



Universidad de Valladolid

E.U EDUCACIÓN SORIA

DEPARTAMENTO PEDAGOGIA

TESIS DOCTORAL:

**DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN
DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA
BILINGÜE EN EL ENTORNO ESCOLAR DE
SORIA**

Presentada por Eduardo García Zamora para
optar al grado de doctor por la Universidad de
Valladolid

Dirigida por: Rocío Anguita Martínez y
Eduardo Fernández Rodríguez

“¿Quién somos los catedráticos de universidad, los periodistas, los artistas y escritores, incluso los políticos conscientes, más que maestros de segunda que nada o muy poco podemos si no han realizado bien su tarea los primeros maestros, que deben prepararnos al clientela?” Savater (1997: 6)

AGRADECIMIENTOS

Desde estas líneas quiero expresar mi agradecimiento a las instituciones, centros educativos y docentes que han colaborado y facilitado la labor investigadora y, en especial, a mis directores de tesis y compañeros que durante estos años han confiado en mí.

INDICE

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 11 |
| 2. EL BILINGÜISMO | 17 |
| 2.1. Conceptualización y aproximación terminológica. | 22 |
| 2.2. Bilingüismo y sociedad | 26 |
| 2.3. El Uso del Bilingüismo por el Individuo | 28 |
| 3. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS | 35 |
| 3.1. Teorías asociadas al aprendizaje de lenguas extranjeras | 37 |
| 3.1.1. Un marco: la perspectiva constructivista | 39 |
| 3.1.2. Método audiolingüe | 45 |
| 3.1.3. Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR) | 49 |
| 3.1.4. El método silencioso (The Silent Way) | 51 |
| 3.1.5. Suggestopedia | 57 |
| 3.1.6. Whole Language | 62 |
| 3.1.7. Multiple Intelligences | 64 |
| 3.1.8. El aprendizaje por competencias | 67 |
| 3.1.9. Método comunicativo | 71 |
| 3.1.10. El método natural | 74 |
| 3.1.11. AICLE/CLIL | 76 |
| 3.2. Educación bilingüe | 79 |
| 3.3. Modelos de enseñanza bilingüe en diferentes áreas culturales | 83 |
| 3.3.1. Unión Europea | 83 |
| 3.3.2. El bilingüismo en EEUU | 95 |
| 3.3.3. América del Sur (Ecuador): El Proyecto Quichua | 104 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.4. El bilingüismo en Canadá | 108 |
| 3.3.5. Australia: Los Aborígenes | 110 |
| 3.3.6. Asia | 112 |
| 4. LA EDUCACION BILINGÜE EN ESPAÑA | 115 |
| 4.1. Situación de la Educación Bilingüe en las Comunidades Autónomas sin otro idioma oficial | 126 |
| 4.2. Situación del bilingüismo en las Comunidades que tienen otra lengua oficial además del castellano | 131 |
| 4.3. Modelo del British Council | 132 |
| 4.4. Secciones bilingües | 136 |
| 4.5. Situación de los modelos educativos bilingües en Castilla y León | 137 |
| 5. PLANTEAMIENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE ESTUDIO | 149 |
| 5.1. Metodología de investigación cualitativa | 151 |
| 5.2. Un primer acercamiento a la metodología de investigación utilizada en la investigación: la estrategia etnográfica | 160 |
| 5.3. Proceso y estrategias de investigación | 165 |
| 5.4. Fases de la investigación | 178 |
| 6. LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN SORIA. LUCES Y SOMBRAS | 181 |
| 6.1. Motivaciones y actitudes a la hora de optar por la enseñanza bilingüe | 183 |
| 6.2. Estrategias metodológicas y líneas de trabajo. | 206 |
| 6.2.1. Enfoques utilizados para fomentar la adquisición de la competencia comunicativa | 229 |
| 6.2.2. Competencia lingüística bilingüe, logros y riesgos | 239 |
| 6.3 Sistemas y métodos de evaluación | 250 |
| 6.4. Análisis de la formación inicial y permanente del profesorado bilingüe en Soria | 255 |

| | |
|--|------------|
| 6.4.1. La formación permanente del profesorado en Castilla y León | 257 |
| 6.4.2. Formación permanente del profesorado de los centros estudiados. | 270 |
| 6.4.3. Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) Soria | 274 |
| 6.4.4. La formación inicial de maestros: el Grado en Educación Primaria con mención en Lenguas Extranjeras | 276 |
| 6.5. Percepción de los logros y valoración general de los programas bilingües | 286 |
| 7. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO | 293 |
| 7.1. Conclusiones del estudio: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. | 295 |
| 7.2. Propuestas de futuro para el desarrollo de la educación bilingüe en los centros escolares de Soria. | 306 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 315 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 331 |
| ÍNDICE DE CUADROS | 337 |

ANEXOS (En CD)

- Anexo 1. Modelos de cuestionarios utilizados
- Anexo 2. Resultados encuestas y cuestionarios
- Anexo 3. Relación de transcripciones
- Anexo 4. Cursos de formación en bilingüismo.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés por parte de los profesionales de esta rama siempre ha ido ligada a la búsqueda de materiales y recursos que faciliten el aprendizaje del estudiante de una segunda lengua.

A raíz de los numerosos estudios realizados desde los años 60 ha habido grandes cambios en nuestra forma de entender la adquisición de un idioma, su relación con el éxito académico, y como enseñar un idioma con eficacia. Gracias a las numerosas investigaciones, tanto prácticas como teóricas tenemos unos firmes fundamentos para el desarrollo de la enseñanza de inglés en programas bilingües y como segundo idioma.

El tiempo y la experiencia nos han enseñado que unos programas educativos bien diseñados y bien planteados pueden llevar a un aprendizaje eficaz y exitoso. La necesidad de un buen planteamiento es aún más importante cuando se trata de niños que aprenden inglés y otras asignaturas en inglés a la vez. Un estudiante que fracasa a una edad temprana puede sufrir las consecuencias toda su vida.

Es imprescindible que los programas de educación bilingüe reflejen la mejor práctica posible, apoyada por la investigación más profunda. Así, y solo así, nos aseguraremos que todos tengan las mismas oportunidades de éxito escolar. Los educadores deben entender y apoyar los programas basados en la investigación, igual que los responsables de la política educativa y el público.

La utilización de las nuevas tecnologías y una metodología activa en la enseñanza del inglés aporta una mayor autonomía del estudiante basada en un auto aprendizaje en los sistemas bilingües. El propio discente marcará el pulso de su trabajo diario incentivándose la auto-reflexión tan importante en el proceso de enseñanza siguiendo métodos naturales y trabajo basado en experiencias. Siguiendo estos principios este trabajo expone el punto de partida de una investigación cualitativa basada en necesidades a nivel educativo en los sistemas bilingües que imperan en el entorno educativo de Soria en lo referente al diseño, desarrollo y evaluación.

Cualquier investigación válida debe incluir las tendencias sociales, políticas e históricas, debido a que todos influyen en la respuesta a las necesidades de aprender otro idioma por parte de los colegios, las comunidades y la política educativa.

Los propósitos de este estudio son:

1. Analizar los resultados de las investigaciones más significativas relevantes en la práctica educativa bilingüe hoy en día, con especial atención al contexto español y la Comunidad Autónoma de Castilla y León.
2. Conocer cómo se está desarrollando la educación bilingüe en un contexto concreto: la provincia de Soria.
3. Examinar las ideas que pueden influir a la opinión pública y la política educativa sobre la educación bilingüe.

En la primera parte de este trabajo se presenta una aproximación teórica de la enseñanza bilingüe, partiendo de la conceptualización del bilingüismo (capítulo 2), las teorías asociadas al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras (capítulo 3) y la situación de la enseñanza bilingüe en España (capítulo 4).

La segunda parte del trabajo se centra en la investigación llevada a cabo en los centros educativos públicos en Soria capital y provincia, realizándose un análisis contrastivo metodológico, organizativo y social de los dos sistemas en vigor de enseñanza bilingüe desde un enfoque holístico. En el Capítulo 5 aparece el proceso metodológico seguido, con una justificación de la investigación realizada y las decisiones que se fueron tomando en la misma. En el capítulo 6 se analizan e interpretan los datos recogidos y en el Capítulo 7 los aspectos referidos a la formación sobre enseñanza bilingüe de los docentes. En un capítulo final se abordan algunas conclusiones y perspectivas de futuro del trabajo presentado.

CAPÍTULO 2. EL BILINGÜISMO

Comenzaremos este capítulo atendiendo a las palabras de Alcaraz Varó:

“El Inglés, además de ser una de las lenguas maternas más extendidas por el mundo, cumple hoy dos papeles importantes en la comunidad internacional: el de la lengua de cultura y el de la lingua franca. Como lengua de cultura el inglés ha sido el centro de la filología inglesa. Como lingua franca, el inglés se ha manifestado en tres grandes direcciones: lengua segunda, lengua extranjera y lengua de especialidad. Como lengua segunda, es la lengua oficial de muchos países de África y Asia que en su día constituyeron el Imperio Británico. Como lengua extranjera, ocupa el puesto número uno de los planes de estudios de la educación primaria y secundaria. En las últimas décadas el inglés se ha convertido en la lengua internacional del comercio y los negocios y dentro del ámbito científico y académico se ha producido un fenómeno semejante. La aparición de Internet y la acentuación del uso de las nuevas tecnologías no han hecho sino acentuar el enorme dominio de la lengua inglesa en el desarrollo y la difusión de los conocimientos científicos, tecnológicos, profesionales y académicos” (2000:14)

El lenguaje es una actividad creadora de signos que implica un juego interactivo entre interlocutores. Por medio del lenguaje, un interlocutor llega a entenderse con otro sobre el mundo y la vida. Todo lenguaje es, en última instancia, diálogo. El lenguaje permite los intercambios con los otros. Uno llega a transformar su mirada, su perspectiva, sus actitudes y sus valores al

ingresar en el universo del otro. Todo diálogo auténtico cambia a sus participantes y, al confrontarlos cara a cara, los vuelve más humanos. Los acuerdos y consensos que surgen del diálogo fundan nuevas relaciones en la convivencia social (Godenzzi, 1998).

Según en qué zona, región o cultura existe distintos factores que han influido en el uso de más de un idioma. Cosas tal como la heterogeneidad de un país o región, creencias religiosas o sociales, o el deseo de fortalecer la identidad como nación.

Este tipo de aprendizaje de varios idiomas es común en comunidades donde hay una coexistencia de distintos idiomas.

Se calcula que se habla más de 6,000 idiomas en el mundo (Grimes, 1992), aunque en realidad solo unos pocos se utilizan como medios comunes de comunicación, a menudo siendo segundo o tercer idiomas. Los idiomas más comunes son árabe, bengalí, inglés, francés, hindi, malayo, mandarín, portugués, ruso y español. Hay unos 200 países en el mundo, pero solo el 25% reconocen dos idiomas oficiales, o más, (ej. India, Luxemburgo, Nigeria). Sin embargo, este hecho no refleja el número de personas bilingües o multilingües en el mundo. En realidad hay más gente que hablan dos idiomas o más, que gente monolingüe. Además hay muchos más niños que reciben una educación bilingüe o multilingüe en el mundo, por lo menos durante parte de su escolarización.

Para muchos, la innovación educativa, el bilingüismo o el multilingüismo son la norma (Banco Mundial, 1995). Los resultados de las investigaciones llevados a cabo en distintos sitios del mundo indican claramente que el dominio en varios idiomas es posible y deseable en muchos países.

El lenguaje cumple funciones principales en la existencia humana como instrumento de pensamiento y medio de comunicación entre mujeres y hombres.

Descendiendo en nivel de concreción *“llamamos bilingüismo al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente y llamamos bilingües a las personas que lo practican”* (Weinreich, 1953: 29).

Según Siguán (2001: 43) *“La competencia lingüística se puede examinar a nivel dimensional fonológico, morfosintáctico, léxico y de discurso dentro del campo de la comprensión y de la producción”*. En el bilingüismo los comportamientos lingüísticos, individuales y colectivos mantienen una implicación e interrelación.

