, sin que nadie pueda coaccionar para dirigirla en algún sentido o para ocultar ciertos aspectos. De ahí que se le haya prestado mucha atención a la negociación, tanto del acceso como del informe final, para que fuera un proceso transparente y democrático.
- Credibilidad de los procesos. Durante todo el proceso se han recogido datos de forma rigurosa y científica. Además la exploración se prolongó en el tiempo para evitar caer en sesgos sustanciales y para no llegar a conclusiones superficiales.
- Confidencialidad del informe. Se ha garantizado el anonimato de los individuos en el informe, salvaguardando su intimidad. Si bien es cierto que el nombre del Máster investigado y de la Universidad a la que pertenece aparecen de forma explícita, este aspecto fue negociado con los participantes en la investigación, que consideraron que era conveniente que apareciera como forma de difundir la labor que realizan.

- Racionalidad de las decisiones. Cualquier decisión que se tome tras la elaboración del informe debe ser consistente con el contenido del mismo.

Para garantizar la confidencialidad de los datos y el anonimato de los protagonistas, de tal manera que no permitan su identificación, se han usado números asignados aleatoriamente para referirse a cada una de las personas participantes en el Estudio de Caso.

Respecto a los principios éticos que rigen el comportamiento de la investigadora, es necesario realizar algunas concreciones:

- La investigadora recabó la autorización de los/as implicados/as y acordó con ellos/as el acceso a las situaciones y actividades que se deseaba observar. Se realizó una negociación general del acceso al inicio de la investigación, pero se siguió negociando de forma permanente a lo largo de todo el proceso.
- Para realizar grabaciones de audio se demandó la autorización expresa de los/as implicados/as.
- Se mantuvo el anonimato de las personas informantes con el fin de garantizar las deseables condiciones de libertad de expresión.
- Se trató de evitar todas las molestias posibles y de interferir lo mínimo en la dinámica del Máster y del resto de la Facultad, así como de los centros educativos donde los estudiantes realizaban su prácticum.
- Nadie tuvo acceso privilegiado a la información que se ha obtenido en el trabajo.
- La investigación pretende ser una oportunidad, no una amenaza para nadie. De ahí que se garantice a los participantes el conocimiento del Informe Final y la posibilidad de intervención sobre él. Este control de los participantes sobre el informe garantiza no sólo su derecho a la intimidad,

sino la verosimilitud del contenido, ya que favorece el debate sobre el mismo.

6.3.9. Difusión del informe de la investigación

La información recogida en la investigación se utilizará para realizar un trabajo de investigación que será presentado como tesis doctoral, al objeto de ser evaluado. Si la evaluación es positiva conducirá a la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España).

Además la investigadora publicará, con posterioridad a la defensa pública del trabajo, extractos del mismo que puedan ser de interés para la comunidad científica.

Los participantes han sido informados de esta circunstancia y manifestaron su consentimiento de forma explícita.

BLOQUE III

ANÁLISIS DE LA

INFORMACIÓN

CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

7.1. Organización y triangulación de los datos

En busca de una comprensión más aproximada de la realidad, se recogieron datos de diversas fuentes de información (alumnado, profesorado y tutores) y por diversos métodos (entrevista, observación, cuestionario, debate grupal, análisis de documentos), con la intención de contemplar esa misma realidad desde varios puntos de vista. Así pues, se llevó a cabo una triangulación de métodos y de informantes.

También se realizó una triangulación de tiempos, ya que se recogieron datos al inicio y al final del curso académico. No obstante hay que tener presente la limitación de que la recogida de datos de final del curso académico se realizó de forma virtual, no presencial, ya que mi estancia en Utrecht sólo se prolongó hasta el mes de diciembre de 2010.

Es necesario tener en cuenta que la presencia de un investigador puede distorsionar y condicionar la normal actividad en un contexto educativo (Cfr. Guba, 1989). Para atenuar este factor de presión, asistí a todas las sesiones de clase desde el primer día del curso, de forma que se naturalizó mi figura. Por otro lado, el hecho de realizar una exploración intensiva me

permitió poder separar lo anecdótico de lo relevante (Cfr. Santos Guerra, 1990).

El trabajo prolongado en un mismo lugar y la triangulación están relacionados con el valor de verdad, esto es, con la credibilidad del estudio (Cfr. Guba, 1989), ya que pretenden asegurar el isomorfismo entre los hallazgos del estudio y las percepciones de los participantes.

Una vez recogidos los datos, realicé un análisis de contenido de la información recogida por los diversos métodos, seleccionando los pasajes más significativos para las pretensiones de la investigación. Después organicé los datos relevantes en metacategorías, categorías y subcategorías de análisis, que fueron emergiendo a medida que iba avanzando el proceso.

Para apoyar la fase de análisis hice uso del programa informático ATLAS-ti, versión 6.0. Este programa admite la introducción de textos, imágenes o vídeo. Una vez seleccionado el material, se pueden ir marcando citas o pasajes de cada documento para crear categorías temáticas. El programa permite mostrar todas las citas o extractos agrupados bajo una misma categoría, así como jerarquizar las categorías ya creadas.

7.2. Categorías de análisis

La categorización de la información consistió en identificar pasajes relevantes en los diferentes documentos analizados en la investigación. Para ello se realizaron sucesivas lecturas reflexivas que permitieron desentrañar el significado de dicha información. Los pasajes seleccionados se codificaron en categorías de contenido que se fueron construyendo de forma emergente. La estructura resultante de metacategorías, categorías y subcategorías se presenta a continuación.

8.1. Metacategoría 1. COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE PROFESIONAL

8.1.1. Aprendizaje profesional

8.1.1.1. El proceso de aprendizaje antes del periodo en el extranjero: logros y desafíos

8.1.1.2. El proceso de aprendizaje después del periodo en el extranjero: logros y desafíos

8.1.2. Objetivos de aprendizaje

8.1.2.1. Objetivos como docentes en formación (Teacher goals)

8.1.2.2. Objetivos para su futuro alumnado (Learner goals)

8.2. Metacategoría 2. SITUACIONES DE APRENDIZAJE

8.2.1. Prácticum

8.2.1.1. Prácticum en los Países Bajos: logros y desafíos

8.2.1.2. Prácticum en el extranjero: logros, desafíos y evaluación

8.2.2. Observación de situaciones de clases de docentes en activo

8.2.3. Observación de la actuación de compañeros de clase

8.2.4. Proyecto de investigación: logros, desafíos y evaluación

8.2.5. Visitas a escuelas bilingües e internacionales

8.3. Metacategoría 3. METODOLOGÍA

8.3.1. Tareas

8.3.2. Herramientas materiales y conceptuales

8.3.3. Evaluación

8.4. Metacategoría 4. ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

8.4.1. Estudiantes

8.4.1.1. Expectativas profesionales

8.4.1.2. Actitudes hacia el enfoque CLIL

8.4.1.3. Motivación

8.4.1.3.1. Hacia la Educación Bilingüe-CLIL e Internacional

8.4.1.3.2. Hacia la enseñanza en general

8.4.1.4. Experiencias previas relacionadas con la enseñanza

8.4.2. El papel de los compañeros de clase

8.4.2.1. Su papel antes del prácticum en el extranjero: recomendaciones

8.4.2.2. Su papel después del prácticum en el extranjero: actuación, evaluación y recomendaciones

8.4.3. El papel de los tutores

8.4.3.1. Los tutores universitarios (mentores)

8.4.3.1.1. Su papel antes del prácticum en el extranjero: actuación y recomendaciones

8.4.3.1.2. Su papel durante el prácticum en el extranjero: actuación y recomendaciones

8.4.3.2. Los tutores de prácticas de los centros educativos

8.4.3.2.1. Su papel durante el prácticum en los Países Bajos: actuación y recomendaciones

8.4.3.2.2. Su papel durante el prácticum en el extranjero: actuación, evaluación y recomendaciones

8.4.4. El papel de los docentes

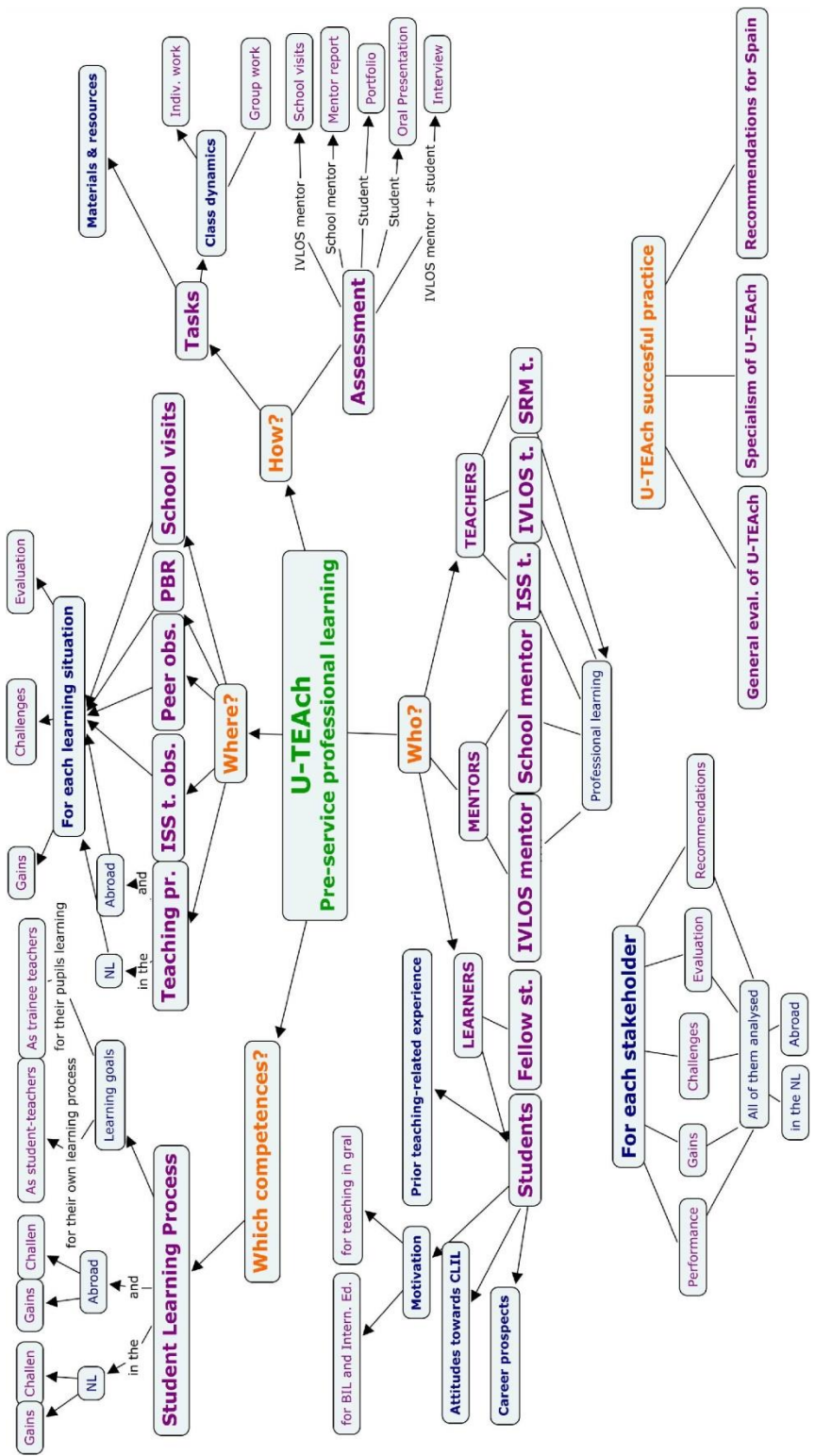
8.4.4.1. Docentes en activo de educación secundaria

8.4.4.2. Docentes universitarios de las didácticas específicas: actuación, evaluación y recomendaciones

8.4.4.3. Docentes universitarios de didáctica general

8.5. Metacategoría 5. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA

El siguiente mapa conceptual recoge (en inglés) la relación entre las diferentes categorías:



7.3. Abreviaturas utilizadas

En la redacción del informe se han usado algunas abreviaturas para hacer referencia a las personas participantes o a las fuentes documentales de las que procede la información.

Su significado es el siguiente:

- C: cuestionario. El número que acompaña a la C mayúscula indica si es el primer o el segundo cuestionario realizado, de modo que C1 significa que es el primer cuestionario y C2 significa que es el segundo.
- Entrev: entrevista
- Vid: vídeo
- AD: análisis de documentos
- NC: notas de campo
- est: estudiante
- tut: tutor
- men: mentor
- PS: profesor de secundaria
- PDG: profesor de Didáctica General
- PDE: profesor de Didáctica Específica

Todas las personas aparecen con un número asignado aleatoriamente, con el fin de salvaguardar su identidad.

CAPÍTULO 8.

INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

8. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

En este informe pretendo realizar un análisis del proceso de aprendizaje profesional de los estudiantes del Máster de profesorado bilingüe “U-TEAch”, de la Universidad de Utrecht (Países Bajos).

Este análisis ha sido realizado partiendo de los datos recogidos y analizados a través de la presencia de la investigadora en las aulas, de la realización de entrevistas y cuestionarios a los diversos agentes participantes en el programa, del debate grupal acerca del proceso, y del análisis de documentos y tareas.

La pretensión primordial de este informe es que sea un instrumento de reflexión y aprendizaje, que recoja las percepciones de los participantes en el estudio. Una vez realizado será objeto de una negociación y de una revisión, si procede.

Presento en él aquellos aspectos que considero esenciales en la comprensión del foco de estudio, aunque pudiesen quedar por analizar otros factores.

Es importante recordar que en el enfoque cualitativo dentro del cual se ha llevado a cabo la investigación no es mi pretensión llegar a conclusiones generales. Me interesa comprender la realidad de este programa, saber cómo desarrolla su labor, qué fenómenos se producen, por qué se producen, qué opinan sus integrantes y qué repercusiones tiene sobre todos los participantes. Del mismo modo, los primeros destinatarios de este informe son los agentes de la realidad investigada, así como aquellos profesionales de la educación que se encuentren en realidades similares a la investigada (Pérez Gómez, 1992).

Para garantizar la confidencialidad de los datos y el anonimato de los protagonistas, de tal manera que no permitan su identificación, se ha asignado un número para cada implicado, respetando los derechos de intimidad de cada una de las personas que ha participado en el Estudio de Caso. Si fuera necesario se cambiará u ocultará el nombre de las asignaturas impartidas por el profesorado o espacios físicos y fechas precisas donde se desarrollen las actividades.

Es necesario aclarar que, si bien el informe se ha redactado en español, las citas aparecen en inglés, que es el idioma original en el que se desarrolló la investigación. Tras pensar detenidamente sobre la conveniencia de presentar las citas en inglés o bien traducidas al castellano, opté por respetar su forma original para no incurrir en modificaciones o pérdidas de significado ocasionadas por la traducción. No obstante, están disponibles las citas traducidas como anexo al presente trabajo.

Agradezco enormemente la colaboración que en todo momento me ha prestado el grupo de personas participantes. Sin su generosidad y su buena disposición no habría sido posible desarrollar este trabajo.

8.1. Metacategoría 1. COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE PROFESIONAL

8.1.1. Aprendizaje profesional

El aprendizaje profesional es el proceso de adquisición de competencias que capacita a un docente para desarrollar su labor con garantías de éxito. Obviamente este término no es exclusivo del campo educativo, y puede aplicarse a otras áreas laborales.

Aunque el aprendizaje profesional es un proceso que no tiene término, la presente categoría de análisis se centra en analizar cómo de desarrolla el aprendizaje profesional inicial de los estudiantes del Máster.

8.1.1.1. El proceso de aprendizaje antes del periodo en el extranjero: logros y desafíos

Cuando se le pregunta al alumnado, de forma general, por los aprendizajes más relevantes que han desarrollado durante el curso, surgen elementos actitudinales y habilidades más que conocimientos pedagógicos específicos. Este aprendizaje les motiva y les da las bases para llegar a ser los mejores docentes que puedan ser, diseñando su propio plan de desarrollo.

“Be flexible, prepared and enthusiastic. I have learned how to find tools and resources, have been put into contact with excellent people and encouraged to become the best teacher I can be” (C1, est 4, pág.3).

“The large opportunity there is to create your own development as a teacher, and also the possibility to develop your own personal style” (C1, est 2, pág.7).

También manifiestan que han aprendido mucho en un entorno en el que se han sentido seguros y arropados, y han entendido que cometer errores forma parte del proceso, y saben que nunca dejarán de aprender.

“I feel I learn a lot in a safe environment” (C1, est 10, pág.4).

“[I have learnt] that a teacher is never ‘done’ learning. The only way to be a good teacher is to keep developing yourself and stay up to speed with recent developments in teaching, education, etc.” (C1, est 5, pág.4).

“To let go off perfectionism. You can't do it right the first time” (C1, est 8, pág.2)

“One of the most important things I've learned so far is that being knowledgeable on the theory of education does not mean you are equally good in applying it. This will take years and years and even then, as an expert in education, one still remains human and mistakes will always be made” (C1, est 3, pág.5)

“I feel we covered a lot, and that I learned a lot, but I also feel I need to learn much much more at a lot of points”. (C2, est 12, pág.7)

Aunque la gran parte son comentarios positivos, que destacan los puntos más optimistas de su aprendizaje, también hay sentimientos encontrados que reflejan que los estudiantes han descubierto que la docencia les plantea dificultades. La mayoría hace referencia a la consciencia sobre sus limitaciones y las limitaciones del contexto, así como sobre los entresijos de la profesión docente y la complejidad que entraña.

“I've learnt that the teacher you want to become and the teacher

you are able to become might differ a lot. It highly depends on your personality and not all schools/levels match your style” (C1, est 9, pág.5).

“I think I have really learned a lot about myself, how my personality influences my teaching style, and how I differ from the other U-TEACHERS. I think it is important to know who you are, and what you are like in front of a class, rather than adopting someone else's style” (C1, est 1, pág.6).

“Teaching combines my ideals and wonderful teaching and learning with frustrating elements, such as curriculum constraints, difficult students and unclear demands and practices” (C1, est 7, pág.7).

Es muy significativo señalar el gran número de ocasiones en las que el alumnado coincide en señalar el factor tiempo como una de las grandes dificultades a las que se han enfrentado. Entienden que la gran carga de trabajo que supone realizar el Máster unida al poco tiempo disponible, ha afectado negativamente al proceso de aprendizaje, que en ocasiones ha resultado ser superficial debido a lo apresurado del ritmo. No obstante expresan que, aún así, el aprendizaje adquirido merece la pena.

“The most difficult aspect so far is to put all the information we get into the right place in my head and my heart. We had a highspeed start and sometimes I feel a bit rushed. We are going very fast and learn loads, but it also affects the quality of our learning process, I feel” (C1, est 3, pág.5).

“Dividing my time. I am always short of time, I am always busy. I find that difficult. And it makes me tired. But it is still worth it” (C1, est 5, pág.5).

“As a general observation I felt that the overall workload between the school and U-TEACH meant that it wasn't possible to get the

full benefit of each particular task/opportunity. All year it's been a rush to just do enough to hit the deadlines, when with more time a greater depth of knowledge could have been achieved” (C2, est 3, pág.2).

“How to divide my time properly: everything is interesting and I want to do everything perfectly. This was difficult for me, and I became insecure as I couldn't prepare everything the way I wanted. Now I am learning how to do that and how to go about it. I am just doing some assignments really quickly and others really nicely” (C1, est 15, pág.4).

Cuando se les pregunta específicamente por los logros que han alcanzado, hacen referencia a estrategias didácticas, como diferentes tipos de actividades, y también técnicas de control y disciplina.

“The importance of getting pupils active in the classroom, using or discovering new knowledge. You don't have to tell them everything they need to know, you can also set them tasks so they discover and create for themselves” (C1, est 3, pág.5).

“To vary my classes with interesting activities and some things about classroom management” (C1, est 12, pág.4).

“That you cannot say that you either can or can't keep order, but that there are a lot of steps you can take and that everyone can learn” (C1, est 6, pág.3).

Por otra parte, valoran las clases de lunes y viernes por su utilidad para hacer hincapié en los puntos críticos en el aprendizaje de todo docente.

“Generally, the Monday and Friday lessons are very informative and I highly enjoy them. They are relevant for my teaching practice by offering a variety of working formats and pointing my attention to important issues of becoming a CLIL teacher” (C1, est 3, pág.4).

8.1.1.2. El proceso de aprendizaje después del periodo en el extranjero: logros y desafíos

El periodo de prácticas en un centro escolar extranjero marca un antes y un después en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y todos hacen referencia a este momento como un hito. De ahí que el aprendizaje que surge a raíz del tiempo en el extranjero requiera de su propia categoría de análisis.

Durante este periodo en el extranjero, los estudiantes relatan cómo la presencia de un “igual” enriquece mucho la reflexión, al aportar la perspectiva de un aprendiz que se encuentra en una situación muy similar. Por otra parte, los estudiantes que actúan como observadores reconocen que para ellos esta posición es una forma más de aprendizaje, ya que descubren facetas nuevas de sus compañeros que les ayudan a mejorar en su propia práctica.

“The most important thing I have learned is that I can learn a lot by reflecting on my own experiences and by asking advice from the people around me” (C2, est 10, pág.5).

“That you can learn from each other and that there is always room for improvement” (C2, est 9, pág.5).

Los desafíos más importantes a los que se han enfrentado los estudiantes durante su periodo en el extranjero están relacionados, por un lado, con el choque cultural de llegar a un centro educativo en el que todo funciona de forma muy diferente. Por otro lado, las inseguridades y miedos de los propios estudiantes, que surgen de forma natural como consecuencia de los cambios experimentados. También se menciona el hecho de que, dado que los alumnos de los colegios saben que los estudiantes del Máster sólo serán sus profesores de forma provisional, se produce cierta resistencia al estilo docente que ponen en práctica.

“The internship abroad was painful. The school situation was demotivating and difficult. My emotional state at the time was rather misfortunate timing. This was my biggest challenge to overcome this year” (C2, est 1, pág.2).

“Teaching a certain class abroad: I had big classroom management problem there, but it was fixed and I had a very good relationship with the class after that” (C2, est 9, pág.2).

“I think the most difficult aspect I had to face during the U-TEAch program was establishing a good relation with my class and convince the pupils to accept my changes in the condition I was there only for three months as an intern. I think is actually one of the advices that I have to give to the school mentors, both from the Netherlands and abroad. They should explain to the pupils the status of the U-TEAch teachers (even if they don't have that much experience, what they do is according to the theories on education) and in this way to help the U-TEAch teachers gain some more credibility in front of their classes. Not every pupil is ready to accept that the things might be done differently than their class teacher was doing them, and until you use them with your style, and your requirements the internship is almost over” (C2, est 17, pág.2-3).

8.1.2. Objetivos de aprendizaje

8.1.2.1. Objetivos como docentes en formación (Teacher goals)

Es interesante analizar los objetivos que se proponen los estudiantes del Máster, dado que influyen en gran medida su proceso de aprendizaje, ya que lo orientan y hacen que se centre más en unos aspectos que en otros. Podemos distinguir entre los objetivos que se proponen como docentes en formación, por un lado, y los objetivos que se proponen alcanzar con su alumnado, por otro.

Como docentes, los estudiantes se proponen objetivos muy variados. Algunos hacen referencia a la imagen que desean transmitir, como ser docentes justos, interesantes, organizados, entusiastas o innovadores, entre otras características. Otros se proponen disfrutar de su trabajo, seguir aprendiendo cada día y mantener la motivación por hacer su labor de la mejor forma posible. También surgen planes de futuro, como la posibilidad de trabajar en diferentes tipos de centros educativos o en otros países.

"[My goals are] 1. Be Passionate about what I teach; 2. Be knowledgeable about what I teach; 3. Challenge myself to keep up with changes/advances and incorporate them into my teaching practice" (C1, est 4, pág.6).

"[My goals are] 1. Grow as a teacher and a person; 2. Actively shape my own teaching ideals, ideas and practice; 3. Experience different educational cultures and systems" (C1, est 7, pág.6).

"[My goals are] 1) become a more organized person; 2) not to lose my enthusiasm in daily interaction; 3) not only be aware of different learning styles, but actually finding ways to effectively incorporate many suitable activities and approaches in relation to these differences. Uhm, I'm not sure they [my goals] have changed [since I started doing the Master], because I am not sure I really gave this much though before I started my training, although the third objective is clearly influenced by knowledge I have gained during my training" (C1, est 13, pág.6).

"[My goals are] 1) be the teacher i want to be: open, enthusiastic, atmosphere in which everyone respects each other; 2) always show the pupils how the subject I teach them is important in everyday life; 3) have sufficient subject related knowledge; 4) improve my English. I know better what I think is important for me now, so yes [my objectives have changed since I started at IVLOS]"

(C1, est 15, pág.6).

Tal y como reflejan las dos últimas citas, algunos estudiantes mencionan que estos objetivos son fruto de la formación recibida en el Máster, bien porque no se habían planteado objetivos antes de comenzar, o bien porque se han visto modificados por la experiencia vivida.

8.1.2.2. Objetivos para su futuro alumnado (Learner goals)

Los objetivos que los estudiantes se proponen para su alumnado tienen que ver con tres áreas: la asignatura que imparten, la lengua vehicular que usan en clase y el ambiente social y afectivo del aula.

"[My goals are] 1) Pupils have a good, general knowledge of all the topics dealt with in class; 2) Pupils develop their English (language) skills, 3) I learn to prepare activities/lessons in a way that relates to pupils' world" (C1, est 11, pág.6).

"[My goals are] 1) Have all my students passing the year with good grades; 2) Offer good language input; 3) Have a nice/positive relation with my class" (C1, est 12, pág.6).

"[My goals are] 1) Subject: Find many interesting text examples that students can relate to; 2) Language: Become more fluent and find manners to deal with the great differences in level within one class; 3) Social-affective: Be more aware of, and find better ways, to deal with students with learning/behavioral development issues" (C1, est 13, pág.6).

Esta división de los objetivos en tres áreas, que se encuentra en las respuestas de todos los estudiantes, está mediada por la influencia del Máster, ya que ésta misma división aparecía en cada una de las planificaciones de lecciones que los estudiantes diseñaban. De este modo se habituaban a pensar en estos tres campos a la hora de preparar

cualquier actividad docente.

8.2. Metacategoría 2. SITUACIONES DE APRENDIZAJE

8.2.1. Prácticum

8.2.1.1. Prácticum en los Países Bajos: logros y desafíos

El Prácticum es una de las situaciones de aprendizaje más valoradas por los estudiantes. Todos destacan que es una experiencia llena de logros, en el sentido de aprendizajes ganados, pero a la vez también está llena de desafíos, por las dificultades que les plantea.

“The teaching experience is very varied. I'm experiencing great difficulties with designing functional lessons but at the same time I'm also experiencing great contact with pupils. I feel very challenged by the demand to develop numerous new skills at a very high pace but I'm also very much enjoying the moments of good contact with pupils and colleagues” (C1, est 3, pág.8).

“I think teaching is hard but rewarding work. Sometimes I find it hard that I have less freedom than I would want to but I'm able to teach!

I think this is a good opportunity to try out different workforms and experience all types of pupils” (C1, est 14, pág.8).

“It demands a high amount of work, but it allows to experiment and learn about the school system, teaching and the teachers and pupils. However, I am sometimes frustrated by the way the school works, or the governing organisation. Another source of discomfort is the occasional disinterest of the pupils. Even though I was prepared for this to a certain extent, it still gets to me from time to time. In summary, I'd say it is a very useful and interesting experience, with some wonderful opportunities, but also with a number of frustrations and problems” (C1, est 7, pág.8).

“Very positive. I have a very good mentor at school and there is lots of useful feedback. Also, teaching is very much what I expected it to be and I enjoy interacting with the kids very much” (C1, est 5, pág.8).

También destacan que los profesores hacen esfuerzos para conectar las clases teóricas con la experiencia práctica que viven en los centros, lo cual resulta reconfortante.

“Very well supported, interesting, though still a bit confusing at times (with regards to mentor situations and actually really understanding what is wanted of the build-up of our internship). They work hard to link what we are doing in class to what we can/will/or have experienced in a classroom situation and that is reassuring” (C1, est 4, pág.8).

Por otra parte, valoran muchísimo los comentarios y valoraciones tanto de los tutores de prácticas como de otros estudiantes, cuando observan las clases que imparten.

“Efficient, because you have an experienced teacher to observe you, give you feedback and discuss the things you are interested in. Also the fact that the colleagues are close is very useful, since you may also learn from observing their classes or from their feedback” (C1, est 12, pág.8).

Una fuente recurrente de dificultades surge cuando hay un choque entre el estilo docente del tutor de prácticas y el estilo del estudiante tutorizado. En esos casos, si el alumnado está acostumbrado a un estilo y el estudiante pretende poner en práctica otro, suele haber resistencias que repercuten en el control de la disciplina en el aula.

“For instance, at the U-TEAch course we learnt that a good lesson should be varied. My school mentor divides his class only in two parts: in one he teaches the theory and in the other he lets the pupils practice. Beside the fact that this was not an inspiring model for me, I also had the feeling that the pupils were not as open as I would have liked to my new activities. They were used in a certain way before and then an ‘intern’ came to change their way. But in the end I think they got more used and partially accepted my chances” (C1, est 12, pág.8).

8.2.1.2. Prácticum en el extranjero: logros, desafíos y evaluación

Si el primer Prácticum ya supone un periodo crítico en el proceso de aprendizaje, el segundo lo es aún más porque a la dificultad de dar clase a tiempo completo, se une la complejidad de hacerlo en un país extranjero. Sobre todo destacan las diferencias en cuanto a normas, disciplina y apoyo recibido. No obstante, y pese a los obstáculos, todos los estudiantes lo valoran como una oportunidad de aprendizaje única.

“My internship abroad was very well organized, it took some effort to get in touch with the school beforehand but as soon as I got there I was welcomed and helped along. Both my mentor in the Netherlands and my school mentors were very helpful, I have been able to get all the feedback I needed and enjoyed reflecting on their opinions. The school system was very different from the Dutch but it wasn't very difficult to get used to it. [...] Teaching abroad was an amazing experience for me. My internship took place in an environment that is on the one hand very similar to the Dutch but on the other hand everything was different. Especially the fact that it was a boarding school raised opportunity for many new experiences. Teaching at a high level in small groups was lots of fun!” (C2, est 10, pág.7).

“What did I learn? Designing a lesson series that is varied and fun! Adapting to a different environment with different standards when it comes to being on time, deadlines and 'punishment'. Finding my 'own' way in a new environment with lots of freedom, stopping every once in a while to ask for help” (C2, est 10, pág.8).

“[The experience was] intense and enriching. It provided and excellent forum for us to practice the skills we had worked on in our NL internship on in a more autonomous manner. We were able to (in most cases) really take the reins of a 'teaching position' within the school while still profiting from direct support which allowed for real expansion of skills” (C2, est 11, pág.7).

“[I have learnt] that culture has a strong influence on what is learned and how teachers teach, that different systems of education require different qualities in teachers, and to put your own cultural background into perspective and learn to appreciate educational diversity” (C2, est 12, pág.7).

“Extremely valuable, excellent teaching practice, best part of the program. It super-exceeded my expectations. Excellent department, well-trained supervisor, in terms of teaching and in terms of supervising me. He took the time to discuss my classes and gave me the opportunity to try things out” (C2, est 18, pág.8).

Tras la vivencia de este periodo, se hace aún más hincapié en la reflexión como estrategia esencial de mejora, pues permite aprender de los errores cometidos y evitarlos en las próximas ocasiones. También hay estudiantes que comentan que este Prácticum les ha servido para tener la vivencia de ser un profesor “de verdad”, en el sentido de llegar a una escuela nueva y asumir todas las tareas de un docente en activo, y tener la tranquilidad de saber que pueden desempeñar este papel.

“They [my expectations] have not changed because I have enjoyed teaching very much and still want to be a teacher. Especially having been able to overcome a classroom management problem situation gives me the confidence I can be a teacher” (C2, est 9, pág.8).

“[I have learnt that] flexibility in teaching patterns is essential, things ‘will’ change, and you’ve just got to be ready for the unexpected; reflection is really integral, it is really only in reflecting on lessons that you learn/profit from them (for a next lesson!); and awareness of school rules on what “is allowed” in regards to behavioural measures is important. [...]I already thought I wanted to become a teacher before the internship, and the internship gave me the chance to see what it would be like (in an extreme dramatized version) to be a teacher in a new school. And I managed :-) It was challenging, and it was a good look at what ‘could’ happen, but at the same time, I still felt happy with the students, I was comfortable in my role as teacher and really it acted more like a confirmation of the fact that I ‘can’ do it, and that my fellow teachers (in the school) also recognized me as teacher and not as ‘just’ an intern. It built up some confidence” (C2, est 11, pág.8).

No obstante, también se da el caso de problemas organizativos que empeñan el transcurso de este Prácticum. Desde un punto de vista logístico, es muy complicado organizar todos los traslados de los estudiantes y asegurar que en todo momento recibirán la atención que merecen, así como el apoyo o ayuda por parte de los tutores de prácticas extranjeros. Las diferencias culturales provocan malentendidos que no siempre no fáciles de resolver.

“I hoped to get familiar with the IB [International Baccalaureate] system and now I am. So my expectation came true. The organisation was maybe a bit less smooth then I expected, but it

was not bad either. For example I had no mentor in the international school. I would have liked to have one, but it was not a big deal that I didn't have one. I learned a lot anyway and that was why I was there. My mentor in the foreign school was not critical at all and always positive. I would have liked him to analyse my lessons more in depth, but he was not used to that. I felt strongly supported by my supervisor and student assistant from the University” (C2, est 4, pág.10).

“It is hard to define my expectations, I just went there with the attitude “I'll see what happens”. On the other hand, I found that the school there and my mentors in The Netherlands could have communicated better about what was expected of me” (C2, est 7, pág.10).

“It did not fulfil my expectations, fully. The teaching itself went well, and I developed myself in terms of what sort of teacher I want to be. The organization of the exchange was lacking, however. The school was ill-prepared for a teacher of my subject, there was a language-barrier with my supervisor, the information I received about the school beforehand was limited (and the limited amount that it was turned out to be inaccurate for my particular subject). All in all, it felt poorly thought out. My U-TEAch mentor support was good, but the support from the organizing party (person who arranged this internship location) at the IVLOS was disappointing” (C2, est 1, pág.10).

“I expected to go to a well organized but conservative school and that's what I found. In many aspects, it was a really great internship in which I got so much freedom to try things out. I was warmly supported by the schools management. I did not expect that my mentor there was still unqualified and an example of how you don't want to become. I did not expect too much but overall I

feel the time abroad fulfilled what I had hoped for” (C2, est 12, pág.10).

8.2.2. Observación de situaciones de clases de docentes en activo

La observación de clases de docentes de secundaria aporta todo un repertorio de beneficios. Según señalan los estudiantes, estas observaciones son útiles para ver tanto qué aspectos de éstos se pueden copiar, como cuáles no. Siempre se puede aprender tanto de los aspectos más positivos como de los negativos, y ver a un docente en activo aporta claves fundamentales para entender cómo funciona la dinámica de un grupo-clase en concreto, lo cual es especialmente interesante cuando más adelante uno mismo va a tener que enfrentarse a ese grupo.

“In some cases it is nice to see what sort of general things we can adopt from in-service teachers; in other cases it is nice to see subject-specific things that we may or may not agree on being taught; in other cases it is nice to see what kind of a teacher you do not want to become. I think this variation is useful in many different ways for our professional development. I think that this is a valuable part of the U-TEAch program. Also, it provides a certain amount of variety in our received input, which keeps things from getting too stale and boring” (C1, est 11, pág.11).

8.2.3. Observación de la actuación de compañeros de clase

Observar el desempeño de estudiantes en una situación similar a la propia es un contexto de aprendizaje muy valorado. Según describen los estudiantes, les resulta muy enriquecedor ver los aciertos y los errores de un “igual” que está experimentando un proceso de aprendizaje muy parecido al propio. La sensación es similar a mirarse en un espejo, porque analizando la actuación de un compañero, uno puede aprender mucho sobre la propia y darse cuenta de aspectos que pasarían desapercibidos cuando sólo se tiene la propia perspectiva.

"I learn a lot from my peers! Especially by observing their classes now I see that they cope with the same problems as I do and that is very helpful. I also find the peerfeedback very very valuable. This cannot be improved" (C1, est 6, pág.3).

"I learn a lot from my peers, because we encounter the same problems (more or less). I think this is very useful" (C1, est 8, pág.3).

"I think I have learnt many things for my fellow students because they are very open and willing to help but moreover because they had the same aims as me and they were struggling with the same things as I was. So we did talked a lot, we shared ideas and advices. I learnt much more from observing their classes then from observing any other class because I saw them applying the things that we learnt and that I was also trying to apply in my classes. In this way, I could compare in which case works better and why and learn from it(like what I was doing wrong, etc).I don't know if I learnt that much from the feedback that I received from them after observing my lessons or the feedback on my assignments. This is probably because they did not focus very much on the negative aspects. But I learnt very much I think from the discussions we had together about our classroom situations" (C1, est 12, pág.4).

La queja de algunos estudiantes es que han podido observar pocas clases de sus compañeros, bien porque son los únicos estudiantes en prácticas de su colegio, o bien porque no tienen compañeros que sean de la misma especialidad.

"Peer feedback has been really useful, although I was the only person from U-TEAch at my school so I didn't get as much feedback from peers as others had or as I would have liked" (C2, est 3, pág.2).

“I learn a lot from the experiences of my fellow students and discussing my experiences with them. I have no fellow subject students so I have not done more than 3 debriefings with them. Remarkable is that I also think we learn from the mentors of our fellow students through these debriefings” (C1, est 14, pág.4).

“The only thing I can think of, is that I would like to observe so many more lessons of peers and their secondary teachers. However, because of the tight program, I usually don't have the time to do that. Again, I don't think this can be helped, because it is just the way it is: there is too little time” (C1, est 5, pág.9).

8.2.4. Proyecto de investigación: logros, desafíos y evaluación

El Proyecto de investigación recibe valoraciones muy diversas como situación de aprendizaje. Hay estudiantes que han quedado muy satisfechos con la experiencia, y estiman el apoyo recibido durante el proceso. Por otro lado, hay estudiantes que destacan que el Proyecto les ha aportado más por el tema investigado en sí, que por el proceso de llevar a cabo una investigación. El motivo es que consideran que desarrollar una investigación es demasiado laborioso y poco factible para un docente en activo, sobre todo teniendo en cuenta que una investigación no puede dar respuesta de golpe a los problemas o inquietudes que haya en un centro, por lo cual la relación coste-beneficio no compensa. Para otros, el Proyecto de investigación no tiene demasiada conexión con el resto de módulos de formación del Máster, y es una tarea que se realiza más como requisito formal que por lo que puede aportar.

“Very educative, I learned a lot. But it received a lot of emphasis for a job where you mainly teach and not conduct research. Still, I liked to do it and especially these last months, where I could really focus on the research, was interesting. The months before that it

was a big effort to actually make the proposal and read some articles, as we were all very busy with teaching!" (C2, est 16, pág.7).

"The contact with different people at the research school has given me insight into the various levels of management. Also, putting on a research like view on education is a great experience and will help me in the future to analyse occurring problems" (C2, est 12, pág.7).

"This is difficult, as the idea behind the PBR is very good, and I support it, in practice however I feel that it was a bit problematic. I feel that it is a bit disjointed when placed at the end of the year as it asks for theory and our only really intensively theoretical bit was at the beginning of the year. That being said, I think that it was also very difficult to work with the incredibly hard-sciences format for the layout/format as our study was social-sciences based and I found that building a link between the two was really difficult. It felt like we were trying to squash a square in a round peg. The amount of time/difficulty was very much determined by group, and as such I feel that it was fine. Support for the PBR was...very good when we got it, but very difficult otherwise. Our mentor was fantastic when he sat down with us and discussed things, but often we heard "why not just ask your supervisor" or "I'm sure that will become clear" when really it wasn't, and our supervisor was very nice and helpful, but felt like a sort of tacked-on resource rather than an integrated part of our researches. I did learn a bunch about my topic. [...] Honestly I don't feel that the PBR made me more competent as a teacher, but the subject we researched 'does' contribute to me as a teacher. In fact, I think that a larger thing that the PBR has taught me (in regards to being a teacher) is that the format/template has to fit the project, otherwise there will be frustration and mismatches. I know a ton about my topic now, which is great for my new teaching position. I think the research

only contributes to 'competence as a teacher' insofar as we become pseudo-experts in whatever we researched" (C2, est 11, pág.7).