Cuando una persona es capaz de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación dos lenguas lo podemos considerar como un bilingüismo perfecto. Por lo tanto, prevalece la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades por encima del dominio. *“El bilingüismo empieza en el momento en el que un hablante de una lengua es capaz de emitir un mensaje completo y con sentido en otra lengua”* (Haugen, 1993: 89)

Weinreich (1953) distingue tres tipos de bilingüismo:

-Bilingüismo compuesto: las palabras correspondientes en las dos lenguas que conoce tienen el mismo significado.

-Bilingüismo coordinado: cada una de las palabras guarda matices diferenciales que impiden considerar a los significados como idénticos.

-Bilingüismo subordinado: tiene una lengua principal de tal modo que el significado de la palabra inglesa lo refiere en primer lugar al significado que para él tiene la otra.

El bilingüe tiene la capacidad de mantener separados los dos códigos lingüísticos y cambiar o alternarlos a su antojo. Pero puede suceder que mezcle elementos de una u otra lengua o lo denominado “mezcla de códigos” con diferentes tipos de interferencias como ortográficas, léxicas, semánticas, gramaticales o morfosintácticas.

2.1. Conceptualización y aproximación terminológica.

Nuestra intención en este apartado es hacer una diferenciación entre lo que se entiende por los términos “bilingüe” y “multilingüe” como una característica individual, y lo que se entiende por los términos “bilingüe” y “multilingüe” en el contexto de un grupo social, una comunidad, región o país.

El análisis del bilingüismo y multilingüismo se puede hacer desde distintas perspectivas, partiendo desde la sociología, el estudio sociolingüístico, la política, la geografía, la psicología y, por supuesto, la educativa. La gente bilingüe y multilingüe se suele encontrar en grupos. Dichos grupos pueden encontrarse una región específica, como los Vascos en España, o repartidos por distintas comunidades, como los chinos en Europa. En algunos casos la gente bilingüe constituye un grupo mayoritario o minoritario. Por ejemplo, los lingüistas estudian como el vocabulario de los grupos bilingües cambia con el tiempo. Los geógrafos trazan la densidad de la población bilingüe en un país. Los pedagogos estudian las normativas educativas y disposiciones legales para grupos de hablantes de lenguas minoritarias.

Hoy en día, como hemos querido reflejar anteriormente, existe un cambio hacia un sistema multilingüe. Leonard Orban (Eurydice 2005), el comisionado de la UE para el multilingüismo, define los términos “educación multilingüe”, “educación bilingüe” y la educación en la lengua materna.

1. La educación en la lengua materna se refiere a una comunidad lingüísticamente homogéneo, un profesor que habla ese idioma y el currículo impartido en la lengua materna. Esta situación es el más común en la mayoría de los países occidentales.
2. La educación bilingüe se utiliza como termino para describir un sistema educativa donde la enseñanza se imparte en dos idiomas, siendo uno de ellos la lengua materna de algunos o todos los

estudiantes del aula. El segundo idioma suele ser de comunicación general, a menudo el idioma oficial o nacional.

3. La educación multilingüe a menudo se utiliza para describir una educación bilingüe. Sin embargo, un sistema educativo multilingüe puede incluir tres idiomas o más. Aún así, la lengua materna sigue formando parte de la educación temprana de los estudiantes.

Antes de analizar la relación entre el sistema educativo español y la implantación del bilingüismo en Castilla y León, hay que entender las definiciones y los términos más comunes en la educación bilingüe.

- 1) **Aptitud:** algunos bilingües hablan y escriben igual en los dos idiomas (competencia productiva), otros son más pasivos y tienen aptitud receptivo (entienden o leen en el otro idioma). Para algunos sus aptitudes en los dos o más idiomas están muy bien desarrollados, mientras estarán en las primeras etapas de aprendizaje del segundo idioma.
- 2) **El uso:** se varía donde se adquiere y se utiliza cada idioma (ej. En casa, en el colegio, en la calle, por teléfono etc.) Cada uno utilizará sus idiomas para cosas distintas.
- 3) **El equilibrio entre los dos idiomas:** rara vez tienen aptitudes iguales en los dos (o más) idiomas. Suele haber un idioma dominante.

- 4) **La edad:** cuando los niños aprenden dos idiomas desde su nacimiento, se suele llamar bilingüismo simultáneo. Si un niño aprende otro idioma a partir de los tres años, se llama bilingüismo consecutivo o secuencial.
- 5) **Desarrollo:** los bilingües nacientes tienen un idioma bien desarrollado y el otro está en vías de desarrollo. Durante el proceso de la adquisición del segundo idioma se conoce como bilingüismo en alza, comparado con bilingüismo recesivo cuando uno de los idiomas se va perdiendo, resultando en un desgaste del idioma.
- 6) **La cultura:** La gente bilingüe suelen ser mas bicultural o multicultural, aunque no siempre. Cuando un inmigrante aprende el idioma del país donde se ha asentado comienza un proceso de socialización cultural. La competencia bicultural suele referirse a; el conocimiento del idioma y su cultura, los sentimientos y actitudes hacia ambas culturas, comportarse de manera apropiada en la nueva cultura, la conciencia y la empatía, y tener la confianza de expresar su biculturalismo.
- 7) **El contexto:** Algunos bilingües viven en comunidades bilingües y multilingües donde se habla múltiples idiomas a diario, un contexto endógeno. Otros viven en zonas más monolingües y mono culturales pero se relacionan con otros bilingües de vacaciones, por teléfono y email. En las comunidades donde solo se habla un idioma el contexto es más exógeno.

- 8) **Bilingüismo electivo**: es cuando un individuo decide aprender un idioma, ej. ir a clases de francés. En estas circunstancias aprenden otros idiomas sin perder su lengua materna. Otra categoría sería el **bilingüismo de circunstancia**, ej. Los inmigrantes deben aprender otro idioma para poder funcionar con eficacia en su nuevo destino. Su lengua materna no es suficiente para hacer frente a las exigencias educativas, políticas y del empleo, además de las exigencias sociales de la sociedad en la cual viven. En estos casos existe el riesgo de perder su lengua materna.

2.2. Bilingüismo y Sociedad.

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha concentrado las miradas de los europeos en los últimos años. La expansión del inglés, como nos describe Price, es un hecho que se extiende a los entornos educativos.

“Content and Language Learning (CLIL) has attracted great interest in recent years, especially in Europe but increasingly more widely in the world. This is undoubtedly linked to the expansion of subject teaching in English, whether in state pilot experimental schools, universities or international schools” (Deller; Price, 2007: 3).

El conocer y usar dos lenguas implica, normalmente, estar en contacto con dos culturas y con dos etnias o grupos sociales.

Según Siguán (2001: 14) *“Sobre el lenguaje actúan dos fuerzas de signo contrario. La comunicación frecuente entre los miembros del grupo presiona en el sentido de mantener la unidad y la cohesión del sistema lingüístico que utilizan. Pero la distancia y el aislamiento provocan evoluciones diferenciadas que pueden fragmentar el sistema lingüístico”*.

La pluralidad lingüística se debe principalmente a la dispersión del ser humano a lo largo y ancho de la geografía mundial.

La figura del bilingüe como mediador e intermediario ha posibilitado las relaciones entre pueblos, potenciando una idea de unidad y el conocimiento de otras lenguas y constituye desde hace siglos (Roma, Grecia...) un enriquecimiento cultural.

En una sociedad bilingüe dos individuos llegan a dominar dos lenguas por adaptación necesaria al modo de vida. Por lo tanto, el bilingüe es el resultado de existir en un contexto social en el que se hablan dos lenguas.

Se entiende por sociedad bilingüe a aquella en la que dos o más lenguas tienen algún tipo de vigencia social, es decir, son usadas en determinadas situaciones de acuerdo con normas explícitas e implícitas. Las familias bilingües se forman por desplazamientos masivos (invasiones, conquistas si volvemos la vista atrás), emigraciones, descolonizaciones, sociedad cosmopolita...

Para caracterizar el entorno lingüístico de un niño hay que tener en cuenta la lengua de contexto social, de sus figuras paternas y maternas y del resto de

la familia. La mayoría de los niños que en el mundo entran precozmente en contacto con dos lenguas pertenecen a niveles sociales poco favorecidos debido a situaciones migratorias o de minorías lingüísticas.

Diversos factores deberán ser tenidos en cuenta para la adquisición de la segunda lengua como edad, inteligencia, historia del propio sujeto, condiciones sociales, formas de adquisición.

El tipo de enseñanza bilingüe será enfocado de acuerdo a objetivos concretos:

- a) Aplicables a hijos de emigrados (con el deseo de una rápida integración social)
- b) Facilitar la comunicación en comunidades donde tienen, como lengua principal, distintas lenguas
- c) Familiarizar a los estudiantes/as con dos lenguas diferentes de acuerdo con criterios de sociedad plural y cosmopolita.

2.3. El Uso del Bilingüismo por el Individuo.

Desde el punto de vista positivo el aprendizaje activo de las lenguas extranjeras puede permitir una mayor integración de los estudiantes desde un punto de vista psicomotriz e intelectual, incluso aquellos con dificultades especiales.

Si nos centramos en el sujeto, puede aumentar su autoestima, pues le hace accesibles medios de difícil manejo y facilita la creación y cohesión del grupo favoreciendo la participación.

Es imposible sacar un idioma del contexto en el cual se utiliza, y no debemos se puede analizar la competencia en dos idiomas desde un punto de vista meramente lingüístico. La comunicación incluye no solo la estructura de la lengua (ej. La gramática, el vocabulario) si no, quien dice que, a quien, y en que situaciones. Una persona puede tener habilidades lingüísticas limitadas.

Jim Cummins a principios de los años 80 y Baker (1996) en la actualidad acercan posturas sobre la idea de que las dos o más lenguas usadas por un individuo, aunque difieran aparentemente en la superficie, funcionan a través del mismo sistema cognitivo central: *"When a person owns two or more languages, there is one integrated source of thought."* (Baker, 1996:147)

La lengua materna es un aspecto a tener en cuenta en lo referente a su conservación. Supone una herramienta de apoyo en comprensión de aprendizaje de una segunda lengua.

"There is no reason to abandon the use of the mother tongue where it can be used as a support and learning tool" (Deller; Price, 2007: 9)

El ambiente socio familiar es la base para que el sujeto avance es su conocimiento y aprendizaje, en nuestro caso del inglés.

“Students who face a situation in which different languages are in contact realise in early schooling that society family and school all place importance on these languages” (Lasagabaster; Huguet, 2007:1)

Si orientamos nuestro análisis hacia las teorías cognitivas nos centraremos en la teoría de Piaget: Rosa María Jiménez Catalán (1996: 66) describe el desarrollo progresivo del intelecto humano desde las sensaciones al pensamiento abstracto. Este desarrollo del pensamiento se refleja en etapas evolutivas, siendo la primera la denominada sensomotora, que va desde del nacimiento hasta los dos años. La segunda, etapa pre operacional, desde los dos a los siete años. La tercera, etapa de las operaciones concretas de los siete a los once años; por último, la cuarta etapa, que recibe el nombre de operaciones formales, de los once años en adelante.

Según la teoría de Piaget, los niños entre los 8 y los 12 años atraviesan la etapa cognitiva denominada operaciones concretas. Empieza alrededor de los siete años con el establecimiento de la conservación y finaliza en torno a los doce con el desarrollo del pensamiento abstracto que marca la etapa de operaciones formales. Esta etapa se caracteriza por el encuentro del niño con la realidad del mundo que le rodea.

En el segundo período de educación primaria (8-10) y especialmente en el tercero (10-12), los niños ya son capaces de entender algunos conceptos abstractos tales como reversibilidad, clasificar, ordenar y comparar. Igualmente pueden ya coordinar el espacio y el tiempo y discernir entre lo

imaginado y lo real. No obstante, todavía están relativamente atados al mundo físico y a las acciones concretas.