"It felt useless. I have the impression that with my internships I learned only useful things and that the PBR is only something I have to do to get my diploma, a formality. I do enjoy working on it though, because I have a nice group in which everyone one works hard. The time planning works out perfectly because we are already done. Because we have an excellent 'supervisor' it is not too difficult either. She helped us so well every time when we felt stuck. Thanks to her we have a wonderful research now" (C2, est 4, pág.7).

"I do feel capable, but will not. I want to be a teacher partly because I have consciously decided I do not want to be a researcher. Doing the PBR has confirmed my ideas" (C2, est 5, pág.7).

"The PBR was a huge learning experience for me. I do not feel I have really learned anything when it comes to performing research. I did on the other hand get a chance to work on my people skills both within my group and in the contact with the school. I found the first part of the research more difficult than the second part, it was difficult to motivate my group to get to work before and during the internship and this messed up the pre-set planning. I do feel we were supported while performing the research but some more feedback during some phases of the process could have been helpful. [...]I don't feel I'm more capable than I was before this research. I find it very difficult to connect this research to a teaching setting. I think writing a survey has helped me in thinking about how a survey is written but I'm not sure whether I would want to use a survey in my teaching. We did also develop a Project Rubric which could be very useful in the future, I

think this is more the type of research I would like to do” (C2, est 10, pág.7).

“Yes I could [carry out a research project]. Would I want to? Probably not. Educational research is very limited, where you do your research only really applies to the setting you do your research in. Plus people (at the schools) expect miracles from your research, they think you will come up with a quick fix to all their problems or bumps in the road. And this is not the case. I would like to do more research on CLIL and on the combination of teaching English through Drama” (C2, est 15, pág.7).

8.2.5. Visitas a escuelas bilingües e internacionales

Los estudiantes lamentan no haber podido sacar mayor partido a las visitas a otras escuelas, ya que en la mayor parte de los casos, un sólo día de visita no es suficiente para comprender el diferente funcionamiento de diversos tipos de escuelas.

“I think that school-visits are a possible interesting and useful part of the program, but I also feel like there are not enough of these visits to really achieve the maximum result. If we were to visit more schools, we could experience many more different school cultures and educational systems” (C1, est 1, pág.10).

“Don't really think the one-day trip to other schools are all that helpful. We are teaching at one school, will already visit another school for a second traineeship, are visiting our research school, and of course all have our experiences as a student at a high school. I do not think that the one-day visits really add anything” (C1, est 13, pág.10).

“Give us the chance to spend a week at a school we will not be doing an internship at: an international school, bilingual, Free School, or average Dutch education. If we would spend an entire week in small groups, observing lessons and talking to pupils and teachers, we would get a much better impression of the school system and be more conscious of where we want to work later on” (C1, est 10, pág.10).

También echan en falta haber dedicado alguna sesión a comparar los diferentes tipos de escuelas, ya que sólo haciendo las visitas, sin una reflexión posterior, el análisis es muy superficial.

“To improve- allow for time/space for actual comparison to the different types of schools, they are very different, and to only observe one class at an international school feels a bit like a waste (particularly when going all the way there). It would be neat to spend a reflective lesson on the differences we observed to try to create a sort of global distinction between what an international school feels like vs a TTO school” (C1, est 4, pág.10).

8.3. Metacategoría 3. METODOLOGÍA

8.3.1. Tareas

Las tareas que los estudiantes deben realizar presentan diferentes formatos: pueden ser individuales o grupales, presenciales o en línea, puntuales o a largo plazo. En general los estudiantes asumen la realización de tareas como parte del proceso de aprendizaje, pero echan en falta una mayor organización, sobre todo en la temporalización de las mismas, ya que la mayor parte del tiempo es necesario realizar varias tareas al mismo tiempo, aunque sus fechas de entrega sean diferentes o pertenezcan a diferentes módulos del Máster, y eso genera mucha confusión y estrés.

“There should be fewer activities and they should be done one/two after another. Now, there is a lot of time between the assignment being set and the date to hand it in, this brings a lot of confusion. I would have loved to have a term-planning with all the activities & assignments listed so I can make a concrete planning!!! This is what I really miss. The debriefing is great, no improvements needed. The individual work is also ok but the assignments should be listed more clearly, but when it comes to group-assignments, they're very many and they take a long time. Planning is necessary” (C1, est 3, pág.11).

“It would be INCREDIBLY helpful if there was an overarching "timetable" with what is due when. The constant question among students is "Do we need to do anything by x?" or "Was there anything due?" and the fact that we (as motivated and fairly well organized students) need to ask this so often indicates that it could be better structured. Also, some more clarification on their blackboard site... It remains confusing to find information, and really that should be streamlined or made better. The 8 roles are good and useful, but they do not provide a clear way to organize new information” (C1, est 4, pág.11).

“Activities are useful, some more so than others, but the planning and timing may need some work (in some instances). On the whole, there are many of them, and I tend to prioritize my teaching before doing activities. Perhaps there is a better balance to be found, so that I don't feel like I'm giving either one more attention than the other” (C1, est 1, pág.11).

Por otra parte, algunos estudiantes manifiestan una preferencia por las tareas individuales frente a las grupales, aunque al mismo tiempo reconocen que entienden el valor formativo de las grupales.

“Individual work: I’m used to that so I do have a preference for it, but I do see the advantages of group work. Collaboration: I do not enjoy the group assignments (simple matter of preference) but as mentioned before, I do like the fact that we are made to feel as being part of one big group. Because of this, we talk about, and exchange ideas on, the issues and fun things we encounter during our teacher traineeship, and I think this is really important to our learning experiences and development” (C1, est 13, pág.11).

“Individual work is always useful. I love to work independently from time to time because it makes me feel more free and creative. I feel no constrains working individually, which I can feel in group work. The group work is very nice and useful. I learned so much from my peers!” (C2, est 4, pág.9).

8.3.2. Herramientas materiales y conceptuales

Las herramientas materiales y conceptuales son el conjunto de apoyos, tanto físicos como digitales, que los estudiantes tienen para desarrollar las tareas y proyectos del Máster. De acuerdo con la propia planificación del programa, estas herramientas son: “Blackboard” (plataforma virtual), el Portfolio, el Logbook (diario profesional) y la literatura científica.

Algunos estudiantes expresan su descontento con el hecho de que la plataforma virtual Blackboard es poco intuitiva y su manejo resulta confuso. Y es precisamente a través de esta plataforma desde donde se hace el envío del Portfolio y el Logbook, y también donde se encuentran las referencias de los artículos científicos de la bibliografía. Esto motiva que en muchas ocasiones los estudiantes dediquen más tiempo a solventar problemas técnicos, que a realizar la tarea en sí.

“I think that less emphasis should be on the registration of activities and experiences, and more on hands on practice. All

these tools (Blackboard, portfolio) take up so much time and energy that it is hard to focus on the teaching itself” (C1, est 2, pág.5).

“Blackboard is a nuisance. The discussion board was under-used because of this, while it could otherwise be very helpful. Moving a discussion-board elsewhere may make it more accessible and useful. Portfolio creation on Blackboard was arduous and demotivating. An alternative format (simple web-pages) would be preferable” (C2, est 1, pág.4).

“I like the idea of Blackboard and the Portfolio, but I think they are extremely user-unfriendly. They often make things more confusing instead of making them clearer and more structured. I think that it’s a bad thing. And it is not because I don’t like working with the internet or a computer, because I am fully capable of that. It is just not a very nice program (especially Blackboard!!)” (C1, est 5, pág.5).

“Blackboard is unclear because information is lost somewhere but it is not always known where. Portfolio demands a lot of time and if the final ‘submit’ button is forgotten the work is done for nothing. There is not much focus on literature which makes it hard to learn from it because I don’t have time to focus on it myself” (C1, est 11, pág.5).

Por otro lado, desarrollar el Portfolio y el Logbook resulta complejo porque, según los estudiantes, las instrucciones para hacerlo no son lo suficientemente claras, y porque requiere un tiempo que no tienen.

“Blackboard is not the best thing to make a portfolio. I like the portfolio idea, but I’m not clear on how it should be done” (C1, est 8, pág.5).

“Blackboard worked, but was difficult and frustrating to work with. It helped structuring things, but was not really helpful. The Blackboard portfolio was a dreadful system. It limited possibilities, required a lot of time and did not work well. I would strongly suggest a different system. Apart from this, the portfolio might be a useful tool, but only when the requirements are clear (or free). The logbook was useful. I think a little more time could be spent on logbook analysis” (C2, est 14, pág.5).

“The good thing is that they help to keep things organised. What I don't like it that it is so obligatory to use them. I think it is good to have an obligation to make a portfolio for instance but I would like a bit more freedom on what I want to post. The same for my logbook, it feels like a time consuming obligation to write in it but it should be there to help me” (C1, est 6, pág.5).

“Blackboard does not provide overview - change structure (discussion board, course information, shared materials..) and teachers have to know well how to use it. Portfolio instruction is too extended and a bit vague - make it more clear and explicit, teachers should provide us with useful literature, because I don't have time and energy left to find it myself” (C1, est 9, pág.5).

“I broadly like the materials used, but they dont always seem to be fully utilized. Blackboard has more potential than it is being used for (particularly because it remains difficult to find the information that we are supposed to find) and the portfolio is and can be awesome, but the instructions on how to make it and what needs to be done about it and when, are unclear and confusing. Running theme is that particularly for such an assessment/productive tool there need to be very clear instructions and timetables. The literature is interesting, but it gets a bit confusing as our three IVLOS teachers never seem to fully know who has already taught

what (which leads to them mentioning a theory the week before the other teacher teaches it, but then they don't go fully into it because the other 'covered it already')" (C1, est 4, pág.5).

"I find the logbook superfluous because we are constantly reflecting on everything we do by talking to our peers. It is basically all we talk about, so to actually then again write it down in a logbook, is not something I feel adds to my reflective development. Blackboard in itself I have never really understood as a tool. I am not sure it adds anything, except as a digital forum, but then again, we see each other often enough to do within a digital discussion board. So I guess I find it a helpful tool to share documents and information. Perhaps my grading of portfolio is inflected by my dislike of having to create one. I do think the rubrics related to it are helpful, because they provide specific aims. Too bad, I often forget to videotape my classes, so I am still struggling with supplying evidence" (C1, est 13, pág.5).

8.3.3. Evaluación

La evaluación se realiza en muchos momentos a lo largo del curso que dura el Máster. Los estudiantes continuamente reciben valoraciones sobre su progreso, tanto por parte de los tutores de prácticas como de los mentores universitarios. Además ellos mismos reflexionan sobre sus propios avances. Aparte de esta evaluación diaria, hay dos momentos de evaluación específicos: la evaluación de mitad de curso (en diciembre) y la evaluación final (en junio). También en junio se hace una evaluación general del Máster, en la que se analiza la marcha general del curso.

En general los estudiantes conciben la evaluación como un momento de aprendizaje, en el que reflexionan sobre el camino recorrido junto a sus profesores. No obstante también les genera cierto estrés, pues aunque deben ir recogiendo evidencias de su progreso a diario, el trabajo se les

acumula y hacen la mayor parte de la tarea de redacción del Portfolio en las semanas previas.

“I do enjoy assessment interviews, because it’s a moment to reflect about your progress with your mentors. However it’s a bit stressful since you have to gather the best pieces of evidence to justify your progress, and that requires a lot of thinking and therefore a lot of time” (C1, est 9, pág.5).

“I had a nice feeling after the interview with my mentor. We had had some small talks about my progress during the term, but never a session fully committed to that. I realised I was not fully aware of my development until that moment. Maybe we should have more of these interviews, even if they are shorter” (C1, est 5, pág.5).

Por otra parte, los estudiantes hacen referencia a la responsabilidad que ellos mismos tienen en la evaluación, y que está relacionada con el portfolio, ya que son ellos quienes deciden qué evidencias incluyen en él, y por tanto tienen la capacidad de decidir los aspectos sobre los que se debatirá en la entrevista de evaluación con sus mentores.

“Putting up the portfolio was not fun. Doing all the assignments, and the portfolio on top of everything, felt like a pressure more than an opportunity to show how good teacher you are. Having said that, I also think it’s a good way to assess our progress. We can decide what pieces of evidence we include in it, so somehow we are responsible for our own learning progress” (C1, est 1, pág.5).

“Our mentors let us choose what we put in our portfolios, so even when you know you’re going to be assessed, you can decide what to show, so in the end you show the best of you as a teacher, and that gives you some more confidence and relieves the stress” (C1, est 15, pág.5).

8.4. Metacategoría 4. ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

8.4.1. Estudiantes

8.4.1.1. Expectativas profesionales

Las expectativas profesionales de los estudiantes influyen en su aprendizaje profesional porque orientan su atención hacia unos u otros aspectos del mismo. Los estudiantes del Máster U-TEAch manifiestan, en su mayoría, un gran interés por trabajar en educación bilingüe e internacional, lo cual es esperable teniendo en cuenta que ésta es precisamente la especialización que ofrece el Máster.

“For a start, I would like to work in an international school in the Netherlands, to gain some work experience. I do not yet know in which city” (C1, est 3, pág.2).

“I don’t know what country or city, but I think I will lean towards international schools or bilingual schools, because I think that is more fascinating. That being said, I also have interest in developing countries, and I wouldn’t mind teaching there (again) as well. Really, I have only figured out I want to be a teacher, not yet where I’ll go” (C1, est 4, pág.2).

“I don’t know yet. But I think for the first few years, I would like to stay in the Netherlands. If I stay in the Netherlands, I would like to stay in the western part of the country. I would like to teach (at least partly) in English, so I would prefer a TTO school or an international school. I would like to have a job with variation: teach all the levels of secondary school, and teach the lower forms as well as the upper forms. Because they all have their charms and their disadvantages” (C1, est 5, pág.2).

8.4.1.2. Actitudes hacia el enfoque CLIL

Si bien todos los estudiantes manifiestan un interés de partida por la educación bilingüe e internacional, y esa es una de las razones por las cuales optaron por cursar este Máster, a veces expresan reticencias hacia la metodología CLIL. Uno de los estudiantes explica que su foco de atención es su asignatura, y no le importa impartirla en cualquier idioma, pero sin prestar especial atención a la integración de contenido y lengua. Entiende que su cometido es preocuparse del contenido, y no del vehículo lingüístico en el que viaja dicho contenido.

“When I started the Uteach programme, I had the impression it was more about teaching at an international school. Now I realise it is mostly about bilingual education. I am not sure yet on my feelings about teaching at a bilingual school: I want to teach my subject, not English. Language to me is a means not a goal, and I do not enjoy spending time on CLIL in my lessons. I don't mind teaching in Dutch, English, or Spanish, but I strongly feel I want to teach my subject not a language. [...] I am a bit sceptical about bilingual education if all the teachers are of the same nationality as the pupils, especially if the teachers are not fluent in the language. I would make sure the student teachers obtain a Cambridge certificate on language before entering the course, and when hiring teacher at an international school I would make sure to have a staff from a diverse background, with different accents. That way you also avoid the odd situation of having a Dutch teacher speaking English to Dutch students” (C1, est 10, pág.3).

En otros casos las reticencias nacen de que los estudiantes aún no se sienten seguros en el manejo de esta metodología, si bien reconocen que han aprendido a planificar sus clases con ella gracias al Máster.

“I noticed that there are hardly any good bilingual subject teachers while I think bilingual education is a good way to get a step further

in secondary education. I would like to teach at a bilingual school but don't want to be like the teacher I have seen up until now. I'm still happy with my choice and glad I also get the chance to see international education and study abroad. I'm not yet convinced I will be a good bilingual teacher but I think I'm able to design a good bilingual lesson due to this course" (C1, est 14, pág.3).

No obstante, en general, las reticencias son pocas, y existe una predisposición positiva hacia esta metodología, que sale a relucir cuando los estudiantes hablan de qué cosas mejorarían del Máster (incluyendo más atención a la metodología CLIL) o de qué objetivos se proponen con sus futuros alumnos, directamente relacionados con el dominio del inglés.

"I'd shorten the instruction days, or make them more time efficient, because they make the week so much longer. In the end, I think the hands-on experience is the most important part, and furthermore the CLIL sessions are really important for non teachers of English. I think subject related methodology and CLIL, plus time devoted to improve English language proficiency, are perhaps the most important elements. The cross-cultural component could be dealt with in one or two lessons I think" (C1, est 13, pág.14).

"I want to help students improve their mastery of the English language, and help them think critically in English, especially if it is not their native language" (C1, est 1, pág.5).

8.4.1.3. Motivación

La motivación dirige, potencia y mantiene el comportamiento. Una persona motivada es capaz de hacer una mayor inversión de esfuerzo, tanto mental como emocional, para lograr sus objetivos, y ésta es una de las claves que explica que los estudiantes de este Máster consigan sacar adelante la alta e intensa carga de trabajo que supone cursar este

programa. La motivación también afecta al procesamiento cognitivo de la información, de manera que los estudiantes prestan más atención y son capaces de conectar mejor y de forma significativa la información presentada para transformarla en conocimiento que engarce con sus conocimientos previos, considerando de qué forma pueden usarlos en su vida profesional. De ahí que sea interesante analizar las motivaciones de los estudiantes del Máster, y de qué forma afectan a su desempeño.

8.4.1.3.1. Hacia la Educación Bilingüe-CLIL e Internacional

Los estudiantes describen que para ellos la educación bilingüe e internacional es una motivación por cuanto supone un reto laboral. Las demandas profesionales que exige trabajar en este tipo de educación son más altas que las de la educación ordinaria, tanto en cuanto a nivel curricular como a nivel lingüístico.

“[My preference is an] international school, because I think the different cultures in these schools are an added challenge in the classroom, as well as the more demanding International Baccalaureate program and language skills needed” (C1, est 2, pág.3).

“I would like to work in an International School (don't know yet which country), firstly because there I can teach in English (the only language I'm fluent beside my mother tongue). Secondly, I am content with their curriculum (for example, the Mathematics taught/studied there is at a higher level than the one in the regular Dutch schools)” (C1, est 12, pág.3).

Además, otro factor motivador es el rasgo diferenciador y el valor añadido que la especialización bilingüe/internacional supone en el currículum vitae de un docente, y que puede abrirle puertas en cualquier país del mundo.

"[I] specifically [like]: The bi-lingual/multi-cultural focus. Not only because I have a personal interest in bilingualism, but also because the international focus allows me to become a more marketable teacher not only in the Netherlands but in the world at large. I am not done with travelling yet, and having done teacher-training with focus on cultural/linguistic competence allows me to be an asset to any school in any country (hopefully!). I am very happy with my decision. No, not everything is perfect, but I didnt expect that, and I think that what I will end up with outweighs the cons I've come across" (C1, est 4, pág.3).

"I want to live abroad in the future. Since the U-TEAch is aimed at international and bilingual education it will make it easier for me to find a job in an international school abroad. I am satisfied with my decision because the program is really internationally oriented" (C1, est 6, pág.3).

8.4.1.3.2. Hacia la enseñanza en general

Los estudiantes del Máster no sólo manifiestan una alta motivación hacia la educación bilingüe e internacional, sino que además se muestran convencidos de que la docencia es la profesión en la que más a gusto se van a encontrar. Este aspecto es muy significativo por cuanto es poco común en otros contextos, como por ejemplo el español, donde el porcentaje mayoritario de docentes se inclina por esta profesión cuando no tiene otras opciones disponibles o entendiendo que será una carrera fácil y con un futuro laboral relativamente directo y sencillo. También hay que tener en cuenta que no todos los docentes holandeses tienen esta motivación de partida, y eso es precisamente lo que hace especial al grupo de estudiantes de este Máster: han tomado la firme decisión de ser docentes pese a tener otras opciones disponibles. Todos explican la sensación de satisfacción que ser profesores les produce.

“The fulfilment, I think, is in the diversity of skills I can use and the feeling that I'm contributing to the next generation. It will be particularly fulfilling to observe enthusiasm from my pupils and to see that they get the relevance from my teachings” (C1, est 3, pág.2).

“Yes- I've decided that I want to become a teacher. I have thought for a while that this is a profession I would like, and decided to pursue this job for a while. [...] I really like the idea of helping kids/young adults learn more about the world particularly through literature and through language. I am a people-person and I like the thought of the interaction I'll get with the students and my peers. I think that it will be challenging, exciting and most definitely not boring!” (C1, est 4, pág.2).

“I think I will be a good teacher because I am a very social and communicative person. Being a good teacher and doing what I do best will give me fulfilment. Also, I will get fulfilment from interacting constantly with young people and with colleagues who share the same interests” (C1, est 5, pág.2).

“First of all, it is rewarding if you see people learn from things you do or discover things when you help them along. I also expect that the bond between teachers and pupils can be worth much on a personal level. In addition, working on the development of people has a certain honourable value that I find fulfilling as well” (C1, est 7, pág.2).

“It was definitely not a goal I have always had, I very much disliked high school when I was a pupil myself and I always thought of teaching as forcing pupils who do not want to hear what you have to say to listen to you. Now, ten years later, I have learned so much about the world and I would very much like young people to know these things as well. I now believe that if you are a good teacher,

your pupils will not be bored and will enjoy your classes. [...] Being a teacher for me means to be able to be creative and useful whilst having fun talking to young people” (C1, est 10, pág.2).

8.4.1.4. Experiencias previas relacionadas con la enseñanza

Una de las razones por las que la decisión de trabajar como docentes es tan firme para la mayoría de los estudiantes, es porque previamente han tenido alguna experiencia relacionada con la enseñanza que les ha servido como toma de contacto con este campo, y a la vez como oportunidad para descubrir su inquietud profesional.

“I have had lots of fun as a student assistant at Utrecht University. Since there were not enough PhD students to teach these (practical) courses I was asked to assist. I liked the fact that I taught small motivated groups. At the secondary school where I was an educational assistant I taught the opposite type of student. In small groups of differing levels I tried to help pupils find the fun in my subject. It was very rewarding to see them grow” (C1, est 14, pág.3).

“I did: - a teaching minor with several didactics courses; - teach at several dutch schools, lab practicals; - a job for a University to promote the study programmes and the city, gave presentations for secondary school pupils and was a representative on educational information events; - teach in Kenya at primary and secondary schools for a short while. [...]It was really useful to get to know the profession and to see if it would be something for me. I liked the teaching a lot” (C1, est 15, pág.3).

8.4.2. El papel de los compañeros de clase

Una de las características más idiosincráticas de este Máster es que los profesores trabajan para los estudiantes formen una identidad de grupo, lo cual se consigue a través del trabajo cooperativo. Los docentes insisten en la idea de que pueden y deben aprender unos de otros, y este mensaje condiciona poderosamente todo el proceso, de forma que el grupo acaba por configurarse como una comunidad de aprendizaje en la que el recurso más potente para mejorar es el compañero de al lado.

En esta categoría, al igual que en otras anteriores, también es necesario hacer una distinción entre el papel que tienen los compañeros antes y después del hito del Prácticum en el extranjero.

8.4.2.1. Su papel antes del Prácticum en el extranjero

Los estudiantes afirman que aprenden mucho de sus compañeros. Valoran mucho su perspectiva, que es la de una persona pasando por el mismo proceso, y enfrentándose a las mismas dificultades y dudas. Además el sentimiento de grupo proporciona apoyo emocional. Entienden que es muy enriquecedor saber cómo un compañero ha intentado aplicar la nueva estrategia que ambos han aprendido, y conocer cuáles han sido sus resultados.

“I learn a lot from my peers' ideas, approaches and opinions. They are the most 'close' people around this year, and it feels good to discuss difficulties and doubts. They are especially important for my mental well-being. However, they also have a nice view on my professional development. I think the blackboard peer-feedback moments are very helpful because someone who thinks very much alike (same level, age) looks at what you have been doing. I don't have suggestions on how it could be improved” (C1, est 3, pág.12).

“The peer feedback is extremely important. I feel that within the U-TEAch group, we are very supportive to one another. We observe each other's lessons and give each other feedback, which is very useful to improve my lessons. Also, observing my peers is very helpful. It gives me new ideas on what I want to try in my own lessons, and of course also ideas about what not to do. Receiving peer feedback keeps ‘awake’ and makes sure you don't fall asleep: You keep overthinking your teaching practices” (C1, est 5, pág.12).

Este intercambio de experiencias entre compañeros normalmente se produce de forma informal, y algunos estudiantes proponen que se establezca un espacio y tiempo para ello dentro de las sesiones de clase, ya que el intercambio ganaría si fuera guiado y estructurado por la perspectiva de uno de los profesores.

“My fellow students are of paramount importance to me. That being said, I realize that I might not be ‘advancing professionally’ always, but the support that this group provides each other has been very important to me. In discussing with my peers I learn not only new perspectives on the information we get in class, but I hear about multiple situations where such information has been applied and see how it works out. Our intra-communication provides an incredibly rich pool of experience to draw on and learn from. It could be improved by letting more of our classroom experiences be shared during class-time, or with a mentor-leader present who can help give (experience-based) suggestions. Most of this sharing now happens between classes, at lunch or on our own time, and I think that this richness could be better utilized” (C1, est 4, pág.12).

“I find it interesting to hear about both the similarities and differences in our experiences in teaching and learning. I certainly learn from them, and hope to have such close colleagues in the future because the feedback we give each other appears to have

very concrete effects (when I receive feedback, I try to implement suggestions the very next lesson). I think it would be nice to have a scheduled discussion about what has happened in the previous week during the Friday sessions” (C1, est 1, pág.12).

“[I learn] a lot, more than from IVLOS/School mentors. It is very helpful to exchange experiences, because you get advice and discussion enables you to formulate an opinion about all kind of things. More time should be available during class to exchange experiences and we should be asked to what we want to talk about (e.g. which role)” (C1, est 9, pág.12).

La única sugerencia de mejora que tienen los estudiantes en referencia a la interacción con los compañeros, es que se incremente, especialmente en los casos en los que los estudiantes están solos en sus centros o bien son los únicos de su especialidad.

“[I learn from my fellow students] very much, because they go through the same process as me and can relate to what I experience. I think peer-feedback is very important. They can look further than yourself and pick out things you would not have thought of yourself. As I am the only teacher trainee of my subject, I do not get as much peer feedback as the ones who are together of with even more. Everybody is busy, and there is not that much time to come and observe me. The U-TEAch program could set a standard which makes sure that all teacher trainees get about the same peer feedback” (C1, est 2, pág.12).

8.4.2.2. Su papel después del Prácticum en el extranjero: actuación, evaluación y recomendaciones

El papel de los compañeros en el extranjero es aún mas importante, si cabe, que durante el Prácticum en Holanda, debido a que en muchas ocasiones el estilo de los tutores de prácticas extranjeros no es consistente con el estilo U-TEAch. En estos casos, los compañeros sustituyen el análisis de los tutores o lo complementan, además de proporcionar el apoyo emocional y la perspectiva, de igual a igual, que ya ofrecían desde un primer momento.

“If by counselling sessions it is meant the debriefing I did with my partner abroad, then I learned massive amounts and my partner always challenged me to think beyond what I was saying and provided a new and interesting perspective” (C2, est 11, pág.9).

“They [my fellow students] helped to construct an informed view of the circumstances, to find solutions to the problems that arose, and helped me improve my teaching practice by reflecting. [...] [They helped me] very much so, also because I lacked useful feedback from my mentor abroad. Therefore, my peer became a more important source of feedback and ideas. Since this could be done very informally, it also felt like a natural and pleasant way of improving my teaching” (C2, est 14, pág.9).

“It was good to think out loud and be able to discuss experiences that are related to cultural and educational differences, because they also have a perspective on the difference, one that the school-based mentor cannot have” (C2, est 18, pág.9).

La valoración de los compañeros, como recurso de aprendizaje y mejora, vuelve a ser, una vez más, muy positiva.

“Generally, peer-feedback is tremendously useful. While experienced teachers provide one type of useful insight, peers understand what we are going through as they are experiencing it at the same time” (C2, est 1, pág.9).

“I learned a lot from my fellow student. She is a very different person with a very different teaching style so it was interesting to see how she handled things. [...] It is very useful to have the perspective of another co-student on your teaching practice. I learned a lot from her and she could often give me good advice that my mentor did not give me” (C2, est 4, pág.9).

“It was very useful to share experiences, because we all had more or less the same issues and we were trained to use the same vocabulary. I especially enjoyed that we all have different backgrounds and therefore very diverse viewpoints on several issues” (C2, est 5, pág.9).

“I have learnt a lot from counselling sessions with my peers. This was very important. Not just by observing lessons, but also just talking about problems over dinner and giving each other tips, or just having someone there to tell your story to and who understands” (C2, est 9, pág.9).

“I don’t feel that there was much very useful ‘professional’ feedback from Blackboard and discussions, but from my in-country partner, I think that what she provided me was immensely helpful for my professional development” (C2, est 11, pág.9).

Hay estudiantes que destacan que no sólo se han beneficiado al recibir las valoraciones de sus compañeros, sino también al darlas, por la capacidad de análisis que requiere.

"In some cases, I could take some input from my peers and work with it, but I had a relationship in which I was giving more advice than receiving it, so you could say I improved more in my coaching than in my teaching because of the peer-feedback" (C2, est 7, pág.9).

Como propuesta de mejora, algunos estudiantes sugieren formalizar y estructurar estos intercambios entre compañeros, o incluso ampliarlo y compartirlo con compañeros haciendo el Prácticum en otros países, de forma que el debate se extienda a compañeros de la misma especialidad que contrasten su experiencia en diferentes destinos.

"I don't know, I was satisfied with the collaboration with my peers. Maybe would have be even better if we made a kind of schedule or planning regarding the observations, so everybody manage to observe everybody. For instance, there were many colleagues who never observed my class and I would have really liked them to do it. [...] I think it would have been better if we had shared in a more organized way our problems and solutions. Personally, I did not know what kind of reflections my colleagues wrote, what kind of problems they were struggling with and what types of solutions they had found. Maybe if we had to post on the Blackboard every 2 weeks one example of the problem and its solutions (or conclusions), we could have learned more from each other. Personally, in my second internship I did not benefit too much of my colleagues advice, and that for me was a big loss" (C2, est 17, pág.9).

"It would be nice if there were more cross-country obligations...ie if different country groups were placed as "buddies" for example and that they would need to exchange something about how teaching was going in the different countries...or if there were similar obligations but then between subject-related partners? It would allow for more information/experiences shared between the

country groups as well. [...]I would only suggest creating some sort of "buddy" system so as to facilitate between-country exchanges. I realized that often I would get so "insular" with my partner in my country, and some assigned work (not too difficult, but something) that asked us to go beyond that border would be neat" (C2, est 11, pág.9).

8.4.3. El papel de los tutores

8.4.3.1. Los tutores universitarios (mentores)

Los tutores de prácticas universitarios, denominados aquí “mentores” a fin de distinguirlos de los tutores de prácticas de los centros educativos, son agentes clave durante todo el proceso. Se encargan de guiar y seguir el proceso de aprendizaje de sus estudiantes tutorizados, desde el primer día al último. Son también los responsables de evaluar a los estudiantes, y ayudarles a revisar los objetivos de su plan de aprendizaje.

8.4.3.1.1. Su papel antes del prácticum en el extranjero: actuación y recomendaciones

Los estudiantes tienen en gran estima a sus mentores, pero a menudo echan en falta más interacción con ellos, ya sea en forma de visitas a sus clases o bien de entrevistas para valorar su desempeño. Algunos los consideran un modelo a seguir, un ejemplo del tipo de profesor que les gustaría ser.

"The IVLOS-mentor is mainly there to make sure you're okay. He has only recently observed me for the first time. So he is not the kind of mentor that really gives you advice on a day to day basis. However, when he does give advice, this is very helpful. The main reason I find my IVLOS mentor important is because I consider him

a role model, an example of a good teacher and the kind of teacher I would want to be” (C2, est 5, pág.6).

“We had a few talks and he seems interested in our situation, but I do not have the feeling that he is aware of everything that is going on. Since there are no real problems, that is not an issue. However, it might be improved by having more fixed moments to talk together” (C2, est 7, pág.6).

“At the beginning of the internship we had an interview in which we talked about my goals, things are at school, etc. Then, in the second part of the internship he observed two of my classes and gave me feedback and talked. We also observed together the classes of his other students and talked about it. I think his feedback was the most valuable and it helped me the most. First because he is indeed very prepared and competent as a teacher, secondly because he knew how to relate everything with what I have learnt, with my goals, with their requirements. The situation could have been improved if he had come more often (and sooner) to observe my classes so I could get more feedback” (C2, est 12, pág.6).

“Well, he was available when I required some extra help. But I would've liked one more scheduled meeting to keep track of the whole process of development. I always feel they're too busy to ask something of them” (C2, est 18, pág.6).

“He is not giving a lot of supervision (he is more at a distance when it comes to mentoring, as of this moment), but I think this is also because he is one of our U-TEAch teachers. We have seen him very often, and get along well with him, and I am aware that he is there to help if I need him. I am satisfied with how things are now, but I would enjoy more interaction with him” (C2, est 1, pág.6).

8.4.3.1.2. Su papel durante el prácticum en el extranjero: actuación y recomendaciones

Al igual que sucede durante el prácticum en los Países Bajos, los estudiantes valoran mucho la figura del mentor mientras están en el extranjero, incluso cuando durante este tiempo el contacto con el mentor es virtual en su mayor parte. Transcurrida la mitad del tiempo de prácticas en el extranjero, los mentores hicieron una visita a sus estudiantes tutorizados, la cual es muy bien valorada por todos.

"[My mentor was] A friendly ear, communicative, emotionally supportive. A great listener and a great help, even at a distance" (C2, est 1, pág.6).

"It was very useful when my mentor visited me. He had lots of comments, watched my classes very carefully and I from this one day I learned a lot. He recorded everything and we analysed the whole class afterwards. I needed to hear both what I was doing right and what I could improve. It was great that he told me both. I felt seen as a teacher" (C2, est 4, pág.6).

"While in The Netherlands, my IVLOS mentor did not show many signs of supervision, apart from some useful comments on my progress reports. During his visit, his supervision was very useful, and I finally received some useful feedback. [...] Especially during the visit, the supervision of my IVLOS mentor helped me in my development. He was able to pinpoint some aspects of my teaching I could work on" (C2, est 7, pág.6).

"My IVLOS Mentor supervised mostly via email, excluding the personal visit. Excluding the visit, it felt less like supervision and more like contact, or awareness of presence... It's hard to explain, but it didn't feel like my mentor was supervising so much as

coaching/supporting. When visiting, my mentor was stellar. Supervision then was via visiting and observation of classes plus the feedback afterwards” (C2, est 11, pág.6).

“He has read our progress reports and responded to them. He also came over to visit. During this visit, he heard us out, tried to solve problems and evaluated our teaching practice” (C2, est 14, pág.6).

“He gave me advice anytime I had a question. He also gave me feedback anytime I needed another person opinion regarding my teaching practice” (C2, est 17, pág.6).

Algunos estudiantes describen cómo la visita de sus mentores hizo que se produjera un progreso significativo en su proceso de aprendizaje.

“During his visit there was actual learning progress, as lessons were properly discussed and reflected upon. I could draw on his experience as a teacher to improve my own teaching. Everyone should be so lucky to have him as their mentor” (C2, est 1, pág.6).

“His supervision was the most efficient because he knew what kind of advice to give me. His advice was not of the type “what I normally do in this situation is...” as it was the case of the school mentors, but of the type “what you should do in this situation is...” And this really helped. [...] In my case, I learned the most from the feedback that my U-TEAch mentor gave me each time he observed my classes. The only idea for improvement that I have is the establishment of more visits of the U-TEAch mentor. I think it would have been better if he came also at the beginning of each internship” (C2, est 17, pág.6).

Los únicos aspectos negativos que algunos estudiantes relatan es que los comentarios virtuales de sus mentores sobre los informes de progreso llegaron un poco tarde, o bien que les habría gustado contar con más contacto con ellos.

“Although the progress report feedback was useful, it was often quite late, which made me feel the progress reports were not valued appropriately. During the trip, his comments and ideas were very useful, even more useful than I had expected beforehand. [...] A more structured response to the progress reports would make me feel they are actually a useful tool - this time, they felt like just another compulsory exercise. For the visit, I can only say it was already highly beneficial. I do not have any suggestions there” (C2, est 14, pág.6).

“[My] only [recommendation is] replying on time on the progress reports that we posted. Especially in the beginning I really wanted him to comment on my reports and he never did. In the end he replied them all at once but then it was not important for me anymore” (C2, est 4, pág.6).

“Probably I would have liked him to come more often to observe my classes. But otherwise I have no suggestion of improvement, because he did his job very well” (C2, est 17, pág.6).

8.4.3.2. Los tutores de prácticas de los centros educativos

Los tutores de prácticas de los centros educativos son los que hacen un seguimiento más cercano y continuo de los estudiantes. En general tienen una función muy valorada por los estudiantes, aunque a veces no queden totalmente satisfechos con su desempeño.

8.4.3.2.1. Su papel durante el prácticum en los Países Bajos: actuación y recomendaciones

Los docentes que ejercen como tutores de prácticas durante el Prácticum en los Países Bajos reciben valoraciones diversas. Los estudiantes destacan la relevancia de su papel por la ayuda y guía que les prestan a la hora de preparar las clases, para posteriormente analizarlas y mejorarlas, pero al mismo tiempo expresan sugerencias para perfeccionar su actuación.

“He is a good supervisor who also knows when he can take a bit of distance and let us do things completely independently. I am very satisfied with him as my mentor. I think he should carry on the way he is, as it is a good balance of oversight and independence” (C1, est 1, pág.7).

“He observed my lessons and gives me feedback in a constructive manner by letting me come up with what went well, what didn't, and how I could improve this. He gives feedback on classroom management, assignments, lesson planning, reflectiveness, attitude towards the pupils, and content. I am very satisfied with my mentor. He does not give feedback on CLIL or cross cultural teaching, as he does not address these roles himself” (C1, est 10, pág.7).

“There is some supervision in the stage of planning a lesson. We discuss ideas for a particular class. Then, after class, we have a debriefing in which we discuss how things go. I am generally satisfied with this supervision as I can learn a lot of tricks from my mentor. However, I do have the feeling he focusses too much on how we can become an ideal teacher. We have just started and some things cannot be achieved during the first four months. It would help me a lot if the supervision would be more adapted to

my position of an absolute beginner because that will make my own learning process much more positive” (C1, est 3, pág.7).

“The school mentor observes me on a day-to-day basis, gives me many practical tips, gives advice that is based very specifically based on MY performance. My school mentor especially focuses at classroom management, Planner and Coach and Subject Knowledge. This is very helpful. However, every teacher has their own method and I think my school mentor is insufficiently focused on the OUTPUT of the students, instead of the input. This is an area that could be improved” (C1, est 5, pág.7).

En algunos casos las sugerencias de mejora hacen referencia a una mayor coordinación entre los mentores universitarios de IVLOS y los tutores de prácticas. En otros casos, los estudiantes demandan más orientación o por el contrario una mayor libertad para poner en marcha sus propias estrategias docentes.

“Currently I have two mentors, which is a little confusing. The two mentors are not working together extremely well, which makes it a little bit difficult, but outside of that the idea of mentor is awesome. The supervision given is broad and very school-specific. In conversation she gives me information about the students, their level, how to teach better and she always observes my lessons to debrief me about them either right after class or later. It could be improved by having the agreements/understandings/requirements clarified between U-TEAch and the school. It would mean less confusion at the beginning and clear structure for myself as well as for them” (C1, est 4, pág.7).