Uno de los objetivos generales del área de lenguas extranjera para la etapa de primaria, como es el “mostrar una actitud positiva de comprensión y de respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura” (Pozuelo y Rodríguez, 1994: 51).

Rosa María Martínez (1996: 6) apunta que los temas de cultura británica o norteamericana son atractivos por muy diversas razones; por un lado, como hemos visto en la descripción del desarrollo social de esta etapa, el alumno de ocho a doce años siente gran interés por los demás, en particular si éstos son diferentes a él. Por otro, estos temas le ayudan a descubrir otros mundos y otras gentes a la vez que sirven para contextualizar el idioma que está aprendiendo. Estamos totalmente de acuerdo con Pozuelo y Rodríguez cuando señalan que a la hora de decidir los criterios básicos que deben orientar los contenidos de la asignatura de inglés en Educación Primaria hemos de:

“Saber lo que los alumnos son capaces de hacer. Para ello es preciso tener en cuenta sus características psicoevolutivas y así poder ajustar adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y armonizar la lógica de la disciplina con el nivel de desarrollo del alumno” (Pozuelo y Rodríguez, 1994: 33).

Si nos centramos en el terreno de los idiomas y su contacto con el alumno, el profesorado de lenguas extranjeras debe ser consciente de que el alumnado no adquirirá una competencia nativa en inglés, pero esto no debe representar ninguna decepción ni mucho menos conducir a la desesperación.

Rosa María Jimenez (1996: 70) apunta que, por lo que respecta a la maduración física, psicológica y social, se deriva la conveniencia de insistir en integrar el movimiento en el aula, de forma que el alumno pueda canalizar su energía. Aprenderá mucho mejor, si le proponemos tareas que le exijan levantarse, sentarse, saltar, jugar, bailar, cantar, etc. Los juegos, la narración de historias, las canciones, el mimo, los roleplays, entre otras, ofrecen una buena alternativa para canalizar esta necesidad del alumno al mismo tiempo que estimula su imaginación y su creatividad.

Cuando los niños continúan desarrollando sus habilidades en dos o más idiomas a lo largo de sus años de escuela primaria, obtienen una comprensión más profunda del lenguaje y la forma de utilizarla de manera eficaz. Ellos tienen más práctica en el procesamiento de lengua, especialmente cuando desarrolla la alfabetización en ambos, y que son capaces para comparar y contrastar los modos en los que sus dos lenguas se organizan en realidad (Lasagabaster, 1999: 84).

Según Cummins (2001: 17), para reducir el grado de pérdida de la lengua, los padres deben establecer en el hogar u una fuerte política lingüística y proporcionar un amplio abanico de oportunidades a los niños para las funciones para las que utilizan la lengua materna (por ejemplo, la lectura y la escritura).

Y es en este aspecto donde debemos considerar la importancia del mantenimiento de la lengua materna de nuestros niños y niñas, porque de ella dependerá el desarrollo posterior de las habilidades comunicativas.

“Mother tongue promotion in the school helps develop not only the mother tongue but also children’s abilities in the majority school language” (Cummins 2001: 4)

Es obvio tener que resaltar que, en los primeros años de existencia de un ser humano, la lengua materna es frágil y susceptible de un grado mayor de pérdida: *“Children’s mother tongues are fragile and easily lost in the early years of school” (Cummins 2001: 4)*

En la Educación Primaria, en palabras de López (2005: 101), debe seguirse una “orientación comunicativa”, según la cual lo que debe fundamentalmente hacer el profesor consiste en primar la comprensión y la interacción verbal, orientar las actividades de modo comunicativo, contextualizando los contenidos en la experiencia del niño, y no dedicándose a la reproducción de estructuras.

En la metodología tradicional (Tost Planet, 2005: 117), *“se formaba a un “lector”, haciéndole traducir (documentos); en la metodología activa, se formaba a un “comentador”, haciéndole hablar sobre (documentos). En el enfoque comunicativo, se formaba a un “comentador” creando situaciones de intercambio lingüístico para hacerle hablar con (interlocutores) y actuar sobre (los mismos).*

La perspectiva accional esbozada por el Marco Europeo de las Lenguas se propone formar a un “actor social”, lo cual implica necesariamente, si se quiere continuar aplicando el principio de homología entre los fines y los medios, haciéndole actuar con los demás durante el tiempo de su aprendizaje, proponiéndole ocasiones de “co-acción” en el sentido de acciones conjuntas con finalidad colectiva”.

CAPÍTULO 3.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es un proceso complejo y variado. La adquisición de una lengua extranjera se consigue de distinta manera y cada estudiante es un mundo. Además, a lo largo del tiempo las metodologías sufren cambios según evolucionan las sociedades, las demandas educativas y la globalización. En este apartado se trata de dar a conocer algunos de las metodologías más populares que han influido en la enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras desde los años 70 hasta el punto en que nos encontramos hoy en día.

3.1. Teorías asociadas al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Toda enseñanza de lenguas extranjeras debe ir unida a una tendencia metodológica. Muchas son las teorías de aprendizaje que a lo largo de los años surgen con el objetivo de dar respuesta a la enseñanza. Desde nuestro punto de vista, dentro de un sistema bilingüe, la figura del discente cobra protagonismo en situaciones de aprendizaje que simulan cada vez más a la realidad.

Interacción y comunicación son la base de la mayor parte de tendencias metodológicas que en el transcurso de la historia de la educación en lenguas extranjeras han ido surgiendo, tratando de paliar las deficiencias e imperando los estándares de calidad. Trataremos en las siguientes líneas de resumir el contenido de las más importantes.

Hacia el final de los años 70 y a lo largo de los años ochenta hubo un gran cambio en el enfoque de la enseñanza de idiomas. La búsqueda de alternativas al enfoque metodológico basado en el aprendizaje meramente gramatical condujo a una investigación amplia de nuevos métodos. La enseñanza establecida más común mostraba un gran interés en un enfoque comunicativo. Su objetivo era alejar la enseñanza de idiomas lo más lejos posible del enfoque de la gramática como núcleo del aprendizaje de un nuevo idioma. En su lugar, la clave del aprendizaje se convirtió en la capacidad comunicativa, y el aula en un lugar de comunicación entre los profesores y sus estudiantes. Es decir, el aula se volvió un lugar donde podría haber una comunicación auténtica en un segundo idioma.

Los nuevos métodos fueron desarrollados al margen de aquellos establecidos en el campo de la lingüística aplicada. Entre ellos se encuentran: La respuesta física total, el modo silencioso, el aprendizaje orientada, suggestopedia, la programación neurolingüística e inteligencias múltiples. Todos estos métodos han sido desarrollados entorno a teorías específicas sobre estudiantes y el aprendizaje, y cada uno ha sido creado por un educador a su vez. Sin embargo, los métodos populares “Whole Language” and “Competency-Based Instruction” surgieron de dentro de la educación general y luego fueron aplicados al aprendizaje de los idiomas.

Los últimos años han visto la popularización de un enfoque nuevo en la enseñanza de idiomas, el AICLE/ CLIL (el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras/ Content and Language Integrated Learning).

“The CLIL methodological approach seeking to foster integrated learning of languages and other areas of curricular content is a fast developing phenomenon in Europe... Aware of this challenge, national policy makers are taking a greater interest in CLIL and offering a wide variety of initiatives consistent with the different circumstances facing them.” (EURYDICE, 2006: 2)

A mediados de los años 90 la Red de Administradores, Investigadores y Practicantes Europeos (EUROCLIC. url: www.euroclic.net) CLIL englobaba cualquier actividad donde el segundo idioma se utilizara como una herramienta para el aprendizaje de una asignatura que no es lengua donde el lenguaje y la asignatura juegan un papel conjunto. (Marsh, 2002). A la vez que este enfoque de enseñanza de un segundo idioma se va adquiriendo popularidad, se desarrolla un sin fin de enfoques y métodos relacionados: la enseñanza basada en contenido, la inmersión lingüística, la educación bilingüe/plurilingüe etc. Hay que decir que AICLE comparte con ellos algunos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, en esencia fomenta la continuidad del segundo idioma con el contenido no lingüístico sin dar más importancia a uno que al otro.

3.1.1. Un marco: la perspectiva constructivista.

El enfoque constructivista encaja perfectamente en un puzzle cada vez más complejo donde la heterogeneidad, pluralidad y diferencias sociales demandan una enseñanza donde el estudiante construya su propio conocimiento de una forma significativa. Cuando Cecilia Braslavsky se refiere

al constructivismo, dice que está emparentado con las teorías de la Escuela Nueva del cambio del siglo pasado y que en él se investigan, por un lado, los procesos de construcción del conocimiento escolar, tanto el que se da de manera personal como el que se efectúa en asociación de otros y con intervenciones intencionales y, por el otro lado, se proponen nuevas orientaciones para ese propósito (Braslavsky, 2001: 137).

Para Enwistle, en el constructivismo se hace hincapié en las formas en que se construye la comprensión organizando ideas previas a la luz de nuevas informaciones. Desde luego que la noción de ideas previas es la equivalente a la de los esquemas a los que se refirió Piaget (Enwistle, 1988: 41).

El docente no debe en ningún momento mostrarse ajeno a la situación; es protagonista organizador del entorno y proceso de aprendizaje y un verdadero idealista que piensa en todo momento en el desarrollo académico y evolutivo de sus estudiantes y alumnas en base a su evolución.

“...el ayudar a los estudiantes a establecer una disposición hacia el aprendizaje significativo puede influir considerablemente en el modo en el que se internaliza la información en la estructura cognitiva. Esta orientación debería ser una de las funciones principales del profesor y sobre ella debería llamarse la atención en la formación del profesorado” (Novak 1982: 78)

Esta ayuda a la que nos referimos sostiene los principios de un aprendizaje basado en la significación con una carga real afectiva y motivacional para el niño/niña.

“A medida que tenemos nuevas experiencias y acceso a más información, los nuevos conocimientos se relacionan con los conceptos ya existentes dando lugar a una variación de éstos, bien porque los viejos conceptos amplían su significación, bien porque se modifican para poder interpretar los nuevos hechos. Se trata de la Teoría de la Asimilación del Aprendizaje cognitivo” (Novak , 1982: 78)

Para Ricardo Lucio, en el constructivismo se plantea que el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el estudiante lo construya a partir de su saber previo y afirma que el punto de mayor interés para la psicología educativa es que, dentro del modelo constructivista, el conocimiento no se adquiere simplemente, no se recibe ni es una copia de la realidad, sino que es una construcción del sujeto. (Lucio, 1994: 30-33.)

“...el maestro enseña y el estudiante aprende. Enseñar implica aquí varias cosas: en primer lugar se postula que el enseñante posee el conocimiento; se postula también que es conveniente hacer partícipe también al estudiante de este conocimiento que no posee. El maestro tiene pues la responsabilidad de no solo elegir los contenidos sino también de organizarlos adecuadamente para asegurar una transmisión correcta (...) la planificación cuidadosa de actividades y de

ejercicios que debe ejecutar el estudiante. El maestro elige los contenidos, los organiza, los estructura, los plasma en actividades y en ejercicios y vigila cuidadosamente su ejecución...” (Coll 1981: 10)

Para Carretero, el constructivismo se basa en la idea de que el individuo — tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un simple producto del ambiente ni el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores (Carretero, 1997: 24).

Regresando a Coll, él dice que la epistemología de Piaget es constructivista en dos sentidos: 1) la noción de asimilación implica construcción, ya que somos nosotros los que le damos sentido a los objetos que se nos presentan y; 2) la noción de acomodación también es construcción, ya que los nuevos esquemas que se forman en el sujeto por las acciones que él ejecuta no están dados por los esquemas anteriores, sino por la equilibración que se da entre los esquemas anteriores y los nuevos esquemas en el mismo sujeto (Coll, 1981: 26-27.)