“We have much freedom, which allows us to experiment and learn by ourselves. On the other hand, we are frequently left in the dark about the program or our teaching. Few things are made explicit. I am not completely satisfied, although I feel this is better than

being led by the hand. This might be improved by clearer communication between the school mentors and the U-TEAch instructors” (C1, est 7, pág.7).

“He spends a lot of time on evaluation which is very luxurious but sometimes a waste of time. He also likes to decide for me what I have to do in my lessons, while I really like to do that myself (the creative part). I am satisfied because he gives me a lot of good advice but he could improve by being a bit less elaborate and by letting me more free in my decision making” (C1, est 6, pág.7).

Existe también el caso de un estudiante que no recibió la tutorización esperada debido a la falta de apoyo y valoraciones sobre su desempeño en clase.

“She lets me observe her lessons and she has observed only 1 out of 10 lessons I taught myself. So far she barely gives feedback (she did that once for 2 minutes, only tops). I am not satisfied. She should support me better, trust me, give me more feedback, be aware I am a starting teacher and not perfect (yet) and just there to learn” (C1, est 6, pág.7).

8.4.3.2.2. Su papel durante el prácticum en el extranjero: actuación, evaluación y recomendaciones

Las valoraciones que los estudiantes hacen sobre los tutores extranjeros son muy variadas y no es posible encontrar una tendencia común a todas.

Por una parte dan cuenta de diferencias culturales que dieron lugar a estilos de tutorización muy alejados de la forma de hacer de IVLOS, que está más centrada en la reflexión y el análisis crítico.

“He provided only a structural need (what needs to be covered in lessons) to make up for the lack of English language subject materials. Classroom management, a learning need, was undermined by continued physical presence (making it difficult to assume authority in the classroom myself) and issues were not discussed or reflected upon. New strategies had to be derived from personal reflection and insight, rather than the help of this more experienced teacher. I would have appreciated more support in terms of acclimating to the school and local culture. I did not feel at home or always welcome” (C2, est 1, pág.7).

“In one school I had no mentor. In the other my mentor was not very specific when giving me feedback. I just heard things like ‘yes, you are doing very well. Maybe you can make a real end to your class.’ But there was never real advice or something very critical. I only realised this until my IVLOS mentor came to visit me. He had so much to say about my class! And I had the impression that I learned so much from that. [...] You just need a mentor who is able to look through the same glasses as you do. My mentor abroad did not understand that U-TEAch was such a critical professional program and he just told me all the time that I was doing well. I would have liked him to be more specific and elaborate. His moments of debriefings were not regular either. We were supposed to meet every week, but he often forgot. [...] He could have been more demanding and could have given me more feedback. I also didn't like it that in the breaks he never sat with me” (C2, est 4, pág.7).

“Not really any supervision. She left me alone all the time and was not really into feedback-sessions or debriefing. She was barely even present in my lessons. But when I had problems, she was there to help me” (C2, est 9, pág.7).

“He was quite directive. We had quite some misunderstandings, mostly regarding the way he would have liked me to do things. He was not very communicative during my evaluations. Apart from that, he was friendly and fairly supportive. [...] In the sense that I wanted to do what I had learned, I was given enough space to try this. However, it was made more difficult at times, because of his restrictions and ideas. The lack of feedback made me look to other sources for improvement. In general, the miscommunication I experienced showed me how this would work in a working setting, which made the practice more difficult, but has taught me how this might work in real life” (C2, est 14, pág.7).

Por este motivo algunos estudiantes sugieren que los tutores deberían recibir formación o al menos orientaciones sobre la forma de tutorizar de U-TEAch.

“The mentor should be motivated to have a trainee, and should be passionate about his or her profession. U-TEAch could do more by providing more information about debriefing techniques to the mentor and by explaining what is expected from a mentor” (C2, est 5, pág.7).

“They were not used to debriefing, we practiced this and it got better during the internship but this needs more work” (C2, est 10, pág.7).

“I think that I was very lucky. For the role to improve, I think that it is just imperative that U-TEAch provide the mentor-to-be with material when possible. I know for example that my mentor really appreciated the packet they got from U-TEAch with the information (about debriefing, what our program is, etc.) because it gave better insight to what we are doing” (C2, est 11, pág.7).

“I think the mentors should keep in mind that they should teach us how a beginner teacher should act in a certain situation, not how they act in a certain situation. They should also be very informed about the U-TEAch requirements (for instance they should know which are the roles in which we have to improve). In this way, they will know better what kind of support we need” (C2, est 17, pág.7).

No obstante también hubo buenas experiencias con los tutores extranjeros, que supieron ofrecer el apoyo y visión crítica que los estudiantes necesitaban, o bien les dejaron espacio para que trabajaran de forma más autónoma.

“Of the two schools I taught at, only one provided me with an actual mentor, and she was amazing. She was friendly, supportive, helpful, critical, open, and simply delightful. We had a weekly meeting to discuss classes globally and we would often take a few moments after each class to highlight tips & tops or suggestions. Mostly oral feedback, but she took notes on all the classes she observed and distilled them into the midterm evaluation. She also recorded me once to look at how it went. [...] This met my needs because not only did we have a personal click (which I realize does not always happen), but she really took the time to look at what I was doing from the specific as well as general points of view. She provided simple tangible hints/suggestions and when I tried them out in class, she noticed and supported me” (C2, est 11, pág.7).

“I had two mentors during my internship abroad. Both mentors have been very helpful to me. At the start of the internship they gave me all the information I needed and explained that they were always there if I needed them. As soon as I started teaching they gave me all freedom, checking at least once a day whether I still had any questions. They observed my lessons at least once a week but always asked whether it was okay (which it always was) and

where almost always in the building while I was teaching” (C2, est 10, pág.7).

“At the beginning, he was observing my classes and gave me feedback on certain aspects (classroom management, the efficiency of different activities, etc). After a while, he let me teach alone and he was dropping by in the class once in a while. But all this time we kept on talking about what I was doing in the class, if I have difficulties with anything, etc. I could also ask for his opinion in anything I needed” (C2, est 17, pág.7).

“I think this was okay. She didn't really supervise me much, but it was also time for me to stand on my own feet and this is what I learned the most from, in the end” (C2, est 9, pág.7).

8.4.4. El papel de los docentes

Hay tres tipos de docentes que imparten clase en el Máster: los profesores de secundaria en activo, los profesores de didácticas específicas, y los de didáctica general.

8.4.4.1. Docentes en activo de educación secundaria

Hay dos docentes de educación secundaria que se encargan de impartir algunas de las sesiones de clase de los viernes. Ambos trabajan en uno de los centros donde hacen sus prácticas los estudiantes. El hecho de ser docentes en activo aporta un punto de vista muy práctico, aunque no por ello desconectado de la teoría pedagógica. Los estudiantes valoran su perspectiva precisamente porque nace de su trabajo diario.

“The in-service teachers at Anna are great. They are enthusiastic and have a lot of experience. That's great, they have relevant

knowledge of the school I'm at and they can give a lot of wise advice. I'm very content with their lessons" (C1, est 3, pág.8).

"Their lessons are very helpful. Usually they are much more concrete than the theoretical classes of the IVLOS teachers and I really like that. They cannot be improved so far" (C1, est 6, pág.8).

"I like the content of these lessons, also because these people can give real-life examples, not theoretic at all" (C1, est 8, pág.8).

No obstante, y pese a que todos coinciden en señalar el valor de estas sesiones, también aportan algunas sugerencias de mejora. Una de las propuestas es dar más continuidad a los temas, de forma que todas las sesiones referentes a un mismo contenido, se den una a continuación de la otra. Por otra parte, les gustaría contar con sesiones más centradas puramente en su experiencia, con formato coloquio. Por último, proponen que otros docentes del instituto se hagan cargo de algunas sesiones, como ponentes invitados, para poder conocer su experiencia.

"I like them. It is neat to have perspectives other than that of our mentors, and obviously perspectives that are being acted on daily by these teachers in the secondary schools. They could be a bit better structured. Sometimes we have two classes on one subject, but they are weeks apart, this is frustrating because we forget what they were about, if there are going to be just a few weeks on one subject then keep them close together" (C1, est 4, pág.8).

"Like the U-TEAch teachers, they have much to offer, but I find we do not always get to the truly useful knowledge. The lessons are fun, but I seldom leave with a feeling of having acquired new insights" (C1, est 7, pág.8).

"Content is helpful, but I prefer to receive more input from their side, i.e. I would like them to share more of their own experiences,

in an question+answer format for example, instead of letting us doing all the work (e.g. role plays)” (C1, est 9, pág.8).

“Yes, it is good to get a different perception on things. I would really like it if a few of the teachers that are known to be great teachers in this school give us a guest lesson on their methods and ideas” (C1, est 10, pág.8).

8.4.4.2. Docentes universitarios de las Didácticas Específicas:

actuación, evaluación y recomendaciones

El Máster U-TEAch no tiene sesiones de Didácticas Específicas (en inglés, SRM – Subject Related Methodology), así que para recibir clase de cada una de las especialidades de los estudiantes del Máster, éstos se unen a las clases de los grupos que estudian para ser docentes en los cursos ordinarios de IVLOS, es decir, los que no están enfocados a la educación bilingüe e internacional.

Así pues, los docentes de las Didácticas Específicas no están coordinados con los docentes U-TEAch y siguen su propio programa curricular. Este hecho provoca que a veces haya cierto solapamiento entre los contenidos cubiertos por unos y otros docentes, y es una queja que expresan los estudiantes. Por otro lado, también manifiestan que el ritmo de las sesiones de Didáctica Específica es, en general, mucho más lento que el de las sesiones de U-TEAch, ya que el número de estudiantes por aula es más numeroso y sus características mucho más diversas. Un tercer foco de descontento surge del hecho de que estas clases no están enfocadas al desempeño en programas bilingües e internacionales, sino a la educación ordinaria nacional holandesa.

“I think the content of the subject-specific lessons is only partly helpful. I feel that there is a lot of repetition of things we've already learned from our IVLOS teachers. Especially when it comes

to working forms. I think that is a pity, because it is a waste of precious time to do things twice. It could be improved by increasing the coordination between IVLOS subject related teachers and U-TEAch” (C1, est 5, pág.9).

“Sometimes I feel like we are just doing, in much more time, the same things as in U-TEAch. Maybe better communication between U-TEAch and SRM teachers would help” (C1, est 8, pág.9).

“Yes, the content of the SRM lectures is helpful, but sometimes activities take too much time and are already covered by U-TEAch modules like ICE. Sometimes things can be explained in 5 minutes instead of using the bottom up method that takes 1 hour, for example” (C1, est 9, pág.9).

“The content of the methodology courses so far are a bit disappointing. We briefly discuss important things and the atmosphere is a bit 'soft'. No clear cut assignments, preparation etc. I feel I learn more about the methodology from my internship than through the SRM-classes. The teachers are very approachable though. It could be improved by getting much more to the point on what is essential to know about our subject” (C1, est 3, pág.9).

“Most of it is useful, but I feel that we take too much time for most of the subjects. This is enhanced by the feeling that it is so much 'on the side'. It sometimes overlaps with our U-TEAch material. Although we talk about useful things, the way of doing it is not concentrated enough to really get the point across. However, it is hard to give it a more prominent place, since it essentially helps during teaching practice, not before or after” (C1, est 7, pág.9).

“I don't think my SRM classes are very effective. They are also specified on the Dutch system. This could be improved by offering

this class to a more specified group which is focussed on bilingual and international education” (C1, est 2, pág.9).

Hay una dificultad añadida para los estudiantes cuya lengua nativa no es el holandés, ya que si bien todos los módulos del Máster U-TEAch se imparten en inglés, no sucede así con las Didácticas Específicas, cuya lengua vehicular es el neerlandés. Esto no les permite integrarse en la dinámica de clase como un estudiante más.

“In my case, the classes were in Dutch and I didn't understand to much what she was talking about. She gave me only a bit of homework and the requirements were pretty unclear” (C1, est 12, pág.9).

8.4.4.3. Docentes universitarios de Didáctica General

Los docentes universitarios de Didáctica General son los tres docentes responsables del Máster U-TEAch. Ellos se encargan de diseñar y planificar los contenidos de todos los módulos, de asignar tareas, de corregirlas, de tutorizar a los estudiantes y de evaluarlos.

Todos los estudiantes expresan su satisfacción con el trabajo de estos docentes, especialmente por su capacidad para conectar la teoría con la práctica, aunque también hacen algunas sugerencias de mejora. Una de ellas se refiere a la comunicación o coordinación entre los profesores, que a veces lleva a confusión o a pequeños malentendidos. Otra sugerencia es que se haga más hincapié en las diferencias entre educación bilingüe y educación internacional. También proponen que cada docente se ocupe de un módulo, y no que todos se encarguen de todos. Al mismo tiempo, preferirían que todas las sesiones de cada módulo sean consecutivos, y no que se vayan alternando.

“I think the content of the lessons was pretty well linked with the teaching practice. I think they had a good coordination. I don't know what or how things could have been improved” (C1, est 12, pág.10).

“I am very positive about my U-TEACHERS. Pretty much everything we discuss during classes is of direct importance to our day to day teaching practices. This way, theory and practice are constantly connected, which is good, I think. The coordination between the teachers is good enough; they do not repeat each other at all and are fully aware of what the other teacher is doing. So they don't work on their own little island at all. If at all I feel that some things are missing from the content, it is purely because there is simply not enough time. There is only the Monday and Friday during only one year so there is not so much you can do. And I think they have done a good job selecting the most important things to teach us on those days” (C1, est 5, pág.10).

“The information that is given by these IVLOS teachers is on the whole, quite good and useful and it can be linked to teaching practice. The co-ordination between teachers could definitely be improved- particularly their use of the Blackboard platform, some are clearly better at it than others, and the digital learning space is under-and-poorly-utilized” (C1, est 4, pág.10).

“I think the lessons are valuable, because they let us see that there are many things that every teacher can find a use for, and this shows how much we can learn from each other and our colleagues in the future. I think that the coordination between teachers is often good, but sometimes communication about expected products (small assignments, etc) is not entirely clear” (C1, est 1, pág.10).

“The content of the lessons has a clear link with my teaching practice, but it should be better to make a more clear distinction between bilingual and international education, because these show few similarities. I would like to have better structured lessons and a clear distinction in subjects and teachers. Coordination among teachers is poor, things overlap and communication about assignments/deadlines etc. is very chaotic. Blackboard is a mess-no overview, not working properly” (C1, est 9, pág.10).

“Generally, the Monday and Friday lessons are very informative and I highly enjoy them. They are relevant for my teaching practice by offering a variety of working formats and pointing my attention to important issues of becoming a clil teacher. Sometimes, they have a bit too much in the planning and we do not get to the end of the lesson in time. Also, I am confused by the order of the classes which always change between CLIL, EIO, ICE, classroom management etc. For me, it would make more sense to cluster these lessons and really show the connection between them. This fragmentation is confusing. I have the impression that the coordination is fine, but I would love to hear more questions about how we are doing. The difficulties we experience and how we generally feel. That would suit them, since they ask so much of us all the time!” (C1, est 3, pág.10).

Otras propuestas están referidas a la cantidad de información que se presenta en cada sesión. En ocasiones sienten que se presenta mucha información en poco tiempo, y como consecuencia no hay oportunidad de trabajarla con profundidad, mientras que en otros temas se invierte más tiempo del necesario. Por supuesto encontrar el equilibrio en este sentido es complicado, ya que estas valoraciones de los estudiantes están muy condicionadas por sus intereses individuales y por los contenidos que hayan podido estudiar previamente.

“They teach us a lot of valuable things, but sometimes it is a bit too much of information that we are not going to use. I would like to get less information, but the information we do get I would like to see back afterwards (to use it). The teachers seem to coordinate everything among themselves well” (C1, est 6, pág.10).

“They are certainly knowledgeable, but I do not have the idea that we get everything out of them. Again, we take a long time to make certain points, while other things cannot be treated fully. Although the hands-on, practical teaching experience does help from time to time, I feel that some things can still be compressed into concentrated information, so that we can spend more time on other things” (C1, est 7, pág.10).

8.5. Metacategoría 5. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA

Cuando se le pide a los estudiantes una valoración global del programa U-TEAch, todos hacen juicios positivos, aunque a la vez realizan algunas propuestas de mejora.

Uno de los elementos más valorados del programa es la cualificación y calidad docente de los profesores que coordinan el Máster. Incluso se hace también referencia a las cualidades de apoyo e inspiración que aportan los compañeros de clase. El programa es capaz de generar una atmósfera segura para el aprendizaje reflexivo y una sólida identidad de grupo que revierten en el desarrollo profesional de los estudiantes.

“I think the level of the mentors is very important in this. For instance our three teachers are very skilled in this course, and I think their skills make up for a big part in how high the level of the course is” (C2, est 2, pág.15).

“I feel that the teachers we have at U-TEAch are very competent, I

feel that I have already learnt so much and the group of students is very supportive and inspiring [...]. I think within Uteach it is a very safe environment for personal development. I feel extremely inspired and supported both by my peer group and by the U-teachers [...]. Don't use Blackboard!! But use the open, supportive atmosphere that U-TEAch has. And also the constant reflecting on oneself and peers is a very good aspect” (C1, est 5, pág.16).

“I feel like peer-feedback helps a lot, because they are able to observe your teaching practice more often and you get a more honest opinion about your performance. Furthermore, by listening to the others you find out about concrete issues. I therefore think it is a very good idea that IVLOS has organized U-TEAch in such a manner that one really feels one is part of a group, all working on the common goal of becoming a teacher. [...] I do not enjoy the group assignments but, as mentioned before, I do like the fact that we are made to feel as being part of one big group. Because of this, we talk about, and exchange ideas on, the issues and fun things we encounter during our teacher traineeship, and I think this is really important to our learning experiences and development. [...] Establishing a group identity, I am usually not an advocate of such an approach at all, but I do believe it is highly beneficial in a course like this one” (C1, est 13, pág.16).

“I think if you consider the U-TEAch type format, where different modules and learning experiences work together and through each other they create a learning environment such as this, they are on the right track” (C1, est 1, pág.16).

Otro aspecto muy valorado es el carácter bilingüe e internacional del programa, que los estudiantes consideran como un valor añadido, al abrirle las puertas de un mercado de trabajo sin fronteras.

“The international character was the most important factor for

choosing U-TEAch. The multiple working environments that this course prepares us for are very attractive and it gives me a feeling that my work field is the world” (C1, est 3, pág.16).

“The U-TEAch programme promised additional training and qualifications, which I think will be useful when I try to live abroad for a longer period of time. I also consider the internship abroad to be of added value, both for my personal development as for my professional capabilities” (C1, est 7, pág.16).

“I support the ideas bilingual and international programmes have on education (e.g. focus on cultural awareness and skills, use of target language in class) and with this diploma I am able to teach wherever I am in the world. U-TEAch was the only course focused on bilingual and international education in The Netherlands I could be admitted to and I spoke to several U-TEAch former students who were very positive about the course. I am satisfied with my decision because in general it is a good course, with good guidance and content” (C1, est 9, pág.16).

“As I would like to work abroad after graduation, the international internship and the contact with international schools appealed to me, as did Uteach's reputation. I am satisfied, I feel I learn a lot in a safe environment” (C1, est 10, pág.16).

“The international orientation and the inclusion of working-and-learning with the help of expert mentors were decisive factors for me. I was also convinced by the qualifications that a U-TEAch study provides, as they are a bit more than other teacher education studies. Lastly, but certainly not least, the fact that the course would be given in English (my preferred language) was a factor in my decision” (C1, est 1, pág.15).

En cuanto a sugerencias de mejora, un estudiante que no tuvo suerte con

su primer centro de prácticas, propone ser más cuidadosos en la selección de institutos para este periodo. Es un caso particular, pero no por ello menos importante. También pide que se reduzca el tiempo de clases teóricas (lunes y viernes), que se mejore la plataforma virtual (Blackboard) y que la comunicación entre los profesores de Didáctica General de U-TEAch sea más fluida.

“U-TEAch is a great programme, I recommend it to everyone. They only have to search for better schools for the first internship, reduce class time on Mondays and Fridays, and improve Blackboard and communication between the three of them” (C2, est 13, pág.15).

Otro estudiante hace referencia a la alta carga de trabajo del Máster, y recomienda reducirla, así como establecer algún mecanismo para comprobar que los estudiantes siguen “a bordo” y son capaces de mantener el ritmo del programa. También se menciona la necesidad de reorganizar las tareas para que no se solapen en el tiempo.

“Make sure you do not include too much in this course and especially in the beginning, plan enough time to check if everyone is still on board” (C1, est 3, pág.16).

“They should make sure when an assignment is handed out, that it needs to be handed in not much longer after it” (C1, est 11, pág.16).

Otra propuesta de mejora va en la línea de establecer nexos aún más explícitos entre la teoría y la práctica, especialmente con la teoría de las Didácticas Específicas. Por ello sugieren que se dedique medio día a recibir clases y otro medio día a las prácticas en los centros. También hay quien aconseja acortar los días de clases teóricas, porque considera más importante el contacto directo con la práctica, especialmente con las clases de metodología CLIL.

“I think that there need to be stronger links between the internships and what is taught in class. Having the SRM [Subject Related Methodology] once every two weeks, as a disconnected part, feels strange. Maybe we could do half-days at school teaching and then half-days of theory to tie them even closer together” (C1, est 4, pág.16).

“Practice is the way to learn how to teach! Theory is nice, but two days of theory/lectures/assignments is the maximum: just start observing and teaching right away is so valuable!! So put emphasis on the practice!” (C1, est 15, pág.16).

“Shorten the instruction days, or make them more time efficient, because they make the week so much longer. In the end, I think the hands-on experience is the most important part, and furthermore the CLIL sessions are really important for non-English teachers. I think Subject Related Methodology and CLIL, plus time devoted to improve English language proficiency, are perhaps the most important elements” (C1, est 13, pág.16).

También se hacen sugerencias en relación a tutores y mentores. De acuerdo con los estudiantes, sería positivo que los tutores de prácticas de los institutos tuvieran una visión similar a la de IVLOS, y que los mentores universitarios hicieran más visitas a los centros.

“I think our program is pretty well designed, so it is very good in my opinion. I will add only the following: the school mentors should have a vision similar to the course aims and the IVLOS mentors should come more often to observe the classes of the students and give feedback” (C1, est 12, pág.16).

BLOQUE IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 9.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

9. 1. Conclusiones

Tal y como se ha visto, la experiencia de formación de profesorado bilingüe e internacional del Máster "U-TEAch" del centro "Center for Teaching and Learning" (anteriormente IVLOS) de la Universidad de Utrecht (Países Bajos), es una apuesta que consigue integrar la formación en una materia escolar junto con la formación en metodología CLIL y en el resto de herramientas que todo docente ha de manejar. Además tiene un marcado carácter intercultural e internacional que se refleja en el módulo de "Interculturalidad e internacionalización", así como en el periodo de prácticas en un centro escolar extranjero.

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes de este Máster es el papel que tiene el aprendizaje entre iguales. Es éste un recurso escasamente utilizado en educación que sin embargo tiene una alta potencialidad. Y no sólo es de gran ayuda durante la formación inicial del docente, sino que se convierte en un entrenamiento para un trabajo colaborativo entre docentes en el futuro profesional.

También es destacable el proceso de tutorización que reciben los estudiantes. Cada uno tiene un tutor en su centro de prácticas así como uno en la universidad, de modo que dos profesionales con mayor experiencia guían, apoyan y acompañan al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Este dato encaja con los resultados de recientes investigaciones que destacan la necesidad del diálogo entre profesionales de la misma área. Asikainen et al. (2010: 5), en un reciente informe, recomiendan que se facilite asimismo el diálogo entre expertos para compartir buenas prácticas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, al objeto de que las prácticas exitosas que se desarrollen en una lengua puedan ser adaptadas y aplicadas con otras lenguas y en otros contextos, y de que los cambios en los sistemas educativos se implementen de manera coordinada.

Si bien es cierto que siempre hay aspectos mejorables, los estudiantes de este Máster afirman estar muy satisfechos con la formación recibida. Además es significativamente alta la tasa de estudiantes que consiguen un puesto de trabajo como docentes en una escuela bilingüe o internacional a los pocos meses de haber terminado el máster (y en algunos casos, incluso antes de terminarlo).

Este hecho refleja por un lado la calidad de formación que ofrece el Máster y, por otro lado, la dificultad para encontrar docentes capacitados para impartir programas de educación bilingüe e internacional. El reto ahora es conseguir que las opciones de formación para este profesorado sean cada vez más amplias y que estén interconectadas, de modo que se beneficien de la experiencia mutua para conseguir diseñar programas de formación de una calidad cada vez mayor.

9.1.1. Aspectos positivos

Si analizamos el Master "U-TEAch" de forma más específica, hay algunas características que se destacan y podrían señalarse para proporcionar una mejor comprensión de los puntos fuertes del programa:

- Cada estudiante es responsable de su aprendizaje. Los estudiantes son dueños de su propio proceso de aprendizaje en cada momento. Esto significa que se sienten responsables del mismo y que toman medidas para mejorar. También deciden cómo demostrar mejor sus logros mediante la recopilación de evidencias en su Portafolios.
- Reflexión. La reflexión es una herramienta fundamental para la educación de los maestros, ya que les da la oportunidad de diagnosticar las necesidades del contexto, diseñar un plan para cubrirlas, y evaluar los resultados. El pensamiento reflexivo es también esencial para identificar los puntos buenos y malos de la propia actuación y aprender de este análisis.
- Tutorización intensiva. Los tutores de prácticas y los mentores universitarios guían a los futuros profesores durante todo el proceso. De esta manera los estudiantes obtienen un *feedback* muy directo y se sienten apoyados por profesores con experiencia en todo momento.
- Dificultad progresiva de las tareas docentes. Los estudiantes van asumiendo la responsabilidad de las clases de forma gradual. Esto constituye una estrategia eficaz para ganar confianza con un enfoque muy práctico.
- La teoría y la práctica en paralelo. El hecho de que los estudiantes tengan trabajo teórico y práctico cada semana crea un puente entre ellos y facilita tanto el aprendizaje inductivo como el deductivo.
- Prácticum en los Países Bajos y en el extranjero. Los períodos de prácticas son muy apreciados por todos los agentes que participan en el programa. Permiten a los estudiantes ser conscientes de las

posibilidades y limitaciones de su trabajo, así como para adaptar sus objetivos de aprendizaje a las demandas reales. En cuanto a las prácticas en el extranjero, representan una oportunidad única para tomar contacto con sistemas educativos extranjeros.

- Valoración de los compañeros. Los estudiantes reconocen que una parte importante de su aprendizaje tiene lugar gracias al papel relevante asignado a la valoración entre compañeros (*peer feedback*). Se les pide a los estudiantes que se observen unos a otros mientras dan clase, y luego participan en la reflexión común sobre el desempeño de cada cual mientras daba clase. Este es un recurso valioso para el aprendizaje, no sólo para quienes son observados, sino también para quienes observan, pues al desarrollar esta tarea adquieren ideas interesantes para mejorar su propia práctica.
- Certificación de Cambridge para docentes CLIL. Los estudiantes reciben orientación y apoyo de los profesores con el fin de obtener la Certificación CLIL expedida por la Universidad de Cambridge. Es un valor añadido para el programa "U-TEAch", ya que este certificado es reconocido a nivel internacional, y favorece la movilidad laboral de los estudiantes.
- Excelentes perspectivas profesionales. Los estudiantes que cursan el programa "U-TEAch" son contratados por escuelas CLIL e internacionales que ya conocen la calidad del programa. Algunos estudiantes consiguen un trabajo incluso antes de terminar el curso.

9.1.2. Aspectos mejorables

Pese a que los estudiantes, junto con el resto de agentes involucrados, están profundamente satisfechos con el programa, reconocen que hay aspectos que pueden mejorarse. Sus principales preocupaciones son:

- La labor de los tutores de prácticas. Aunque todos los tutores de prácticas reciben información sobre cómo guiar a sus estudiantes y cómo analizar su desempeño con ellos, a veces el estilo de análisis de los tutores no coincide con el estilo "U-TEAch". Los estudiantes entienden que cada maestro puede tener sus propias técnicas, pero se quedan perplejos cuando reciben instrucciones contradictorias. Es por esto que hay una demanda de una mejor coordinación entre los tutores escolares y los mentores universitarios.
- Didácticas específicas. Los estudiantes asisten a clases de didáctica específica junto con los grupos de estudiantes inscritos en el Máster de Secundaria ordinario. Esto significa que a veces hay una cierta superposición, ya que los temas que se tratan en las clases de didáctica específica puede haber sido ya cubiertos por las sesiones de "U-TEAch" o viceversa.
- Plataforma virtual. El programa "U-TEAch" hace uso de una plataforma virtual llamada "Blackboard". Los estudiantes afirman que les resulta confusa y poco agradable, e informan de que esta plataforma ambiente era más una carga que un facilitador de su aprendizaje.
- Apoyo financiero para el prácticum en el extranjero. La "European Platform", una institución holandesa que promueve la internacionalización de la educación, otorga una beca a los estudiantes que realizan prácticas en el extranjero. Sin embargo, la cuantía de la beca es baja y los estudiantes tienen que asumir la mayor parte de los costos de trasladarse a un país extranjero, y eso significa un esfuerzo importante para ellos, sobre todo en los casos en los que en el país destino el nivel de vida es más caro.

9.1.3. Aspectos transferibles a otros contextos

Resulta obvio que, como cualquier programa, el Máster "U-TEAch" ha sido diseñado para satisfacer las necesidades de su contexto. Sin embargo, hay muchos aspectos de su experiencia que pueden ser de utilidad para el desarrollo de otros programas de formación docente CLIL:

- Docentes reflexivos. La reflexión es esencial para cualquier profesor y por tanto los docentes CLIL no son una excepción. La investigación ha demostrado que la reflexión deliberada, constante y crítica sobre las prácticas de enseñanza contribuye al desarrollo profesional.
- Enseñanza colaborativa y valoración entre compañeros (*peer feedback*). El profesorado puede beneficiarse de los esfuerzos compartidos, trabajando juntos y compartiendo ideas, inquietudes y materiales de clase. Esto también se aplica a los maestros con experiencia y a los noveles que trabajando juntos, dando como resultado una situación de beneficio mutuo. Los maestros con experiencia se benefician de la obtención de ideas frescas sobre la enseñanza, y los noveles adquieren conocimientos expertos. La colaboración se puede establecer usando tanto redes físicas como virtuales, gracias al desarrollo actual de las TIC.
- Prácticum. El periodo de prácticas es indispensable para reducir la brecha entre la teoría y la práctica. Los estudiantes pueden así familiarizarse con la dinámica escolar en un ambiente seguro y tomar gradualmente la responsabilidad de las clases. Durante este período, el apoyo de los tutores y mentores es crucial.
- Formación en investigación. Los profesores tienen que aprender a seguir aprendiendo. Cuando surge un problema nuevo, no hay cursos de formación para hacer frente a él, pero los profesores pueden encontrar una solución usando sus habilidades profesionales investigadoras. Lo ideal sería que los profesores colaboren para hacer frente a las nuevas necesidades en conjunto.

- Vivir la metodología CLIL y sus principios. Los cursos de formación CLIL para profesorado deben proporcionar oportunidades para vivir esta metodología CLIL, y no sólo hablar de ella. El aprendizaje se produce al experimentar lo que significa aplicar los principios CLIL sobre la práctica.
- Cada estudiante es responsable de su aprendizaje. Los futuros profesores deben tener la oportunidad de estar al mando de su propio proceso de aprendizaje, ya que éste es el camino para que asuman su responsabilidad y se comprometan a la tarea de su propio desarrollo profesional.
- Dominio de la lengua extranjera. Aunque los docentes CLIL no necesariamente son hablantes nativos de la lengua vehicular de enseñanza, sí necesitan un nivel de competencia que les haga sentir la confianza suficiente para dar clase y proporcionar un modelo lingüístico para su alumnado. En algunos casos, los asistentes lingüísticos nativos pueden ofrecer apoyo lingüístico y cultural en las clases CLIL.
- Conciencia multicultural e internacional. La diversidad de cualquier aula requiere docentes conscientes de los retos de la educación multicultural e internacional. Esto es particularmente importante en la metodología CLIL, dado que la sensibilización multicultural e intercultural es uno de sus objetivos.
- Actitud profesional. La sociedad de la información exige trabajadores del conocimiento que adopten una actitud de aprendizaje permanente, y cualquier profesional debe mantenerse al tanto de los avances en su campo. En el caso de los maestros, necesitan mantenerse al día con respecto a la innovación educativa.
- Acuerdos con instituciones extranjeras. La movilidad de docentes entre países europeos podría ser fomentada a través de alianzas con instituciones extranjeras, como una manera de mejorar el proceso de formación de los profesores, tanto de inicial como continua.

- Todos a una. Hay muchos profesionales que trabajan en programas CLIL. Sin embargo, no siempre se coordinan para unir fuerzas. Los esfuerzos colectivos impulsarán el desarrollo y el perfeccionamiento de los programas CLIL.

9.2. Conclusions in English

Education systems around the world have to deal with the new configuration of societies, engaged in a process of rapid change. Within this framework, CLIL models are intended to meet the education needs of new generations, integrating the learning of academic content and foreign languages. CLIL programmes have already shown the ability to develop the key competences of multilingual and multicultural citizenship.

Nevertheless, CLIL programmes are relatively young in Europe and hence still have a lot of untapped potential. The first obstacle to its expansion into mainstream education is the shortage of qualified professionals for its implementation. Therefore, it is necessary to develop specific education programmes for CLIL teachers, which cater for the needs of both the initial and in-service education of these professionals.

As this paper describes, the "U-Teach" ("Utrecht Teacher Education Academy") Master programme, offered by the "Center for Teaching and Learning" at the University of Utrecht (Netherlands), integrates CLIL methodology with other tools that every teacher needs to acquire. For this purpose, the eight subject modules of the programme cover the essential competences for starting teachers.

"U-TEAch" students greatly appreciate the role of peer learning. While this is a rarely used resource in education, it has a high potential, and not only as a resource for initial education. Peer learning becomes a seed for collaborative work between teachers in their professional future.

Another aspect that receives very good assessment is the intensive coaching process for students. Each student has a mentor at their school placement (an in-service teacher, usually of the same academic speciality) and a university mentor (one of the Master lecturers). This way, two experienced professionals guide and accompany students in their learning process, supporting and helping them from different perspectives.

In this same line, the results of recent research point to the need for dialogue between professionals in the same area as a strategy for education, assessment and improvement. Asikainen et al. (2010) also recommend dialogue among experts to share best practices in teaching and learning languages. Experiences with a certain language can be helpful in implementing similar programmes with other languages and in other contexts. This would come to assist a more harmonious and coordinated development of education systems.

Although there is always room for improvement, “U-TEAch” students are very satisfied with the education process provided by the programme. They recognize that this Master enables them to work as teachers, and opens the door to work in numerous international and CLIL schools. The rate of students who get a job within a few months after finishing the Master (and in some cases even before finishing it) is significantly high. This fact shows, on the one hand, that the Master provides a good education and, on the other hand, the shortage of qualified professionals for CLIL and international education. The challenge is, therefore, to develop more and better education programmes for CLIL teachers, where professionals collaborate to benefit from each other's experience in designing training programmes of increasing quality.

9.2.1. Programme strengths

If we analyse the “U-TEAch” Master programme holistically, there are some characteristics which stand out and could be highlighted to provide a better understanding of the strengths of the programme:

- Responsibility of own learning. The student teachers have the ownership of their own learning process at every time. This means they feel responsible for it and take action to improve. They also decide how to best prove their achievements by collecting pieces of evidence in their personal Portfolio.

- Reflection. Reflection is a crucial tool for the education of teachers, as it gives them the opportunity to diagnose the context needs, design a plan to meet them, and assess the results. Reflective thinking is also essential to discern the good and bad points of own performance and learn from it.
- Intensive coaching. School mentors and university mentors guide the student teachers throughout the whole process. This way the students obtain very direct feedback and feel supported by experienced teachers at every moment.
- Increasing difficulty of teaching practice. The student teachers are invited to take responsibility of classes gradually. This constitutes an effective strategy to become confident with a hands-on approach.
- Theory and practice on parallel. The fact that student teachers have theoretic and practical work every week creates a bridge between them and facilitates both inductive and deductive approaches to learning.
- Internship in the Netherlands and abroad. Internship periods are highly valued by all stakeholders participating in the programme. They allow student teachers to be aware of the possibilities and constraints of their job, as well as to adapt their learning objectives to the actual demands. Regarding the internship abroad, it represents a unique opportunity to gain insight into foreign education systems.
- Peer-feedback. Fellow students acknowledge that a significant part of their learning takes place thanks to the relevant role assigned to peer-feedback. Student teachers are asked to observe each other and help with the debriefing of their performance. This is a valuable learning resource, not only for student teachers being observed, but also for those observing, as long as by doing this task they get insightful ideas to improve their own practice.
- Cambridge Certificate for CLIL teachers. The student teachers receive guidance and support from “U-TEAch” lecturers in order to obtain the CLIL Teachers Certificate issued by Cambridge

University. This comes as an added value to the “U-TEAch” programme.

- Excellent career prospects. “U-TEAch” graduates are frequently hired by CLIL and international schools who already know the quality of the programme. Some student teachers are employed even before they finish the course.

9.2.2. Space for improvement

Even when student teachers, along with all actors involved, are deeply satisfied with the programme, they recognise there is some space for improvement. Their main concerns are:

- School mentors coaching. Although all school mentors receive instructions on how to guide their mentees and debrief their performance with them, sometimes the debriefing style of mentors does not match the “U-TEAch” style. Student teachers accept that every mentor might have their own techniques, but are rather bemused when they receive contradicting instructions. This is why there is a demand for a better coordination between school and university mentors.
- Subject-related methodology. Student teachers attend classes on subject related methodology joining the groups of students enrolled in the regular Secondary School Teacher Master programme. This means that sometimes there is some overlapping, because the topics being covered in subject-related methodology classes may have been already covered by “U-TEAch” seminars, or vice versa.
- E-learning environment. The “U-TEAch” programme is supported using the e-learning environment called “Blackboard”. The student teachers find it confusing and unfriendly, and reported that this

environment was more a burden than a facilitator for their learning.

- Financial support for internship abroad. The “European Platform”, a Dutch institution which promotes the internationalisation of education, gives some financial support to students going on an internship abroad. Nonetheless, students have to assume most of the costs of moving to a foreign country, and that means a substantial effort for them, especially in the cases when the host country has higher living standards.

9.2.3. Transferable elements

Looking at the bigger picture, it is obvious that, as any course, the “U-TEAch” programme has been designed to suit the needs of its context. However, there are many aspects from its experience which can shed some light on the development of teacher education programmes for CLIL.

- Reflective teacher. Reflection is essential for any teacher and thus CLIL is no exception. Research has shown that deliberate, constant and critical reflection on teaching practices contributes to professional development.
- Collaborative teaching and peer feedback. Teachers can benefit from each other’s effort by working together and sharing ideas, concerns and class materials. This also applies to experienced and starting teachers working together, resulting in a win-win situation. Experienced teachers benefit from obtaining fresh new ideas about teaching, and starting teachers gain expert insights. The collaboration can be established using both physical and virtual networks, thanks to the advancement of ICTs.
- Internship. It is indispensable to bridge the gap between theory and practice. Student teachers get acquainted with school dynamics in a safe environment and gradually take responsibility of the class. During this period, the support of mentors is crucial.

- Research skills. Teachers need to learn how to keep learning. When a new problem arises, there are no education courses to tackle it, but teachers can find a solution for it using their professional skills. Ideally, teachers can collaborate to face new needs together.
- Experience CLIL methodology and principles. CLIL courses for teachers must provide opportunities to experience CLIL, and not only talk about it, relying on a pragmatic approach.
- Ownership of own learning process. Student teachers need to be given the opportunity to control their own learning process, as this is the way for them to assume its responsibility and commit to the task of their own professional development.
- Target language proficiency. Although CLIL teachers are not necessarily native speakers of the target language, they need a level of proficiency which makes them feel confident enough to give lessons and provide a linguistic model for their pupils. In some cases, native language assistants can offer linguistic and cultural underpinning in CLIL classes.
- Multicultural and international awareness. The diversity of any class requires teachers to be aware of the challenges of multicultural and international education. This is particularly important in CLIL pedagogy, given the fact that raising multicultural and intercultural awareness is among its objectives.
- Professional attitude. Information society demands knowledge workers who adopt a lifelong learning attitude. In the case of teachers, they need to keep up-to-date regarding educational innovation.
- Partnerships with foreign institutions. Teacher mobility between European countries could be fostered through partnerships with foreign institutions, as a way to enhance the education process of teachers, both pre-service and in-service.
- Joint enterprise. There are many professionals working in CLIL programmes. However, they are not always coordinated to join

forces. Combined and collective efforts will boost the flourishing of CLIL programmes.