Además de lo anterior, es posible decir que Piaget ha sido clasificado como constructivista debido a que afirma que el niño construye esquemas y que éstos se van haciendo más complejos a medida que el niño interactúa con la realidad. Vygotsky ha sido clasificado como constructivista debido a que afirmó que el niño pasa de las funciones psíquicas inferiores a las superiores por medio de la interacción del sujeto con la cultura, es decir, en la interacción del niño con la realidad, él construye su conocimiento acerca de

la misma. Ausubel es considerado como constructivista debido a que dice que el niño construye conceptos. Según el mismo Flórez a Ausubel se le clasifica como constructivista porque éste se refiere a la recepción del aprendizaje siempre y cuando sea significativo (Flórez, 1994: 247).

El enfoque constructivista de Williams y Burden (1999: 52) sostiene que la construcción del conocimiento tiene lugar dentro de un marco interaccionista, es decir, el aprendizaje surge a partir del desarrollo de la interacción social: *“El interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, estudiantes y tareas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros”*.

La enseñanza de una lengua extranjera ha de promover innumerables oportunidades de interacción comunicativa en el aula. El profesor ha de crear constantemente ocasiones de interacción social en la clase de lengua extranjera, partiendo de las condiciones contextuales ya dadas o realidad misma del aula o bien recurriendo a la técnica de la simulación con el fin de superar en cierta medida las limitaciones o carencias del aula (Littlewood, 1981).

Los estudiantes necesitan desarrollar una práctica constante la lengua objeto de estudio (en nuestro caso el inglés), acogándose a todos los recursos lingüísticos disponibles. Aquellas situaciones de aprendizaje lingüístico basadas en el desarrollo de la interacción comunicativa propiciarán que el discente se enfrente a sus propias carencias o deficiencias de conocimiento lingüístico, *obligándose* en cierto modo a activar sus recursos lingüísticos

disponibles a fin de poder comunicarse (Hedge, 2000). Por un lado, la interacción promueve el desarrollo de la creatividad lingüística, así como la espontaneidad comunicativa. Estas oportunidades de comunicación oral en el aula permitirán al estudiante de lenguas extranjeras expresarse libremente, ampliando horizontes de su imaginación, desarrollándose también así su habilidad de improvisación lingüística.

Interacción y comunicación son la base de la mayor parte de tendencias metodológicas que en el transcurso de la historia de la educación en lenguas extranjeras han ido surgiendo, tratando de paliar las deficiencias e imperando los estándares de calidad. Trataremos en las siguientes líneas de resumir el contenido de las más importantes.

Hacia el final de los años 70 y a lo largo de los años ochenta hubo un gran cambio en el enfoque de la enseñanza de idiomas. La búsqueda de alternativas al enfoque metodológico basado en el aprendizaje meramente gramatical condujo a una investigación amplia de nuevos métodos. La enseñanza establecida más común mostraba un gran interés en un enfoque comunicativo. Su objetivo era alejar la enseñanza de idiomas lo más lejos posible del enfoque de la gramática como núcleo del aprendizaje de un nuevo idioma. En su lugar, la clave del aprendizaje se convirtió en la capacidad comunicativa, y el aula en un lugar de comunicación entre los profesores y sus estudiantes. Es decir, el aula se volvió un lugar donde podría haber una comunicación auténtica en un segundo idioma.

Los nuevos métodos fueron desarrollados al margen de aquellos establecidos en el campo de la lingüística aplicada. Entre ellos se encuentran: La respuesta física total, el modo silencioso, el aprendizaje orientada, sugestopedia, la programación neurolingüística e inteligencias múltiples. Todos estos métodos han sido desarrollados entorno a teorías específicas sobre estudiantes y el aprendizaje, y cada uno ha sido creado por un educador a su vez. Sin embargo, los métodos populares “Whole Language” and “Competency-Based Instruction” surgieron de dentro de la educación general y luego fueron aplicados al aprendizaje de los idiomas.

3.1.2. El método audiolingüe

Aunque en Europa el método de enseñanza directa era el más extendido, en otros países no era tan fácil de aplicar, debido a la escasez de hablantes nativos de lenguas modernas que pudieran enseñarlas. Para los estudiantes de Europa era fácil viajar a otros países para practicar, por lo que les parecía poco práctico enseñar métodos de comunicación sin vivir cerca de una comunidad social. Como resultado, se concentraron en las ideas de gramática y traducción.

Cuando comenzó la Segunda Guerra Mundial, surgió la necesidad de poder comunicarse en otras lenguas. Hubo que aprenderlas con la mayor rapidez. Surgieron cursos que se fijaban solamente en la conversación, y prácticamente nada de gramática y traducción. Usaron algunas ideas de la teoría directa. En los años 50, esta teoría recibió el nombre de método audio lingüístico y tuvo su gran auge en los años 60, tanto aplicado a la enseñanza

de lenguas extranjeras en EE.UU., como método para la enseñanza de inglés como segunda lengua.

El método audiolingüe se fomentó gracias a un movimiento de la psicología americana conocido como la psicología del comportamiento. Este movimiento tiene un enfoque empírico y se basa en el hecho de que el ser humano es capaz de un gran repertorio de comportamientos y cada comportamiento depende de tres elementos de aprendizaje: un estímulo que provoca un comportamiento específico; una respuesta al estímulo; y el refuerzo que muestra que la respuesta es la más adecuada. (Brown, 1980: 60).

Para los seguidores de este enfoque el refuerzo es un elemento fundamental porque aumenta la posibilidad de un comportamiento repetido que se convertirá en una costumbre. En el caso del aprendizaje de un segundo idioma, el comportamiento se entiende como un comportamiento verbal, lo que se enseña es el estímulo, la respuesta es la reacción al estímulo y el refuerzo la aprobación del profesor. El dominio de un idioma es igual a la adquisición de la cadena estímulo-respuesta apropiada.

En 1957, Skinner publicó el libro "*Verbal Behaviour*", en el cual propuso que el aprendizaje de un segundo idioma era un proceso de formar hábitos mecánicos. Los buenos hábitos se forman cuando se da una buena respuesta. Si el estudiante aprende los diálogos y los ejercicios, cometen menos errores. El lenguaje es el comportamiento verbal y los estudiantes aprenden a través de la memorización y la producción automática de frases.

Además propuso que las destrezas lingüísticas se aprenden mejor si el idioma se presenta de manera oral antes de verlo por escrito. Este procedimiento asienta las bases para el exitoso aprendizaje del idioma. De la misma manera, no se debe dar explicaciones gramaticales a los estudiantes hasta que tengan una idea de las analogías que existen. Otro punto importante de este enfoque es que hay que aprender el significado de las palabras en un contexto lingüístico y cultural, lo cual significa la necesidad de enseñar a los estudiantes aspectos culturales de los nativos.

Sin embargo, a finales de los 60 llegaron críticas por la base teórica. Además, tampoco mostraba unos resultados tan buenos como los esperados debido a que los estudiantes a menudo tenían dificultades a la hora de transferir las destrezas adquiridas en el aula a situaciones reales. Otros estudiantes se quejaban porque se aburrían con este sistema. Uno de los críticos más conocido fue por parte del lingüista Noam Chomsky. Éste rechazó el enfoque estructuralista y la teoría del comportamiento aplicada a la enseñanza del lenguaje.

“El lenguaje no es algo basado en los hábitos. El comportamiento lingüístico suele significar innovación, la formación de frases nuevas de acuerdo con unas reglas de la abstracción y complejidad.”
(Chomsky, 1966: 152-159).

Según Chomsky, las teorías del comportamiento humano propuestas por los investigadores en aquellos años no eran un modelo de cómo los humanos aprenden un idioma porque la mayor parte del uso del lenguaje humano no

es un comportamiento imitado, sino que se crea sobre un conocimiento subyacente de unas reglas abstractas. Las frases no se aprenden a través de la imitación, sino que se generan gracias a la competencia subyacente del estudiante.

Gracias a sus observaciones se empezó a poner en duda todo el planteamiento del método audiolingüe debido a que no resultaba en el fomento de la competencia del estudiante.

En los años 70 y 80 hubo un periodo de adaptación, innovación, y experimentación, lo cual resultó en una época de bastante confusión. Entre las propuestas más populares que se extendieron entonces, pero que no han dado lugar a un seguimiento generalizado, se encontraban el método silencioso y la respuesta física total. Otras propuestas que han tenido más éxito gracias a que fueron de la mano de los desarrollos más novedosos en la educación en general son la inteligencia múltiple, la programación neurolingüística, la enseñanza basada en competencias y el aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, desde los años 80 las teorías de la adquisición de un idioma se empezaron a basarse en las teorías contemporáneas de la enseñanza como son el enfoque léxico, la enseñanza del lenguaje comunicativa, el enfoque natural, la enseñanza basada en el contenido y la enseñanza por tareas. Ya no hay lugar para un método que haga tanto hincapié en los aspectos mecánicos del aprendizaje como el uso del lenguaje.

3.1.3. Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR)

La respuesta física total (RFT) se basa en la coordinación entre lo que se dice con una acción correspondiente. Es decir, se intenta enseñar el idioma a través de una actividad física (motriz). El autor de este método es James Asher, profesor de Psicología en la Universidad Pública de San José, California. Su teoría se inspira en la psicología del desarrollo, la teoría del aprendizaje y la pedagogía. Asher propone que el éxito en la adquisición de un segundo idioma por un adulto es un proceso paralelo a la adquisición de la lengua materna por parte de un niño. Él opina que cuando se habla con un niño, la conversación consiste, en su mayor parte, de órdenes y el niño a su vez responde con una acción física antes de producir una respuesta verbal.

Al defender su método RFT, Asher expone que *“casi todas las estructuras gramaticales del idioma y cientos de palabras del vocabulario a adquirir se pueden aprender a través del uso del imperativo por parte del profesor.”* (Asher, 1977: 5) Para Asher, el verbo en imperativo es el núcleo de la organización del uso del idioma y su adquisición. La base de teoría se establece según tres hipótesis del aprendizaje:

1. Existe un bio-programa innato para el aprendizaje de un idioma, el cual distingue el mejor camino para el desarrollo de la lengua materna y el segundo idioma.
2. La lateralización del cerebro distingue las diferentes funciones del aprendizaje en los dos hemisferios del cerebro.

3. El estrés (un filtro afectivo) interviene entre el acto de aprender lo que hay que aprender; cuanto menos estrés, mas se aprende.

Los estudiantes del enfoque RFT son oyentes e intérpretes. Escuchan atentamente y responden físicamente a las órdenes del profesor. También deben reconocer y responder a nuevas combinaciones de cosas aprendidas antes, luego se espera que ellos mismos produzcan nuevas combinaciones. A los estudiantes no se les exige que hablen hasta que ellos mismos se sienten cómodos al hacerlo, es decir, cuando hayan internalizado bastante lenguaje. El profesor decide qué enseñar y selecciona y presenta los materiales nuevos.

Sin embargo, Asher dice que el papel del profesor es proporcionarles a los estudiantes las oportunidades para aprender el lenguaje nuevo que oyen y así darles la oportunidad de interiorizar las reglas básicas del idioma a aprender. Además, el profesor debe dejar que los estudiantes desarrollen sus destrezas orales a su propio ritmo.

El objetivo principal de RFT es fomentar la competencia oral a un nivel de principiante, mientras el objetivo final es enseñar las destrezas necesarias para hablar. A diferencia de la enseñanza basada en la gramática o estructuras comunes, RFT presta atención al significado y no a la forma. Es decir, la gramática se aprende por inducción. Los estudiantes deben escuchar atentamente y responder de manera física a las órdenes del profesor. Se les anima a hablar cuando se sienten cómodos o competentes para hacerlo.

Dentro de la enseñanza bilingüe impartida hoy en día, RFT (TPR) se utiliza mucho al principio con los estudiantes más pequeños. Éstos aprenden canciones, rimas y cuentos donde responden con una acción física a una frase. De esta manera, aprenden frases enteras y saben responder a ciertos órdenes, sin tener que entender la gramática ni las estructuras utilizadas. El profesor se apoya con dibujos, acciones y cosas reales, todos relevantes a los centros de interés de los estudiantes para asegurar un aprendizaje significativo. El papel del profesor es aportar lenguaje comprensible a la vez que reduce el estrés a través de realizar acciones físicas en el segundo idioma. Además, Asher recalca que RFT (TPR) se debe utilizar en asociación con otros métodos y técnicas para ser efectivo.

3.1.4. El enfoque silencioso (The Silent Way)

El enfoque silencioso contempla la manera de enseñar un segundo idioma con el apoyo de unas barras de colores y gráficos como herramientas. Este enfoque silencioso se basa en la premisa de que el profesor debe hablar lo menos posible en el aula mientras se anima al estudiante a hablar todo lo que pueda en la lengua extranjera. El autor pionero de este enfoque fue Caleb Gattegno, un profesor de origen Egipcio que trabajaba como profesor de matemáticas en Londres en los años 50. En el año 1957 se fue a Etiopía con un grupo de trabajo de las Naciones Unidas con el fin de intentar solucionar el analfabetismo del país.

Gattegno aplicó la misma metodología al proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, el proceso de lecto-escritura, los idiomas y otras

asignaturas, basándose en la característica que él consideraba como punto clave *“La subordinación de la enseñanza al aprendizaje”*.

El enfoque silencioso es el nombre que se le da a la subordinación de la enseñanza al aprendizaje aplicada al aprendizaje de un segundo idioma. Es decir, las necesidades del estudiante se convierten en el enfoque de la enseñanza. El profesor y el estudiante se centran en dos cosas distintas durante la clase. El estudiante dirige su propio aprendizaje y el profesor debe presentar el lenguaje de tal manera que se obliga al estudiante a sensibilizarse al momento.

La subordinación de la enseñanza al aprendizaje se puede poner en práctica siguiendo estos pasos:

1. El estudiante experimenta con el idioma. Hace una frase, una construcción gramatical o una combinación de sonidos.
2. El profesor hace comentarios críticos sobre el experimento indicando la presencia de algún error o deficiencia. La crítica representa el experimento del propio profesor. Hay que señalar que la crítica no es la corrección del error, sino que es la manera de hacer saber al estudiante la presencia de ese error.
3. El estudiante lleva a cabo otro experimento, intentando corregirse, y de esta manera permite que el profesor haga observaciones.
4. El profesor deduce de la frase producida si la prueba era apropiada o útil.

5. El proceso se mantiene hasta que la aseveración es adecuada, correcta y verdad.

Gattegno planteó la idea que el “yo” es la energía libre y creativa que se encuentra en el núcleo del ser humano. No es un órgano, ni tiene una ubicación anatómica: es una energía. El “yo” debe encontrarse con lo desconocido para poder familiarizarse con él. El “yo” se distingue de la psique, que se considera como energía encerrada, que consiste en el aprendizaje previo que se ha convertido en un automatismo.

Si un estudiante ve por primera vez el pretérito perfecto continuo “Yo he estado viviendo” por primera vez, un tiempo que no existe en francés ni en alemán, debe utilizar su “yo”, lo cual significa estar dispuesto a concienciarse de nuevo, y no buscar en su psique por algo que no está. Sin embargo, si uno quiere escribir esta información el psique proveerá los automatismos para llevar a cabo esta actividad. Los profesores que aplican el enfoque silencioso deben tener en cuenta las cualidades del “yo” cómo; la voluntad, sentido de la verdad, objetividad, paciencia, discriminación, imaginación, el sentido de la armonía, concentración, vulnerabilidad, pasión, libertad, inteligencia, sensibilidad, percepción y abstracción (Bernstein, 1996).

El aprendizaje ocurre cuando varios atributos del “yo” se estimulan a la vez. Un estudiante de idiomas debe ser vulnerable, preparado para ver el mundo de una manera abierta y nueva a través del nuevo idioma. Deben emplear a fondo su voluntad si quieren tener éxito en su aprendizaje.

Para los seguidores del enfoque silencioso hay cuatro etapas de aprendizaje.

- **Primera etapa: el encuentro inicial con lo desconocido.** Su “Yo” debe estar al mando para poder adquirir nuevas destrezas.
- **Segunda etapa: Practicar las destrezas.** Las destrezas se desarrollan lo suficiente para poder aplicarlas en distintas situaciones. Los estudiantes pueden dirigir su aprendizaje. Las destrezas se almacenan en el psique.
- **Tercera etapa: El dominio de las destrezas.** Las destrezas están bien integradas en el psique. Los estudiantes se retan ampliando así sus conocimientos.
- **Cuarta etapa: Aplicación de las destrezas.** Las destrezas son automáticas, no hace falta energía intelectual para usarlas. Se subordinan las destrezas para poder superar futuros retos.

La conciencia juega un papel fundamental en el modelo de Gattegno y hasta lo han llamado “*El modelo de la conciencia*”. Para Gattegno la conciencia es el resultado de la observación de uno mismo; la conciencia describe el estado de estar que conlleva a una reflexión sobre la acción; describe un desvelo que incluye el conocimiento. Es decir, los profesores de este método tienen que estar conscientes como personas para poder guiar a sus estudiantes. La labor del profesor es animar a los estudiantes para que se queden en tensión y utilizan el silencio para crear un espacio para poder concienciarse.

En resumen, el método silencioso se basa en la premisa de que el profesor debe hablar lo menos posible en el aula mientras se anima al estudiante a hablar todo lo que pueda en la lengua extranjera. Las teorías subyacentes a su método son:

1. Se fomenta el aprendizaje si el estudiante sigue un proceso de descubrimiento o creatividad, en vez de recordar y repetir lo que hay que aprender.
2. Se fomenta el aprendizaje si es acompañado con objetos físicos.
3. Se fomenta el aprendizaje resolviendo problemas sobre el material que hay que aprender.

Para Gattegno la esencia de aprender un idioma era a través del vocabulario. El vocabulario más importante para el estudiante se trata de las palabras más funcionales y útiles del idioma. Este vocabulario funcional es la clave para comprender el espíritu del idioma (Gattegno, 1972).

Este enfoque toma su nombre por el difícil papel del profesor, es decir debido a su silencio. El profesor no debe darle un modelo a los estudiantes ni dirigir las respuestas de los estudiantes, lo cual somete al profesor a una presión que va en contra de toda su experiencia. Aún así, su trabajo sigue siendo crítico y exigente. Stevick define el papel del profesor como; a) enseñar b) hacer pruebas c) quitarse del medio (Stevick, 1980:56).

La diferencia entre este enfoque y otros se encuentra en los pasos que el profesor debe seguir. El profesor debe presentar un concepto una vez, en general utilizando pistas no verbales para hacer entender el significado. Las pruebas se hacen en seguida, tales como obtener y formar lo producido por el estudiante, de manera silenciosa. Por último, el profesor observa las interacciones entre estudiantes mientras los estudiantes se esfuerzan en poner en práctica lo recién aprendido.

El profesor es el responsable del diseño la secuenciación de aprendizaje y todas las clases, por lo cual el profesor debe tener unos objetivos definidos de manera clara y alcanzable por sus estudiantes. La secuenciación y la temporalización son mucho más importantes que en la mayoría de los enfoques de enseñanza de un segundo idioma y el profesor es el responsable de crear un ambiente donde el estudiante se sienta cómodo arriesgándose y se facilita el aprendizaje. Todo esto mientras se mantiene el papel de observador neutral, apoyando a los estudiantes pero sin involucrarse emocionalmente.

El profesor utiliza gestos, gráficos y objetos para obtener y dar forma a las respuestas de los estudiantes y para hacerlo, debe ser creativo y simplista como un actor o un titiritero. En resumen, el profesor del enfoque silencioso escribe el guión, elige los accesorios, crea el ambiente, modela la acción, nombra a los actores y es el crítico del espectáculo.

Las críticas de las ideas de Gattegno se producen debido a las cualidades filosóficas y a veces metafísicas de sus opiniones. Sin embargo, el método

silencioso no es tan revolucionario. Un plan de estudios basado en este método se basaría por defecto en las estructuras y el léxico tal como se utiliza en el método audio lingual. Se basa en la necesidad de repetir las frases del profesor al principio un una ampliación dirigido también por el profesor. La diferencia se ve en la manera de organizar las actividades de la clase, el papel indirecto del profesor a la hora de dirigir y observar las actuaciones de los estudiantes, la responsabilidad de los estudiante en crear y comprobar sus propios hipótesis sobre cómo funciona el idioma, y los materiales utilizados para sacar y practicar el lenguaje (Selman, 1977: 33).

3.1.5. Suggestopedia.

La suggestopedia, también conocida como Desuggestopedia, fue desarrollada por Georgi Lozanov. Él lo describe como *“Una ciencia [...] que trata de un estudio sistemático de las influencias no racionales o no conscientes”* (Stevick, 1976: 104) a los cuales los seres humanos siempre responden.

Lo más notable de este método son la decoración, los muebles y la organización del aula, el uso de la música y la autoridad del profesor. Lozanov reconoce la influencia del yoga en su método, sobre todo para controlar la respiración y centrarse mejor. Además, recalca varias veces la importancia de la música y el ritmo como la claves a la suggestopedia. El papel del estudiante está señalado de manera muy preciso. Su estado mental es fundamental para asegurar el éxito y el estudiante no debe tomar sustancias que pueden alterar su mente, debe evitar otras distracciones y

meterse de lleno en el proceso del método. Debe mantener un estado pseudo-pasivo, ignorar el material y dejar que fluye por encima y a través de ella/el. Además, debe reconocer la autoridad absoluta del profesor para tomar las decisiones.

El objetivo de este enfoque es llegar a un nivel avanzado de fluidez en el idioma lo más rápido posible. Este enfoque reivindica el dominio de listas prodigiosas de vocabulario por parte de los estudiantes, aunque Lozanov resalta que el aumento de la capacidad memorística no es una destreza aislada, sino el resultado de *“un estímulo positivo y comprensivo de la personalidad”* (Lozanov 1978: 253).

El estudiante que participara en un curso de “Suggestopedia” tendría que estudiar diez unidades a lo largo de 30 días, con clases durante 4 horas, seis días a la semana. Cada unidad se desarrolla a través de un diálogo de unos 1.200 palabras con su propia lista de vocabulario y comentario sobre la gramática utilizada. La dificultad de los diálogos se clasifica por el léxico y la gramática.

Tanto las unidades como el curso en sí tienen un diseño específico. El contenido de cada unidad se organiza en actividades a lo largo de tres días: día 1 – medio día, día 2 – un día entero, día tres – medio día. Durante el primer día de una unidad nueva el profesor habla sobre el contenido general del diálogo de la unidad. Luego entrega a los estudiantes el diálogo escrito con la traducción escrita en una columna al lado. El profesor contesta a cualquier pregunta que pudieran tener los estudiantes sobre el diálogo y

luego se lee el dialogo una segunda y tercera vez. Durante los días dos y tres se trabaja la elaboración del texto; primero a través de una imitación, preguntas y repuestas, lectura del dialogo y trabajo sobre las 150 palabras nuevas de vocabulario de la unidad. Durante la elaboración secundaria del texto se anima a los estudiantes a hacer nuevas combinaciones y producciones basadas en los diálogos. Además se lee un ensayo análogo al diálogo y luego los estudiantes hablan entre ellos sobre él.

A lo largo del curso se les da a los estudiantes la oportunidad de generalizar el material; a mitad del curso se les da la oportunidad de utilizar el lenguaje aprendido hasta entonces en situaciones reales, por ejemplo en tiendas, restaurantes y hoteles. Al final del curso hay una representación y cada estudiante debe participar. Los estudiantes escriben una obra utilizando lo que han aprendido a lo largo del curso, cada uno tiene un papel pero que deben improvisar utilizando lo han aprendido sin tener el guión escrito. Durante el curso hay pruebas escritas y se hace un repaso tanto de las pruebas como de la obra el último día.