9.3. Discusión

No hay duda sobre la necesidad de que los sistemas educativos se adapten a la nueva configuración de las sociedades, prestando especial atención a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. En este sentido, los programas CLIL se proponen dar respuesta a las necesidades formativas de las nuevas generaciones. La capacidad de la metodología CLIL para fomentar y desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos ya se ha puesto de manifiesto, pero aún hay mucho potencial por desarrollar.

Los programas CLIL son todavía una práctica relativamente nueva en Europa, y los países encuentran obstáculos para ofrecer este modelo educativo a toda la población escolar. Hay una serie de razones que dificultan la implantación de los programas CLIL, que van desde las estructuras organizativas hasta las disposiciones legislativas, pasando por la escasez de profesorado cualificado, las dificultades de financiación y las reticencias hacia este tipo de enseñanza.

En cuanto a los recursos humanos, muchos países tienen dificultades para encontrar profesorado cualificado para impartir estos programas. A su vez, los docentes se quejan de que es difícil encontrar programas de formación inicial y continua. Además, la disponibilidad de profesores de áreas no lingüísticas con formación en lenguas extranjeras no es suficiente si no se proporciona también formación en los principios metodológicos CLIL (especialmente, en la integración efectiva de lengua, contenido y habilidades de aprendizaje).

Así, es necesario desarrollar programas de formación específicamente dirigidos al profesorado de programas CLIL, que se encarguen tanto de la formación inicial como de la formación continua de estos profesionales. Además estos programas deben apoyarse con actividades complementarias como la movilidad de profesorado especialista entre países europeos y la creación de redes de trabajo sobre metodología CLIL.

Tal y como se presenta en este trabajo, el Máster "U-TEAch" del "Center for Teaching and Learning" de la Universidad de Utrecht (Países Bajos), integra la metodología CLIL con otras herramientas que todo profesor debe adquirir. Para este propósito, los ocho módulos de formación del programa cubren las necesidades competenciales esenciales de los docentes noveles.

Los estudiantes de "U-TEAch" aprecian enormemente el papel que la valoración entre compañeros (*peer feedback*) tienen en su aprendizaje. Si bien este es un recurso poco utilizado en la educación, tiene un gran potencial, y no sólo en la formación inicial. El aprendizaje entre iguales se convierte en una semilla para el trabajo colaborativo entre docentes en su futuro profesional. Así lo entiende Hargreaves (2003, 84), que afirma que uno de los recursos más poderosos para mejorar que tienen las personas en cualquier organización son sus propios compañeros:

"One of the most powerful resources that people in any organisation have for learning and improving is each other. Knowledge economies depend on collective intelligence and social capital – including ways of sharing and developing knowledge among fellow professionals. Sharing ideas and expertise, providing moral support when dealing with new and difficult challenges, discussing complex individual cases together - this is the essence of strong collegiality and the basis for professional communities".

En la misma línea, Mourshed et al. (2010) afirman que las prácticas colaborativas se convierten en el mecanismo principal para mejorar el desempeño docente, pero también para los docentes sean responsables los unos de los otros. De acuerdo con estos mismos autores, los sistemas que establecen hábitos sólidos de prácticas colaborativas, desarrollan tres cambios. En primer lugar, los docentes pasan de preocuparse únicamente por su aula, a estar en una situación en la que la práctica docente se hace pública y la responsabilidad del aprendizaje del alumnado es compartida. En segundo lugar, hay un cambio cultural, que consiste en pasar de poner el énfasis en qué enseñan los docentes, a ponerlo en qué aprenden los

alumnos. Este cambio es consecuencia de poner la atención en analizar el avance del aprendizaje de los estudiantes, por un lado, y de trabajar juntos para mejorar ese aprendizaje, por otro. En tercer lugar, las prácticas colaborativas consiguen desarrollar un modelo pedagógico de “buenas prácticas”, y los docentes se convierten en los guardianes de dicho modelo, o dicho de otra forma, en los profesionales que custodian su propio saber, y son capaces de reclamar responsabilidades a quienes no lo utilizan, del mismo modo que los médicos o los abogados cuidan su saber profesional y se piden responsabilidades cuando no lo siguen.

Otro aspecto muy valorado es la tutorización intensiva que reciben los estudiantes. Cada estudiante tiene un tutor de prácticas (un docente en activo, por lo general de la misma especialidad académica) y un mentor universitario (uno de los profesores del programa U-TEAch). De esta manera, dos profesionales con experiencia guían y acompañan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, apoyándoles y ayudándoles desde diferentes perspectivas.

Aunque siempre hay margen de mejora, los estudiantes del Máster "U-TEAch" están muy satisfechos con el proceso de educación proporcionado por el programa. Reconocen que este Máster les prepara para trabajar como docentes, y les abre las puertas para conseguir un puesto de trabajo en numerosas escuelas bilingües e internacionales. La tasa de estudiantes que obtienen un puesto de trabajo a los pocos meses de terminar el Máster (y en algunos casos incluso antes de terminarla) es significativamente alta. Este hecho demuestra, por una parte, que el Máster ofrece una buena educación y, por otro lado, la escasez de profesionales cualificados en metodología CLIL y educación internacional. El desafío es, por lo tanto, desarrollar más y mejores programas de educación para profesorado CLIL, para lo cual es necesario que los profesionales colaboren y se beneficien de la experiencia de cada uno, diseñando así programas de capacitación cada vez mejores.

9.4. Consideraciones finales

Quisiera terminar este trabajo con algunas reflexiones acerca del proceso y del contenido de la investigación, así como con las nuevas preguntas que surgen a raíz del trabajo realizado.

9.4.1. Respetto al proceso

Una vez finalizado el trabajo de investigación, es necesario reflexionar sobre el proceso de desarrollo del mismo.

En todo momento he vuelto a tener una sensación que ya me acompañó cuando realicé mi Trabajo Final de Máster, y es la inquietud de leer todo lo posible, tanto sobre metodología cualitativa como sobre el tema de investigación. Cuanto más leo, más consciente soy de lo mucho que me queda por aprender, y esto me genera cierta ansiedad. He llegado a comprender, no sin esfuerzo, que no se puede aspirar a conocer todo lo escrito sobre un tema, y que esta inquietud es positiva si aprendo a manejarla, porque me motiva a seguir aprendiendo y me hace consciente del potencial que tengo por delante.

En cualquier caso, este hecho es la causa de que pase más tiempo leyendo que escribiendo, y sé que aún tengo que aprender a equilibrar ambos procesos.

Por otro lado, en el camino se me han cruzado varias circunstancias personales que han influido en mi investigación. He cambiado de ciudad y de trabajo, y eso ha alterado mi ritmo, aunque también es cierto que me ha brindado una perspectiva más amplia para interpretar y reflexionar sobre los datos.

Un temor que me acechó, sobre todo en los primeros momentos, fue el trabajo en solitario. Más de una vez había oído hablar de la soledad con la que te enfrentabas a la investigación, porque al fin y al cabo, tu tesis es tuya, y por mucho apoyo que tengas, en última instancia tienes que enfrentarte tú al texto. No obstante, aunque esta soledad ha estado ahí, no la he sentido como una amenaza, porque en todo momento me he encontrado acompañada por mi tutor, por el grupo de investigación al que pertenezco, y por mis compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, que para mí siempre ha sido y será mi Departamento, aunque ya no tenga la suerte de trabajar en él.

Una tarea difícil para mí ha sido seleccionar los datos que he incluido en el informe. Mi primera intención fue incluirlo “todo”, y es que después de tantas horas dedicadas a esta investigación, cada pieza, por pequeña que sea, tiene para mí un sentido fundamental dentro del conjunto. Pese a este apego emocional, he entendido que un análisis de todas y cada una de las evidencias recogidas no sólo es una tarea titánica, sino que sólo habría conseguido enmarañar la exposición de los datos y emborronar la interpretación de los mismos.

Cuando miro atrás en el tiempo, me doy cuenta del enriquecimiento profesional y personal que ha supuesto para mí este trabajo. He entendido mejor en qué consiste la investigación cualitativa y cuál es la razón de ser de sus supuestos epistemológicos. También he comprobado que la investigación es una tarea ardua, pero muy gratificante. He visto la importancia de manejar los datos con sensibilidad y ética, porque detrás de ellos hay personas con rostro, nombre y apellidos. Me ha preocupado que la investigación sea educativa, no sólo por el ámbito en el que se hace, sino por los efectos que genera. Educa a quienes la hacen y a aquellos con quienes y sobre quienes se hace (Santos Guerra, 1990). Me he preguntado a quién beneficia y qué aporta a la comunidad donde se ha desarrollado.

Personalmente, he apreciado la virtualidad formativa que posee el contacto con otras personas con contextos culturales muy diferentes al

propio. He sentido en mi propia piel cuán sugestivo y motivador es conocer otras miradas de la vida, y poder apreciarlas porque ahora son parte de mí.

Si tengo que valorar el proceso desarrollado en la investigación, puedo decir que para mí ha sido muy positivo. A pesar de las dificultades, de los altibajos, de mis traspies y del sacrificio que supone, no dudo en afirmar que la investigación ha sido una experiencia que me ha aportado mucho en mi vida, en todos los sentidos. Me siento orgullosa del trabajo realizado.

9.4.2. Respecto al contenido

Tras el desarrollo del proceso de análisis de los datos recogidos, creo que existen determinados aspectos sobre los que es necesario llamar la atención para comprender con mayor profundidad el fenómeno estudiado.

En primer lugar, creo que un factor determinante para el éxito del Máster “U-TEAch” ha sido la motivación y la convicción de los tres docentes que lo llevan a cabo desde la Universidad. Su experiencia como profesores de secundaria les ha hecho sensibles a las necesidades formativas del contexto y han concebido el programa como una oportunidad para darles respuesta. Son una inspiración para los estudiantes, que ven en ellos el tipo de docente al que quieren parecerse. Yo misma aprendí muchísimo de ellos durante el tiempo en el que desarrollé mi trabajo de campo, y he crecido como docente, y no sólo como investigadora, gracias a ellos.

Por otro lado, en una sociedad marcadamente multicultural como es la holandesa, podría pensarse que la búsqueda de la conciencia plurilingüística y pluricultural es inherente a cualquier programa educativo, y quizá sea así. En otras palabras, podría darse por hecho que

es lo más natural, pues fomenta el acercamiento y el diálogo entre las culturas, y mejora la convivencia. No obstante, he tenido la oportunidad de observar el ahínco y la constancia con la que ésta se busca en el Máster. Es una comunidad de aprendizaje que “vive” en varios idiomas, y eso se traduce en un ambiente de apertura cultural.

En lo que se refiere a renovación metodológica, el Máster ha tenido un gran papel en la Facultad. El “Center for Teaching and Learning” lleva años siendo una referencia en la formación de docentes reflexivos, pero las particularidades y el éxito del Máster “U-TEAch” han supuesto un revulsivo para la transformación de todos los itinerarios formativos.

Aparte de los beneficios que ello ha reportado en el aprendizaje del alumnado, es magnífico que los propios docentes del Máster consideren que para ellos, las labores que realizan, suponen un aprendizaje profesional. Todo el tiempo y el espacio que dedican a trabajar en equipo y a tutorizar a los estudiantes es una inversión formativa que es posible gracias al trabajo colaborativo, a la reflexión y al intercambio de ideas entre docentes, tanto de la Universidad como de los centros educativos de prácticas.

Es necesario detenerse también en la actitud de “puertas abiertas” de los agentes que participan en el Máster. Docentes y estudiantes entra y salen de las aulas, se observan, se valoran, y se exponen públicamente sin temor alguno, pues entienden que tener a un compañero en clase no es amenazante, sino una excelente oportunidad para aprender el uno del otro. Esto genera un sentimiento colectivo de pertenencia que ha favorecido la evolución del Máster, y que para mí, como investigadora, ha sido uno de los rasgos más interesantes, tanto por su potencialidad formativa como por su contraste con el contexto educativo español.

También los acuerdos con centros educativos extranjeros y la difusión de la actividad del Máster en congresos y publicaciones académicas, dan la oportunidad de hacer patentes los avances logrados y sirven para incentivar la continuidad del trabajo.

Mirando la otra cara del programa, puede que uno de sus aspectos más negativos sea la selección del alumnado. Sólo veinte estudiantes pueden beneficiarse de esta formación cada año. Lo ideal sería que el programa se extendiera y todos los futuros docentes se beneficiaran de sus efectos positivos. El problema sería encontrar los recursos para ofrecer esta formación a gran escala, pero es el objetivo al que hay que aspirar. Por otro lado estaría el problema de que todos los estudiantes tuvieran la motivación y la disponibilidad necesarias para trabajar durante un año de manera tan intensiva.

Es crucial ser conscientes de que aún queda mucho camino por recorrer en la formación de docentes CLIL, y de que no es fácil replicar las condiciones en que se desarrolla este Máster. No obstante este programa nos demuestra que cuando hay un proyecto de equipo, en el que todos los agentes están muy involucrados, y que se mueve con espíritu reflexivo, crítico y de intercambio de ideas, las posibilidades de éxito se multiplican exponencialmente.

Formar parte del Máster “U-TEAch” me ha dado la oportunidad de disfrutar de la alegría de aprender y de enseñar. Convivir con todos los estudiantes, los tutores y mentores, y el profesorado me ha servido para darme cuenta de que hay mucho que se puede hacer y que se está haciendo ya por la formación de docentes CLIL.

Ante todo, forman un equipo muy comprometido con su tarea docente, que cree firmemente en lo que hace, que demuestra que se puede disfrutar trabajando y que dedica todos sus esfuerzos a mejorar cada día. Como cualquier otro programa, no es perfecto, pero sí puede estar orgulloso de tener la virtud de estar muy implicado con sus objetivos educativos.

Si he optado por cerrar este trabajo destacando lo más positivo del programa es, precisamente, porque detesto las visiones catastrofistas de la educación que consideran que todo está perdido. El optimismo ha de acompañarnos en la tarea de mejorar la educación día tras día, y es de

justicia reconocer el trabajo bien hecho de quienes se afanan en conseguirlo. Por eso desde aquí quiero agradecer la labor de las personas que trabajan en este programa, y animarles a que sigan trabajando con el mismo compromiso, vitalidad e ilusión.

9.5. Nuevas preguntas

Al hilo de la investigación desarrollada, surgen nuevas preguntas que permitirían una mayor profundización en la comprensión del fenómeno de la formación de docentes CLIL:

- ¿Qué aspectos de la formación de docentes CLIL son comunes para formación inicial y continua?
- ¿Qué otros elementos debería contemplar la formación inicial y permanente de los docentes CLIL?
- ¿Qué diferencias hay entre las necesidades formativas de los docentes CLIL en Educación Primaria y en Educación Secundaria?
- ¿Cuáles son las necesidades actuales de los docentes CLIL en activo? ¿Qué tipo de formato o modalidad sería la más adecuada para darles respuesta?
- ¿Qué características debe tener un centro educativo para poder acoger a estudiantes en prácticas?
- ¿Qué tipo de formación deben recibir los tutores de prácticas para desarrollar su labor? ¿Qué tipo de compensación deberían recibir?
- ¿Qué recursos se necesitarían en el contexto español para la implantación de un modelo de formación docente CLIL con rasgos similares al descrito?
- ¿Cuál es el potencial de las comunidades de aprendizaje y las prácticas colaborativas en la formación de docentes CLIL?
- ¿De qué manera incide la metodología CLIL en la cohesión social en contextos multiculturales?

CAPÍTULO 10. NEGOCIACIÓN DEL INFORME

10.1. Negociación del informe

La devolución de la información recogida es una exigencia de cualquier investigación (tiene mucho que ver con la credibilidad y el rigor) y un compromiso democrático de la investigación educativa. Así pues, finalizado el informe, se envió una copia a todos los participantes, de forma que las personas involucradas en el estudio pudiesen aportar sus impresiones.

La negociación del informe es una excelente ocasión para generar un proceso de debate y alcanzar una mejor comprensión de la realidad que se ha estudiado. Conviene tener presente en este momento que el informe que se lleva a la negociación no es la verdad última. Es solamente una perspectiva que pretende acercarse a una comprensión de una situación, y por tanto es susceptible de ser modificado. En ningún caso el informe es el resultado indiscutible de la investigación.

El presente documento se negoció entre los meses de septiembre y octubre de 2015. Al haber pasado varios años desde la investigación, habían tenido lugar algunos cambios en la situación de los participantes en la investigación. No obstante, gracias a las redes sociales pude conseguir contactar con todos los agentes excepto dos.

No fue posible negociar el documento de forma presencial porque los participantes viven ahora en distintos puntos del planeta, y una reunión física era imposible. Así que me vi obligada a negociar el informe virtualmente, y de forma individual. Algunos participantes se prestaron a mantener una llamada por Skype, y otros me enviaron sus comentarios por email. Soy consciente de las limitaciones que este hecho supone, pues una negociación presencial habría sido más rica, pero las constricciones de espacio y tiempo no me han permitido solventarlo de otra forma.

Durante las negociaciones los participantes me transmitieron su satisfacción con el trabajo realizado. La mayoría fue capaz de reconocer sus palabras en el texto pese al tiempo transcurrido.

Me interesaba especialmente saber si se sentían identificados con el programa que se describía en el informe, y la respuesta fue afirmativa.

Algo que me llamó la atención fue la sorpresa de los participantes al no encontrar mis valoraciones explícitas como investigadora sobre los diferentes aspectos tratados en el informe. Supongo que, aunque desde un primer momento explicité mis intenciones, de algún modo esperaban recibir una evaluación del Máster. Les expliqué entonces que mi propósito era conocer su realidad y llegar a una comprensión consensuada de la misma a partir de la interpretación de los datos, pero no emitir un juicio de valor sobre ella. De ahí que el peso fundamental del informe sea la voz de los participantes, que son quienes tienen las claves de significado para comprender e interpretar la realidad que les rodea.

En las sesiones de negociación se comentaron algunos de los aspectos contemplados en el informe, pero sin que existieran discrepancias en el contenido del mismo. Aun así tras las negociaciones realicé una revisión de algunos aspectos del informe para aclarar algunos puntos que no habían quedado suficientemente desarrollados.

Agradecí nuevamente a todos los participantes el buen trato que me habían brindado. Su inmejorable disposición y su actitud de apertura han

sido las que han posibilitado la realización de este trabajo. Aproveché también para decirles que sería para mí un honor contar con su presencia en la defensa pública del mismo, aunque soy consciente de las dificultades que ello comporta.

Las negociaciones, si bien se han dilatado mucho en el tiempo y eso es una limitación, me han aportado algo positivo, que es conocer cuál es la situación de los participantes varios años después. Especialmente me interesaba conocer la valoración de los estudiantes, que al final y al cabo son la razón del ser del Máster, y saber cómo la formación que recibieron ha influido en sus carreras profesionales. He descubierto con alegría que actualmente todos trabajan como docentes, y que consideran que la base que les aportó su formación inicial ha sido el pilar fundamental para su posterior aprendizaje profesional. Algunos de ellos incluso tienen puestos como coordinadores y se encargan de la tutorización de los estudiantes en prácticas o de los nuevos docentes que llegan a sus centros, y se sienten orgullosos de poder usar las estrategias que en su día sus mentores y tutores usaron con ellos.