Para llevar a cabo el aprendizaje con este enfoque los estudiantes hacen actividades de imitación, preguntas y respuestas y pequeñas representaciones, actividades que la mayoría de los profesores de idiomas utilizan de continuo. Lo que diferencia este enfoque a los demás son las de escuchar, tanto del texto como del vocabulario de cada unidad. Estas actividades se llevan a cabo el primer día de cada unidad. Primero, los estudiantes miran y hablan sobre el texto con el profesor, pero la segunda

vez se relajan en unas sillas reclinables y escuchan mientras el profesor lee el texto en voz alta.

El estado mental de los estudiantes es fundamental para el éxito de este método y deben mantenerse en un estado pseudo-pasivo, dejando que el material fluye por encima de ellos, sin intentar manipular ni estudiarlo. Deben intentar encontrarse en un estado de “infantilización”, aceptando la plena autoridad del profesor, participando en actividades “infantiles” como representaciones, juegos, canciones y gimnasia. (Bancroft, 1972:19). Los grupos deben ser formados de doce personas, seis hombres y seis mujeres, socialmente homogéneos. Deben sentarse en círculo para fomentar el intercambio de información y la participación activa.

El profesor debe crear un ambiente receptivo a través de unas situaciones en las cuales los estudiantes son más sugestionables cuando se les presenta el material de una manera que les anime a valorar lo nuevo favorablemente y que lo retengan.

Hay una lista de comportamientos exigidos por parte del profesor en estas presentaciones, según Lozanov (1978: 278):

1. Mostrar su confianza absoluta en el método.
2. Mostrar una conducta ejemplar, tanto los modales como la ropa.
3. Organizarse bien y cumplir las etapas iniciales del proceso de enseñanza, incluyendo la selección de la música y la puntualidad.
4. Mantener una actitud seria hacia las sesiones.

5. Hacer las pruebas y responder con tacto a pruebas con mala nota (si las hay).
6. Hacer hincapié en una actitud global hacia el material y no una actitud analítica.
7. Mantener un entusiasmo moderado.

Los materiales incluyen los recursos para el aula, además de los muebles del aula y la música. El libro de texto debe tener fuerza emocional, calidad literaria y personajes interesantes. Se deben presentar los problemas de lenguaje de tal manera que no se distraen del contenido. "Hay que evitar temas traumatizantes y materiales léxicos de mal gusto (Lozanov 1978: 278). El ambiente del aula tiene un papel muy importante en este enfoque. El aspecto del aula debe ser alegre y con mucha luz, los asientos reclinables deben de estar colocados en círculo, y la música debe de ser barroca.

En el aula el maestro debe presentar desde el primer día textos largos bastante complejos. Así el cerebro puede seleccionar inconscientemente lo que quiere adquirir. Estos textos son recitados de manera artística y con un trasfondo de música clásica.

En 1978 en la revista *Parade*, Scovel dijo que aunque "hay técnicas y procedimientos en *Suggestopedia* que pueden resultar útiles en el aula de lengua extranjera," sin embargo, Lozanov no está dispuesto a aplicar ningún otro método dentro del aula. Scovel recalca que "si hemos aprendido algo en los años 70, es que el arte de enseñar idiomas beneficiará muy poco de la pseudo-ciencia de *Suggestología*" (Scovel, 1979: 255-266)

3.1.6. Whole Language.

En los años 80 un grupo de profesores de EEUU especialistas en la alfabetización en la lengua materna crearon el término "Whole Language". La alfabetización es un tema educativo de interés en todo el mundo, y en el campo del aprendizaje de un segundo idioma han surgido varios métodos y enfoques.

Uno de los enfoques más extendidos en la enseñanza de la alfabetización hasta ese momento se basaba en la decodificación. Es decir, se enseñaban los componentes del lenguaje por separado; la gramática, el vocabulario, el reconocimiento de las palabras y en particular los "phonics" (no se debe confundir con la fonética con sus símbolos para distintos sonidos). "Phonics" se basaba en la teoría de que para leer se debe identificar las letras y convertirlos en sonidos. Otra teoría popular era enseñar a leer a través de las destrezas. El método "Whole Language" se opone a estas teorías de enseñar a leer sin considerar el lenguaje como algo global. *"si el idioma no se mantiene como algo entero, ya no es lenguaje."* (Rigg, 1991: 548)

El método "Whole Language" pone énfasis en el aprendizaje de leer y escribir de manera natural con el enfoque en la comunicación real y para el disfrute del estudiante. En los años 90 se consideraba como un método motivador y novedoso de enseñar a niños. En cuanto a su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras, tiene mucho en común con el método comunicativo, debido a que hace hincapié en la importancia en el significado y en la interpretación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, tiene mucho

que ver con los métodos naturales de aprendizaje debido a que está pensado como manera de ayudar a los estudiantes (tanto niños como adultos) adquirir la lengua extranjera de la misma manera en que los niños aprenden su lengua materna.

Una diferencia de este método es que no hay reglas tajantes de cómo hay que enseñar, simplemente los principios claves señalan que la adquisición del idioma se hace en su totalidad y de manera integrada (escribir, leer, escuchar y hablar). Cada profesor que sigue este método debe interpretar la teoría según el tipo de estudiante y clase que tenga. Es decir, el método se adapta a la situación.

Las ventajas de este enfoque son que se centra en las experiencias y actividades relevantes a las vidas y necesidades de los estudiantes, se utilizan materiales auténticos y se puede utilizar para facilitar el desarrollo de todos los aspectos del aprendizaje de un segundo idioma. Sin embargo, hay críticos que ven este método como un rechazo del enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras como segundo idioma y que sólo respalda los principios de la enseñanza de una lengua materna. Además, esta propuesta se ve como ir en contra de la enseñanza directa, anti-destrezas y anti-materiales, dado que suelen utilizar textos originales y que las destrezas se adquieren sin prestarles ninguna atención en particular.

Muchos profesores de idiomas siguen utilizando materiales específicos para la enseñanza de un segundo idioma y algunos dicen que el “whole approach” promociona la fluidez a costa de la exactitud. Por otro lado, los seguidores

han desarrollado una gran variedad de materiales de calidad que ofrecen un enfoque integrado a la enseñanza de idiomas con aplicación a una gran variedad de contextos. (Whiteson, 1998). Las actividades son muy interesantes para los estudiantes más jóvenes, mientras los estudiantes mayores siguen una enseñanza mezclada con el enfoque comunicativo o el aprendizaje cooperativo, los cuales mantienen una relación simbiótico con el “whole language approach”.

3.1.7. Multiple Intelligences

La filosofía detrás de las Inteligencias Múltiples (IM) califica a la inteligencia humana con múltiples dimensiones, los cuales deben ser reconocidos y desarrollados en la educación. Esta filosofía se basa en el trabajo de Howard Gardner (Gardner, 1989). Este autor apunta que las pruebas de inteligencia tradicionales solo miden la lógica y el lenguaje, pero el cerebro tiene más tipos de inteligencia de igual importancia. Según Gardner todos los seres humanos tienen estas inteligencias, pero no con la misma combinación de niveles. Sin embargo, él cree que todos se pueden mejorar con el entrenamiento adecuado. Entonces, los estudiantes tienen distintos estilos de aprendizaje, preferencias o inteligencias. Tanto en el aprendizaje de idiomas como en la educación en general, el enfoque en la individualización ha sido un tema recurrente a lo largo de los últimos 30 años con distintos nombres; el aprendizaje autónomo, el entrenamiento del estudiante, y las estrategias del aprendizaje. Sin embargo, Gardner afirma que su enfoque no se adhiere a ninguna cultura específica y no es tan cerrado como los modelos tradicionales.

Gardner (1983:25-38) propone 8 divisiones para la inteligencia:

1. *Lingüística*: la capacidad de usar el lenguaje de manera especial y creativo, algo que saben hacer los abogados, escritores, editores e intérpretes muy bien.
2. *Lógica/matemática*: la capacidad de razonar, una destreza desarrollado en médicos, ingenieros, programadores y científicos.
3. *Espacial*: la capacidad de formar modelos mentales del mundo, algo que hacen bien los arquitectos, los decoradores, escultores, y pintores.
4. *Musical*: un buen oído, algo bien desarrollado en los cantantes y compositores.
5. *Corporal - Kinestésica*: tener una buena coordinación corporal, algo visto en los atletas y artesanos.
6. *Interpersonal*: la capacidad de trabajar bien con más gente, algo desarrollado en vendedores, políticos y profesores.
7. *Intrapersonal*: la habilidad de comprender a sí mismo y aplicar su talento de manera eficaz, lo cual le permite llevar una vida feliz y equilibrado.
8. *Naturalista*: la habilidad de entender y organizar el patrón de conducta de la naturaleza.

La idea de las inteligencias múltiples ha atraído el interés de los educadores y del público en general. Los colegios que hacen sus programaciones según esta teoría fomentan un aprendizaje que va más allá que los libros tradicionales. En cuanto se reconocen los puntos fuertes del estudiante se le puede proporcionar actividades que amplían sus habilidades, y así darle la libertad de ser inteligente en su manera.

La aplicación de IM a la enseñanza de idiomas se centra en el aula de idiomas como un escenario para poner en marcha un sistema de apoyo educativo con el fin de convertir al estudiante en un buen diseñador de sus propias experiencias de aprendizaje. De esta manera, se otorga al estudiante el poder de manipular su aprendizaje y alcanzar sus metas a su manera, lo cual le dará la confianza de convertirse en un buen estudiante de idiomas.

Hoy en día, el enfoque IM es cada vez más popular como medio para calificar de que manera cada estudiante es único y poder desarrollar la enseñanza para dar respuesta a esta singularidad. Se puede decir que el enfoque IM proporciona una amplia fuente de ideas para el aula piense lo piense el profesor de las teorías, y además puede ayudar al profesor pensar en la enseñanza en sus clases. Tal vez, algunos pensarán que tener que identificar y responder a las diferencias de aprendizaje de los estudiantes es poco realista en sus aulas y antiético a las expectativas de sus estudiantes y comunidad educativa. Sin embargo, hay colegios enteros con sus programas de idiomas que han enfocado todo su currículo en torno a las Inteligencias Múltiples.

3.1.8. El aprendizaje por competencias.

La enseñanza por competencias se basa en los resultados del aprendizaje para diseñar los programas educativos. Es decir, se trata de lo que los estudiantes pueden hacer con el idioma aprendido, sin preocuparse tanto por cómo lo aprenden. Este enfoque se basa en una perspectiva funcional e interactiva fundamentado en la necesidad de enseñar el idioma en relación al contexto social en la cual se utiliza. Se utiliza el lenguaje como medio de interacción y comunicación para cumplir con objetivos específicos. Además el componente clave es la competencia comunicativa y el desarrollo de las destrezas comunicativas funcionales en los estudiantes.

El desarrollo de las competencias se programa para hacer que el estudiante sea capaz de participar en la sociedad con eficacia. En Australia y en EEUU han utilizado la enseñanza de competencias en campos de refugiados para inculcar valores y actitudes que harán que los participantes sean ciudadanos pasivos sin ganas de desafiar el estatus quo. La enseñanza por competencias está en auge actualmente a escala internacional. Rylatt y Lohan (1997: 18) escriben: *“Se puede decir con toda confianza, al entrar en el nuevo milenio, que el negocio de mejorar las competencias y las destrezas del aprendizaje seguirá siendo uno de las industrias con mayor crecimiento con diferencia.”*

Sin embargo, este enfoque se empezó a extenderse de los años 70, sobre todo como una base para el diseño de programas de enseñanza de idiomas

para adultos, y por eso se desarrolló en relación con el mundo del trabajo y de supervivencia en un nuevo ámbito.

En los últimos años está en auge en algunos lugares como modelo a seguir en el desarrollo de programas de aprendizaje de un nuevo idioma (Ej. Australia). *“En los años 90 los líderes en el desarrollo de los currículos lo consideraban como el enfoque punta para la enseñanza de un segundo idioma para adultos”* (Auerbach 1986:411). Su éxito está fundamentado en las dimensiones interactivas y funcionales del lenguaje. El lenguaje siempre funciona como un medio de interacción y comunicación entre personas para llevar a cabo unos objetivos específicos o unos propósitos. Por esta razón, la enseñanza basada en las competencias se propone como marco cuando los estudiantes tienen unas necesidades específicas y tienen un papel en concreto donde se puede predecir con bastante precisión las destrezas lingüísticas que van a necesitar. Además, tiene algunos puntos de partida en común con una visión conductista en que la forma del lenguaje se puede deducir de la función del lenguaje, es decir, para ciertas situaciones en las que se encuentran en la vida se necesitan ciertas destrezas lingüísticas.

El eje de este enfoque es la suposición de que tanto en el lenguaje como en su aprendizaje, se puede dividir el lenguaje en bloques apropiados de funciones, y que luego se pueden enseñar estos bloques de manera creciente. La competencia comunicativa se construye de unas piezas más pequeñas, y hay que saber ordenarlas para lograr una comunicación correcta y significativa.

La enseñanza de idiomas basada en las competencias tiene bastante que ver con la idea del fomento de la competencia comunicativa debido a su propósito de desarrollar las destrezas funcionales de la comunicación en los estudiantes.

Auerbach (1986) hace un repaso de los factores de un programa de aprendizaje basado en este enfoque y propone 8 características claves:

1. **Su propósito es fomentar la posibilidad de desempeñar unas funciones en la sociedad.** El objetivo es ayudar a los estudiantes a convertirse en seres autónomos capaces de afrontar las exigencias del mundo.
2. **Centrado en las destrezas para vivir.** En vez de enseñar el idioma de manera aislada, el profesor enseña el idioma como una función de comunicación para realizar una tarea específica. Sólo se les enseña las destrezas lingüísticas necesarias para su situación laboral.
3. **Orientación basada en tareas e interpretaciones.** Lo que cuenta es lo que los estudiantes logran hacer como resultado de las instrucciones.
4. **Instrucción modular.** Se desglosan los temas a aprender en trozos razonables y significativos. Así, tanto el estudiante como el profesor, tendrán un sentido del progreso.
5. **Se hacen los resultados explícitos a priori.** Los resultados esperados son de dominio público y acordado con el estudiante.

6. **Evaluación continua** Se hacen pruebas previas para ver qué destrezas hay que trabajar y luego se les hacen otra prueba a ver si han dominado esas destrezas.
7. **Dominio de los objetivos.** La evaluación se basa en la habilidad de mostrar un comportamiento especificado anteriormente.
8. **Enseñanza individualizada centrada en el estudiante.** Los objetivos se plantean de manera individualizada, tanto el contenido, nivel y el ritmo de aprendizaje.

Las ventajas más destacadas en este tipo de enseñanza son numerosas. Las competencias son muy específicas para las necesidades de cada estudiante, de manera ellos mismos pueden decidir qué competencias son relevantes y útiles. Las competencias enseñadas son específicas y públicas y así los estudiantes saben exactamente lo que hay que aprender. Se puede dominar varias competencias a la vez y así el estudiante sabe los que ha aprendido ya y lo que queda por aprender.

Este método está muy extendido en Australia en los programas de educación de la población inmigrante. Ellos apoyan este método debido a que las competencias se eligen para permitir al estudiante participar en la sociedad con eficacia. Además, este tipo de enseñanza se centra en el comportamiento y la interpretación y no en el desarrollo de las destrezas críticas.

3.1.9. El método comunicativo.

En su libro “*Syntactic Structures*” Noam Chomsky (1957) mostró como los enfoques estructuralistas actuales del lenguaje eran incapaces de responder a las características fundamentales del lenguaje (la creatividad y singularidad de frases individuales). Christopher Candlin y Henry Widdowson, lingüistas británicas de la escuela funcionalista, igual que los sociolingüistas americanos Dell Hymes, John Gumperz y William Labov, defendieron la necesidad de enfocar la enseñanza de idiomas en la capacidad comunicativa y no en el dominio de las estructuras.

En 1983, Finocchiaro y Brumfit publicaron una lista de los componentes del “Communicative Approach.”

1. El significado es primordial
2. Si se utilizan diálogos centrados en funciones comunicativas y no se debe memorizar.
3. La contextualización es una premisa básica.
4. El aprendizaje de un idioma es aprender a comunicarse.
5. Se busca una comunicación eficaz.
6. Se busca una pronunciación comprensible.
7. Cualquier recurso que fomenta el aprendizaje es aceptable, de acuerdo a la edad, los intereses etc.

8. Los intentos de comunicarse se premian desde el principio.
9. Se puede utilizar la lengua materna cuando es necesario.
10. Se puede traducir las cosas cuando es necesario para la comprensión.
11. Se puede empezar a leer y escribir desde el primer día si así se desea.
12. La meta es la competencia comunicativa.
13. Los profesores ayudan a los estudiantes a aprender motivándoles a utilizar el idioma, aprendiendo a través de los errores cometidos.
14. Los estudiante deben interactuar con otros a través de trabajo por parejas, en grupos o escribiendo.
15. La motivación intrínseca saldrá del interés en lo que se comunica en el idioma.

El enfoque comunicativo se basa en los siguientes principios (Richards, 1985: 33):

- Los estudiantes aprenden un idioma cuando lo utilizan para comunicarse.
- La comunicación auténtica y significativa debe ser la meta de las actividades de aula.

- La fluidez es una dimensión importante de la comunicación.
- La comunicación significa la integración de distintas destrezas lingüísticas.
- Aprender es el proceso de una construcción creativa e incluye cometer errores.

La competencia comunicativa propone que el estudiante entienda los puntos esenciales que un nativo hablante le diga en una situación comunicativa real, y que el estudiante pueda responder de una manera en que el hablante nativo entienda sin hacer un gran esfuerzo (que los errores del estudiante no sean tan graves que distraigan al hablante nativo del contenido). Para lograr esa meta, no es necesario que el estudiante aprenda a manejar las estructuras sin errores, sino que logre comunicarse lo más posible en el menor tiempo posible. La precisión con que el estudiante maneje los patrones gramaticales al principio será muy rudimentaria, pero con el tiempo mejorará. El estudiante debe adquirir un vocabulario grande, tan rápido como sea posible, y después aumentar y afinar su manejo de las estructuras.

Hoy en día el “Communicative Language Teaching” es el enfoque más utilizado en los libros de texto, aunque cada vez más se usa una mezcla de enfoques para asegurar una adquisición del segundo idioma.

3.1.10. El método natural.

El método natural fue una filosofía sobre la enseñanza de un segundo idioma presentada por Tracy Terrell y Stephen Krashen en EE.UU. en 1983 (Krashen y Terrell, 1983). Para Terrell y Krashen la función principal del idioma es la comunicación y su método se centraba en el fomento de las capacidades comunicativas, al contrario de los de más métodos generalizados como el método audiolingüe, cuyo núcleo era la gramática. Para ellos el lenguaje es el medio para la comunicación del significado y el mensaje. Krashen y Terrell señalaron que *“la adquisición solo ocurre cuando se entiende el mensaje en el idioma hablado”* (Krashen y Terrell, 1983: 19). Ellos también creen que el lenguaje consta del léxico, estructuras y mensajes, pero opinan que la estructura gramatical no debe ser analizada explícitamente, ni deben requerir la atención del profesor de idiomas, el estudiante ni en los recursos de enseñanza del idioma.

Su hipótesis de la adquisición/aprendizaje afirma que hay dos maneras distintas de desarrollar la competencia en un segundo idioma: la adquisición es la manera “natural”, paralelo al desarrollo de la lengua materna en niños. Es decir, la adquisición es un proceso inconsciente que consiste en el desarrollo de la fluidez lingüística a través de la comprensión del lenguaje y su uso para una comunicación significativa. Sin embargo, el aprendizaje se refiere al proceso donde conscientemente se desarrollan las reglas del idioma. El resultado es el conocimiento sobre las diferentes formas presentes en un idioma y la habilidad de expresarse verbalmente. Para que haya

“aprendizaje” hace falta una enseñanza formalizada, pero esto no conlleva a la adquisición de un idioma.

El profesor que utiliza este enfoque desempeña tres papeles

1. El profesor es la fuente principal de aportación del segundo idioma. En este papel el profesor debe generar un flujo constante del idioma mientras da pistas no-lingüísticas para ayudar a los estudiantes a entender lo que está diciendo.
2. El profesor debe crear un ambiente relajado, interesante y agradable en el aula para fomentar la adquisición. Los estudiantes hablarán cuando están preparados.
3. El profesor debe elegir una mezcla variada de actividades interesantes, cambiando la organización de los estudiantes para trabajar en parejas, en grupos, con diferentes materiales contextos y contenidos. Tiene la responsabilidad de comunicar claramente y convincentemente la organización y expectativas del método.

Hay otros métodos que se suelen utilizar en conjunto con el enfoque natural. Se empieza con la respuesta física total para enseñar el vocabulario y que se acostumbren a utilizar frases enteras. Se utilizan materiales reales, fotos, los mismos estudiantes para explicar el vocabulario y todo el tiempo el profesor debe estar hablando en el segundo idioma, aunque los estudiantes no tienen por qué entender cada palabra que dice.

El enfoque natural se centra en una comunicación significativa y la comprensión con una aportación comprensible con unas condiciones optimas en el aula para asegurar la adquisición del segundo idioma.

3.1.11. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras/ Content and Language Integrated Learning (AICLE /CLIL)

AICLE es un modelo de enseñanza/aprendizaje de idiomas que abarca todas las etapas de la educación desde infantil hasta adultos, que puede consistir en unas pocas horas a la semana a un proyecto intensivo de aprendizaje de un segundo idioma. Se puede basar en trabajos por proyectos, exámenes, dramatizaciones, marionetas, química, física, biología, música, geografía, historia o las matemáticas. Es decir, AICLE es flexible y dinámico, donde se integran temas y asignaturas de una manera mutuamente beneficiosos para asegurar un resultado educativo de calidad para una amplia variedad de estudiantes. David Graddol (2006) observó que AICLE es:

“...un enfoque para una educación bilingüe donde tanto el contenido del currículo (Ej. Ciencias, geografía) y el inglés se enseña a la vez. Es diferente a la enseñanza en inglés porque el estudiante no tiene por qué tener la fluidez en inglés para poder hacerse con la asignatura antes de comenzar a estudiarla”.

Uno de los elementos potentes del AICLE es su papel en la mejoría de las destrezas lingüísticas y que a los estudiantes no les hace falta un nivel alto

en el segundo idioma para seguir con el AICLE. Para llevar a cabo este tipo de enseñanza hay que seguir unas pautas:

1. Los profesores deben cambiar su metodología para asegurar la comprensión por parte de los estudiantes.
2. Los profesores no pueden simplemente transmitir el contenido suponiendo que los estudiantes han entendido. Deben pensar en otros medios para aumentar el enfoque de aprendizaje basada en las destrezas.
3. Hay que utilizar recursos adaptados a este método.

Es decir, hay que asegurarse que los estudiantes entienden el contenido, no es el profesor quien habla todo el tiempo, se aumenta el enfoque en la adquisición de destrezas y que los estudiantes aprenden un lenguaje en su contexto siempre.

Uno de los grandes alicientes de este nuevo método pronunciado por los profesores que lo han empezado a utilizar en el aula es la manera en que estimula las ganas de aprender en los estudiantes.