Por otra parte, la gran mayoría de estudiantes mantiene el contacto a través de las redes sociales, lo cual me demuestra que esa conciencia e identidad de grupo que el Máster supo crear ha perdurado en el tiempo, superando los obstáculos espacio-temporales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKERMAN, E.** (1996). Perspective-taking and object construction: Two keys to learning. En KAFAI, Y. y RESNICK, M. (Eds.), *Constructionism in Practice: Designing Thinking and Learning in a Digital World*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 25-32.
- ADBELLILAH-BAUER, B.** (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- ARSENIAN, S.** (1937). *Bilingualism and mental development: a study of the intelligency and the social background of bilingual children in New York City*. New York: Bureau of publications, Teacher College, Columbia University.
- ASSER, H., KOLK, P., & KÜPPAR, M.** (2001). *Estonian-Language Immersion Programme: Report on Student Achievement and Parental Attitudes for the Academic Year 2000-2001*. Tallinn, Estonia: Estonian Immersion Centre.
- BAKER, C.** (Ed.) (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- BALL, J.** (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Paris: UNESCO. [Documento consultado en http://eyeonkids.ca/docs/files/unesco_mother-tongue_based_ey_2010.pdf el 10 de noviembre de 2015].
- BANDA, F.** (2000). The Dilemma of the Mother Tongue: Prospects for Bilingual Education in South Africa. *The Dilemma of the Mother*

Tongue: Prospects for Bilingual Education in South Africa, 13 (01), 51-66.

BARBER, M. y MOURSHED. M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey & Company. [Documento consultado en <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> el 10 de noviembre de 2015].

BENSON, C.J. (2002). Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (6), pp.303-317.

BERTAUX, P., COONAN, C.M., FRIGOLS, M.J. Y MEHISTO, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competence Grid*. CLIL Cascade Network. [Documento consultado en <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=File&nodeIDX=4001> el 10 de noviembre de 2015]

BAK, T.H., NISSAN, J.J., ALLERHAND, M.M. y DEARY, I.J. (2014). "Does bilingualism influence cognitive aging?" *Annals of Neurology*, 75 (6), pp. 959-963.

BORRULL, M. N.; CATRAIN, M.; JUAN, M.; SALAZAR, J.; y SÁNCHEZ, R. (2008). "La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares". *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*. 1 (0), pp.105-128. [Documento consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/borull_otros/index.html el 10 de noviembre de 2015].

- BOSTWICK, M.** (2001). English immersion in a Japanese school. En CHRISTIAN, D. y GENESEE, F. (Eds), *Bilingual Education* (pp.125-138). Alexandria, VA: TESOL.
- BOUTANOS, N.** (2004). *Rencontrer la langue árabe*. París: Albouraq.
- BRISK, M.E.** (2005). *Bilingual Education: From Compensatory To Quality Schooling*. New York: Psychology Press.
- BRUNER, J.** (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- BUTZKAMM, W.** (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28 (01), 29-39.
- CASAL, S.** (2009). *Los centros bilingües de Andalucía (informe de situación) y el desarrollo de las competencias*. [Documento consultado en <http://www.slideshare.net/hermes2g/casal-s-los-centros-bilinges-de-andalucia-informe-de-situacin-y-el-desarrollo-de-las-competencias-huelva-30-enero-2009?type=presentation> el 10 de noviembre de 2015]
- CASAL, S., y MOORE, P.** (2009). “The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy”, en *International CLIL Research Journal*. 1 (2), pp.36-46. [Documento consultado en <http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=743> el 10 de noviembre de 2015].
- CENOZ, J.** (1998). Multilingual education in the Basque Country. En Cenoz, J. y Genesee, F. (Eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 175-191). Clevedon, England: Multilingual Matters.

- CENOZ, J., JUFEISEN, B., & JESSNER, U.** (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- COYLE, D.** (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. En Masih, J., *Learning through a foreign language – models, methods and outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), 46-62.
- COYLE, D.** (2006). Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers. *The Scottish Language Review*, 13, 1-18.
- COYLE, D.** (2007): The CLIL quality challenge. En Marsh, D. y Wolff, D., *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 47-60.
- COYLE, D., HOOD, P. Y MARSH, D.** (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J.** (1979). “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”. *Working papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- CUMMINS, J.** (1999a). *BICS and CALP: Clarifying the distinction* (Report No. ED438551). Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- CUMMINS, J.** (1999b). “Educational Research on Bilingual Education” [Documento consultado en <http://www.iteachilearn.com/cummins/educationalresearch.html> el 10 de noviembre de 2015].

- CUMMINS, J.** (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- DALLER, H.** (2001). “El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales”, en *Revista de Educación*. Madrid, 326, pp. 25-35.
- DALTON-PUFFER, C.** (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: Benjamins Publishing.
- DALTON-PUFFER, C. y NIKULA, T.** (2006). Introduction. *Vienna English Working Papers*, 15 (03), 4-7.
- DE BOT, K.** (2002). CLIL in the European context. In Marsh, D. (Ed.), *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: DG Education & Culture, European Commission. pp. 29-32.
- EURYDICE (2006)**. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- FIERRO, A.** (2006). *Heterodoxia*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- FLICK, U.** (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FRANKLIN, P.** et al. (2011). *Languages and Cultures in Europe (LACE): The intercultural competences developed in compulsory foreign language education in the European Union*. Brussels: European Commission. [Documento consultado en http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/lace_en.pdf el 10 de noviembre de 2015].

- FREEMAN, D. (2004).** "Language, Sociocultural Theory, and L2 Teacher Education: Examining the Technology of Subject Matter and the Architecture of Instruction", en HAWKINS, M.R. (Ed.): *Language Learning and Teacher Education: A sociocultural approach*. Clevedon: Multilingual Matters Limited., pp.169-197.
- GARCÍA, E. E. (2005).** *Teaching and Learning in Two Languages: Bilingualism and Schooling in the United States*. New York: Teachers College Press.
- GARCÍA, O. (2011).** *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. New Jersey: Wiley.
- GARDNER, H. (1983).** *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GENESE, F. (1998).** A case study of multilingual education in Canada. En Cenoz, J. y Genesee, F. (Eds). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 243-258). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- GOETZ, J.D. y LeCOMPTE, M.D. (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GRAAFF, R., KOOPMAN, G.J., ANIKINA, Y., Y WESTHOFF, G. (2007).** An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603-624.
- GREDLER, M.E. (1997).** *Learning and Instruction: Theory into Practice*. New Jersey: Prentice Hall.

- GROSJEAN, F.** (1992). "Another view of bilingualism". En HARRIS, R.J. (Ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, pp.51-62.
- GUBA, E.G.** (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp.148-165.
- GUPTA, A.F.** (1997). When Mother-tongue Education is not Preferred. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18 (06), 496-506.
- HANSEN-PAULY, M-A. et al.** (2009). *Teacher Education for CLIL across Contexts. From Scaffolding Framework to Teacher Portfolio for Content and Language Integrated Learning*. Brussels: European Commission. [Disponible en versión electrónica en http://clil.uni.lu/CLIL/Project_files/CLIL_Project_Final_Report.pdf Consultado el 10 de noviembre de 2015].
- HARGREAVES, A.** (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- HAWKINS, E.** (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HILL, R. et al.** (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Final Report. Brussels: European Commission. [Disponible en versión electrónica en http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity_en.php Consultado el 10 de noviembre de 2015].

- HOLEC, H.** (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- HOUSEN, A.** (2002). Processes and outcomes in the European Schools Model of multilingual education. *Bilingual Research Journal*, 26, 43-62.
- JONES, N. et al.** (2011). *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Brussels: European Commission.
- JUNTA DE ANDALUCÍA** (2008). *Currículo Integrado de las Lenguas. Propuesta de Secuencias Didácticas*. Sevilla: Junta de Andalucía. [Disponible en versión electrónica en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/b/innovacioneinvestigacion/proyectosinnovadores/plurilinguismo/seccion/cvintegrado/cil> Consultado el 10 de noviembre de 2015].
- JUNTA DE ANDALUCÍA** (2013). *Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe*. Sevilla: Junta de Andalucía. [Disponible en versión electrónica en http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf Consultado el 10 de noviembre de 2015].
- KUKLA, A.** (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. London: Routledge.
- KUSHNER, S. y FERNÁNDEZ, S.** (2008). *Algunas ideas para reflexionar sobre los procesos metodológicos en investigaciones cualitativas*. [Documento de trabajo inédito, elaborado para el Máster

“Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento”, Universidad de Málaga].

IPIÑA MELGAR, E. (1997). “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, pp.99-109. [Disponible en versión electrónica en <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a04.pdf> . Consultado el 10 de noviembre de 2015].

JACKENDOFF, R., BLOOM, P. y WYNN, K. (Eds.) (2002). *Language, Logic and Concepts*. Cambridge: MIT Press.

JIANG, B. y KUEHN, P. (2001). Transfer in the Academic Language Development of Post-secondary ESL Students. *Bilingual Research Journal*, 25 (04). [Disponible en versión electrónica en <http://www.neiu.edu/~jhkang/BLBC438/art12.doc> Consultado el 10 de noviembre de 2015].

LAI, P.S. y BYRAM, M. (2003). The Politics of Bilingualism: A reproduction analysis of the policy of mother tongue education in Hong Kong after 1997. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33 (03), 315-334.

LAKA, I., SANTESTEBAN, M., ERDOCIA, K., & ZAWISZEWSKI, A. (2012). The Basque language in the minds of native and non-native bilinguals. En Salaburu, P. y Alberdi, X. (Eds.), *The Challenge of a Bilingual Society in the Basque Country*. Current Research Series No. 9. (pp. 157-172). Reno: University of Nevada. [Disponible en versión electrónica en <http://www.ehu.es/HEB/Itziar/the%20Basque%20language.pdf> Consultado el 10 de noviembre de 2015].

- LEE, W.O.** (1993). Social reactions towards education proposals: Opting against the mother tongue as the medium of instruction in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14 (03), 203-216.
- LERENA ALESÓN, C.** (1997). Calidad quiere decir diferencia, seducción, competencia. En ÁLVAREZ-TOSTADO, A., *Calidad de la educación. Entre el eslogan y la utopía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- MACSWAN, J. & PRAY, L.** (2005). Learning English Bilingually: Age of Onset of Exposure and Rate of Acquisition Among English Language Learners in a Bilingual Education Program. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 29 (03), 653-678.
- MALJERS, A., MARSH, D. y WOLFF, D.** (Eds.) (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Amsterdam: European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.
- MALJERS, A. y WOONING, C.** (2003). *Survey on Content and Language Integrated Learning*. Alkmaar (The Netherlands): Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- MAR-MOLINERO, C.** (2001). "Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante" en *Revista de Educación*. Madrid, 326, pp. 79-97.
- MARSH, D.** (Ed.) (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. DG Education & Culture, European Commission. [Disponible en versión electrónica en

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf

Consultado el 10 de noviembre de 2015].

MARSH, D. (2003) The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *ELC Information Bulletin*, 9 (4). [Disponible en versión electrónica en http://www.celelc.org/archive/Information_Bulletins/00_resources_info_bulletins/2003_IB/marsh_en.pdf?1370253493 Consultado el 10 de noviembre de 2015].

MARSH, D., MALJERS, A. y HARTIALA, A-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

MARSH, D., MEHISTO, P., WOLFF, D. y FRIGOLS, M.J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: a Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages. [Disponible en versión electrónica en <http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2BvEc6k%3D&tabid=2254&language=en-GB> Consultado el 10 de noviembre de 2015].

MARSH, H.W., HAU, K.T., & KONG, C.K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong High Schools: Achievement growth in language and non-language subjects. *Harvard Educational Review*, 70, 302-345.

MEHISTO, P., BERTAUX, P. Y FRIGOLS-MARTÍN, M.J. (2009). Core CLIL Activators. [Disponible en versión electrónica en <http://www.ccn-clil.eu/activators/index.html> Consultado el 10 de noviembre de 2015].

- MEHISTO, P., MARSH, D. y FRIGOLS, M.J.** (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- MEHISTO, P. y LUCIETTO, S.** (2010). *CLIL Essentials*. [Disponible en versión electrónica en <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=File&nodeIDX=5060> Consultado el 10 de noviembre de 2015].
- MEYER, O.** (2010). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. En Eisenmann, M. y Summer, T. (Eds.), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter.
- MOURSHED, M., CHIJOKE, C. y BARBER, M.** (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. [Documento consultado en http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/~media/9B2F24E1BB0B456BB52ACD11E2957127.ashx el 10 de noviembre de 2015].
- NIEMIEC, E.** (2010). *Between Us Bilinguals. A fairly unbiased dissertation on monolingual and bilingual views on codeswitching*. [Disponible en versión electrónica en <http://between-us-bilinguals.webs.com/Between%20Us%20Bilinguals%2030%20per%20cent.pdf> Consultado el 10 de noviembre de 2015].
- NIETO, S.** (2000). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.

- NUSSBAUM, M.C.** (2012). *The New Religious Intolerance: overcoming the politics of fear in an anxious age*. Cambridge: Harvard University Press.
- OXFORD, R.L.** (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Harper and Row / Newbury House.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I.** (1992). “Comprender la enseñanza en la escuela”, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 115-136.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J.** (1964). *Six psychological studies*. New York: Random House.
- PLANELLES, M.** (2008). “Las entrañas de los centros bilingües”. [Disponible en versión electrónica en http://www.elpais.com/articulo/andalucia/entranas/centros/bilingues/elpepiespand/20081211elpand_12/Tes Consultado el 10 de noviembre de 2015]
- PLIATSIKAS, C., MOSCHOPOULOU, E. y SADDY, J.D.** (2015). “The effects of bilingualism on the white matter structure of the brain”. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 112 (5), pp. 1334-1337.
- RAMÍREZ, A.G.** (1985). *Bilingualism through Schooling: Cross Cultural Education for Minority and Majority Students*. New York: State University of New York.

- RAMOS, F.** (2007). "Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía". *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pp. 133-146. [Disponible en versión electrónica en <http://www.rieoei.org/rie44a07.pdf> Consultado el 10 de noviembre de 2015]
- RIES, M.N., HUGUES, J. y SAER, D.J.** (Eds.)(1932). *El bilingüismo y la Educación. Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928, publicados con el apoyo del gobierno del Gran Ducado*. Barcelona: Espasa-Calpe (traducción española de Vicente Valls Inglés).
- RIVAS FLORES, J.I.** (1990). *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Valencia: Promolibro.
- ROMAINE, S.** (2001). "Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la Política sobre Educación Bilingüe". *Revista de Educación*, 326, pp. 13-24.
- ROLSTAD, K., MAHONEY, K.S. & GLASS, G.V.** (2005). Weighing the Evidence: A Meta-Analysis of Bilingual Education in Arizona. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 29 (01), 43-67.
- SANTOS GUERRA, M.A.** (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- SANZ, C.** (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21 (01), 23-44.
- SMITH, F.** (1932). "El bilingüismo y la educación a la luz de las investigaciones hechas en el País de Gales y en Bengala". En RIES,

M. N., HUGUES, J. y SAER, D.J. (Eds.): *El bilingüismo y la Educación. Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928, publicados con el apoyo del gobierno del Gran Ducado*. Barcelona: Espasa-Calpe.

STAKE, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

SWAIN, M., LAPKIN, S., ROWEN, N. y HART, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3 (01), 65-81.

TAYLOR, S.T. y BOGDAM, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO (1953). *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on 87 Foundations of Education, No. 8. Paris: UNESCO.

UNESCO (1960). *Convention against Discrimination in Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1995). *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2000). *Education for All. Status and Trends 2000*. Assessing learning achievement, International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO. [Documento consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001198/119823e.pdf> el 10 de noviembre de 2015].

- UNESCO** (2003a). *Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper*. Paris: UNESCO. [Documento consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> el 10 de noviembre de 2015].
- UNESCO** (2003b). *Language vitality and endangerment: By way of introduction. UNESCO Intangible Cultural Heritage Unit's Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages*. Paris: UNESCO. [Documento consultado en http://portal.unesco.org/culture/admin/ev.php?URL_ID=9105&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1087307727 el 10 de noviembre de 2015].
- UNESCO** (2003c). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO Bangkok** (2005). *Advocacy brief on mother tongue-based teaching and education for girls*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO** (2007). *Mother tongue-based literacy programmes: Case studies of good practice in Asia*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO** (2008a). *Mother tongue instruction in early childhood education: A selected bibliography*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2008b). *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2008c). *Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*. Geneva: UNESCO. [Documento

consultado en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf el 10 de noviembre de 2015].

UNESCO (2009). *Atlas on the world's languages in danger*. [Documento consultado en <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00206> el 10 de noviembre de 2015].

VYGOTSKY, L. (1987). Thinking and speech. En Rieber, R. y Carton, A. (Eds.), *The collected works of Lev Vygotsky, Vol. 1* (N. Minick, Trans.). New York: Plenum.

VOLLMER, H-J. (2008). Constructing tasks for content and language integrated learning and assessment. En Eckerth, J. y Siekmann, S., *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 227-290.

WERTSCH, J.V. (1997). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOLFF, D. (2002). "On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union". En MARSH, D. (Ed.), *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. DG Education & Culture, European Commission.

WOODS, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

YOSHIDA, K. (1990). Knowing vs behaving vs feeling: Studies on Japanese bilinguals. En Arena, L. (Ed.), *Language Proficiency* (pp.19-40). New York: Plenum Press.

REFERENCIAS NORMATIVAS

LEGISLACIÓN EUROPEA

COMISIÓN EUROPEA (1995): *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. COM (95) 590, noviembre. [Documento consultado en

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf el 10 de noviembre de 2015].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An action plan 2004-2006*. COM (2003) 449 final, julio. [Documento consultado en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> el 10 de noviembre de 2015].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008): *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. COM (2008) 566 final, septiembre. [Documento consultado en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf el 10 de noviembre de 2015].

DECISIÓN 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y el Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. [Documento consultado en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:232:0001:0005:ES:PDF> el 10 de noviembre de 2015].

DIRECTIVA 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes [Documento consultado en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:E S:HTML> el 10 de noviembre de 2015].

LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo, pp.17158-17207). [Documento consultado en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> el 10 de noviembre de 2015].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). [Documento consultado en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> el 10 de noviembre de 2015]

LEGISLACIÓN ANDALUZA

ACUERDO de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. (BOJA 65, de 5 de abril, pág.8-39). [Documento consultado en <http://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo%2022-3-2005%20Plan%20plurilinguismo.pdf> el 10 de noviembre de 2015].

].

ORDEN de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 131, de 10 de julio, pp.11-15). [Documento consultado en <http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden%2020-6-2006%20Auxiliares%20conversacion.pdf> el 10 de noviembre de 2015].

ORDEN de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Centros Bilingües (BOJA 156, de 11 de agosto, pp.11-15). [Documento consultado en <http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden%2024-7-2006%20Centros%20Bilingues.pdf> el 10 de noviembre de 2015].

ORDEN de 14 de julio de 2007, por la que se modifica la de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 194, de 2 de octubre, pp.25-26). [Documento consultado en <http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden%2014-9-2007%20Auxiliares%20Conversacion.pdf> el 10 de noviembre de 2015].

INSTRUCCIONES de 31 de julio de 2008, de la Dirección General de Innovación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de los centros bilingües para el curso 2008/2009 [Documento consultado en <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instrucciones31juli>

[o08organizacioncentrosbilingues0809.pdf](#) el 10 de noviembre de 2015].

INSTRUCCIONES de 14 de octubre de 2008, de la Dirección General de Innovación Educativa, sobre auxiliares de conversación y otros colaboradores lingüísticos Erasmus para el curso escolar 2008/2009 [Documento consultado en <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instrucciones14octubre08auxiliaresconversacion0809.pdf> el 10 de noviembre de 2015].

ANEXOS

ANEXOS

No se han incorporado, pero se encuentran a disposición de la comisión de evaluación del presente trabajo, los siguientes anexos:

- La traducción de las citas usadas en el informe.
- El cuaderno de campo.
- Las grabaciones de audio de las entrevistas y sus transcripciones.
- Las grabaciones de video y sus transcripciones.
- Los guiones de entrevista elaborados.
- Los cuestionarios realizados y sus respuestas.
- Los documentos facilitados por el centro para su análisis: programación de contenidos, rúbrica de evaluación, y documentos de trabajo (presentaciones de power points, textos y actividades) usados por los docentes del Máster.
- Las tareas de clase y proyectos elaborados por los estudiantes, como el *logbook* y el Portafolios.