“AICLE significa utilizar el idioma para aprender...significa darles ganas de aprender a los estudiantes. Les da la oportunidad de pensar sobre ello y de desarrollar sus destrezas de comunicación en general, tanto en el segundo idioma como en la lengua materna” (Marsh, Marsland & Stenberg, 2001: 19)

Es decir, el aprendizaje a través de un enfoque AICLE significa que el nuevo idioma se trata como si fuera el medio para la consecución de los contenidos y no como una asignatura separada. Hoy en día ha habido un cambio de cómo se ve el segundo o tercer idioma que aprenden los estudiantes, se ha convertido en la destreza clave. El desarrollo de Internet y la globalización han provocado un cambio social y educativo y, como consecuencia, el aprendizaje de un segundo o tercer idioma son más necesarios que nunca. Tanto que el inglés se ha convertido en un adjunto imprescindible en cualquier currículo en el mundo como una asignatura que se aprende para poder hacer otra cosa. Se ha convertido en algo utilitario.

De lo que no hay duda es de la motivación de los estudiantes con este método debido a que:

1. Les da a los estudiantes una razón para aprender un segundo idioma porque deben entender el contenido de la asignatura.
2. Se concentra en el contenido y lo evalúa. Entonces el estudiante no se siente presionado a aprender y aplicar sus conocimientos de gramática necesarios para formar el futuro, si no su habilidad de utilizarlo de la manera adecuada.
3. Los estudiantes tienen la sensación de haber logrado algo importante. Ellos pueden entender, hablar y escribir sobre temas complejas en otro idioma.
4. Los estudiantes no tienen que hablar sobre temas fuera de contexto como se ha venido haciendo con los libros de aprendizaje de un segundo idioma. Con el método AICLE el estudiante debe expresar

sus opiniones sobre un contenido relevante a su proceso de aprendizaje y no con el fin de practicar un concepto gramatical. Expresar su opinión es una competencia clave del currículo.

5. El uso de andamiaje para apoyar el aprendizaje del estudiante al principio simplificando el lenguaje del profesor, pedir que continúen una frase en vez de pedir que generen una estructura y el uso de muchos apoyos visuales.

El método AICLE/CLIL sigue en desarrollo pero tiene unos seguidores muy activos. EL profesor que decide aplicar AICLE en el aula debe estar dispuesto a preparar materiales nuevos, buscar diferentes recursos, dejar hablar y pensar a sus estudiantes en vez de darles todas las explicaciones. Este enfoque involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje con una comunicación interactiva y comprometedora.

3.2. Educación bilingüe.

Se suele pensar que la educación bilingüe es un fenómeno del siglo XX. En los Estados Unidos la mayoría de los documentos disponibles hablan de los años 60, en Canadá es común creer que todo empezó con una clase de educación infantil en St Lambert, Montreal en 1965. En Irlanda se suele decir que los comienzos de la educación coinciden con la formación del Estado Libre Irlandés en 1922. En Gales, los orígenes de este tipo de educación se establecen en 1939 a la vez que inauguraron el primer colegio de educación

primaria con galés como la lengua principal. A pesar de estos acontecimientos, los orígenes históricos de la educación bilingüe se encuentran mucho antes del siglo XX.

Es importante tener en cuenta que la educación bilingüe no es algo moderno y novedoso por dos razones de peso. Primero, porque no se reconoce debidamente que este tipo de educación ha existido de una manera o de otra a lo largo de los últimos 500 años (Mackey, 1978). El bilingüismo y multilingüismo son rasgos conocidos de unas sociedades humanas tempranas y el monolingüismo fue uno de las restricciones provocadas por algunos tipos de cambio social, y el desarrollo cultural y etnocéntrico (Lewis, 1977). Dicho autor habla del bilingüismo y la educación bilingüe como algo presente desde la Edad Antigua, siguiendo a lo largo del Renacimiento e incluso en la Edad Moderna.

Segundo, hoy en día existe el peligro de aislar la educación bilingüe actual de sus raíces históricas. En muchos países (ej. EEUU, Canadá, Inglaterra y Suecia), hay que considerar la educación en el contexto histórico de inmigración y los movimientos políticos, tal como los derechos civiles, la igualdad de las oportunidades educativas, la acción afirmativa y el crisol de las culturas (integracionista, asimiladora). Sólo se puede analizar la educación bilingüe en Irlanda y en Gales con eficacia si se entiende como una exigencia del aumento de presión nacionalista para la autonomía política y los derechos del idioma (Jones y Martin-Jones, 2004).

La educación bilingüe está relacionada a los debates sobre el propósito fundamental y los objetivos de la educación en sí: tanto para el individuo como para las comunidades, las regiones y las naciones. Hay que tener en cuenta el marco social, económico, educativo, cultural y político. Paulston (1992: 87) afirmó que *“si no tenemos en cuenta los factores socio-históricos, culturales y económico- políticos que conllevan a ciertos tipos de educación bilingüe, nunca entenderemos las consecuencias de esa educación”*.

Baker (1996) describe los diferentes contextos en que los niños pueden ser educados para llegar a ser bilingües y compara los beneficios y los inconvenientes de las diferentes formas de que los niños adquieran dos lenguas.

"At the outset, a distinction needs making between education that uses and promotes two languages and education for language minority children. This is a difference between a classroom where formal instruction is to foster bilingualism and a classroom where bilingual children are present, but bilingualism is not fostered in the curriculum. The umbrella term, bilingual education, refers to both situations leaving the term ambiguous and imprecise. Precision can be attempted by specifying the major types of bilingual education." (1996: 173)

A pesar de los resultados de numerosos estudios sobre el tema, muchas personas siguen creyendo que cuando se introduce un nuevo idioma en el currículo, el estudiante tiende a volver a repasar los conceptos académicos que ya tiene dominados. Sin embargo, en un estudio llevado a cabo por

Hakuta (1986) y sus compañeros, hay pruebas de que un niño que sabe leer y escribir y domina las matemáticas dadas en su lengua materna, transfiere estos conocimientos y conceptos con facilidad a un segundo o tercer idioma que adquiere más tarde. González (1998: 192-205), en particular, enfatiza que hay que desarrollar los conocimientos matemáticos, lectores y científicos en la lengua materna lo más posible, mientras se facilita su transferencia a otro idioma.

Swain (1996: 89-104) habla de la necesidad de transferir las etapas y procesos de evaluación, sacar conclusiones, hipótesis, la experimentación para asegurar que cada programa sea apropiado para el contexto social único donde se implementará. Es decir, no se debe utilizar el mismo modelo de educación innovadora de idiomas en cada sitio. Hay que fomentar las destrezas de razonar, analizar y aprendizaje significativo en cada caso.

En las investigaciones llevadas a cabo en los últimos 30 años en todo el mundo hay algunas observaciones comunes. Una persona bilingüe, comparada con alguien monolingüe se beneficia de manera cognitiva, social, personal, y económicamente.

En su libro *“La Psicología Educativa”* Robert Slavin (2006) describe la educación bilingüe como unos programas dirigidos a los estudiantes cuya lengua materna no sea inglés, llamados “aprendices del idioma inglés”. En estos programas a lo largo del día los estudiantes asisten a clases tanto en inglés como en su lengua materna. Slavin habla de los cuatro tipos de programas más comunes: inmersión en lengua inglesa, educación bilingüe

transicional, educación bilingüe dual, y la educación bilingüe de doble vía. Estos programas se diferencian por el tiempo específico de inmersión en los distintos idiomas, con qué rapidez el estudiante cambia a una enseñanza solo en inglés, y si participan todos los estudiantes o solo estudiantes específicos.

Según Deller y Price (2007) debemos dar importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras tanto a la producción como al desarrollo de la comprensión oral, todo ellos con ayuda básica externa al estudiante.

“At the lower grades the emphasis is likely to be more on receptive than productive skills. However, learners will also need to write and to speak in the foreign language and will need support and help to do it”
(2007: 9)

3.3 Modelos de educación bilingüe en diferentes áreas culturales.

Para ejemplificar lo que hemos venido describiendo de forma general en el anterior epígrafe, pasamos a describir algunos de los modelos de educación bilingüe **más a fondo**.

3.3.1. Unión Europea.

Desde hace más de una década la Unión Europea se posiciona como sensibilizada hacia el aprendizaje de varias lenguas extranjeras, preferiblemente tres, la lengua madre y otras dos lenguas comunitarias. Se

pretendía conseguir el llamado “*neighbouring language*” como lengua comunitaria (Extra y Yagmur, 2004: 403). El multilingüismo deberá promover la tolerancia y un mejor entendimiento entre los europeos, preparándoles para vivir en una sociedad multicultural como en la que nos encontramos, participando en la vida pública y estrechando los lazos de cohesión y solidaridad.

Hoy en día, la lengua extranjera inglés se puede considerar como universal. Es el idioma oficial de distintas instituciones internacionales, la mayoría de los ordenadores del mundo utilizan ese idioma y cerca de la mitad de los acuerdos de negocios en Europa lo utilizan como medio de comunicación.

En los últimos años ha crecido la importancia de las lenguas extranjeras en consonancia con el contexto internacional y multicultural en el que vivimos. Nuestra sociedad se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística, en la que saber comunicarse se convierte en necesidad prioritaria para el entendimiento intercultural, por una parte, y para forjar la cohesión social por otra. Además, para desenvolverse adecuadamente en un mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento, se necesita que los ciudadanos puedan comprender y emplear varias lenguas.

Si nos centramos en el marco europeo, el Consejo de Europa promueve importantes proyectos estrechamente relacionados entre sí, que versan sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas y aspiran a contribuir al entendimiento entre los ciudadanos y los pueblos de Europa, es el llamado MCER (Marco Común Europeo de Referencia; aprendizaje, enseñanza y

evaluación). Dicho marco común, establece las bases teóricas para la política lingüística común dentro de Europa, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje. Además, proporciona una completa descripción de los niveles de competencia lingüística. Se puede considerar una obra descriptiva, no prescriptiva y de ningún modo dogmática.

Se perfila como una invitación a los profesionales de las lenguas a reflexionar sobre sus experiencias y métodos habituales, a ajustar la práctica docente a sus circunstancias concretas y a compartir decisiones, objetivos, enfoques y métodos con otros profesionales. Describe lo que un usuario de una lengua tiene que conocer para comunicarse de forma afectiva y que ha de aprender para progresar en los distintos niveles de competencia. Propone fomentar el aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras y la reflexión y la comunicación entre todos los agentes implicados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas proporcionando un lenguaje común. Se propone estimular la reflexión y la discusión, tanto sobre los contenidos como sobre la forma (metodología).

El Portfolio Europeo de Lenguas (PEL) es el instrumento de apoyo para el aprendizaje de lenguas de cualquier edad como aplicación práctica del Marco. Sirve de evaluación, autoevaluación y recogida de datos y da valor al aprendizaje a lo largo de la vida de una forma transparente y homogénea internacionalmente. Un pasaporte lingüístico, una biografía (lingüística y cultural) y un dossier son las partes que lo componen. Da preferencia tanto al control de aprendizaje como a las escalas de evaluación.

El desarrollo de la Unión Europea ha dado lugar a un cambio en el enfoque de la enseñanza de idiomas (Lasagabaster; Huguet, 2007: 234). Debido a la inmigración y el libre movimiento de los residentes de los países miembros, se está cambiando tanto las lenguas habladas como las culturas de las naciones europeas. Está claro que hay un cambio general hacia una integración europea a través de una educación multilingüe. No sólo se enseña idiomas, sino que se enseñan distintas materias a través de un segundo idioma. Además, en los últimos años hay idiomas hablados por una minoría que han conseguido el reconocimiento como lenguas minoritarias o regionales en “La Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales” (Estrasburgo, 5/11/1992), acordada por los estados miembros del Consejo de Europa para la defensa y promoción de todas las lenguas de Europa. Entre los idiomas incluidos se encuentra el gallego y el lapón.

En 1995 la Comisión Europea aprobó “El libro blanco: Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del conocimiento” así abriendo camino a los futuros proyectos lingüísticos europeos. El objetivo del libro blanco era que los ciudadanos tuvieran competencias en dos lenguas europeas, además de la propia. Bajo las exigencias de una sociedad multilingüe, y las oportunidades brindadas a su población por el hecho de querer y poder participar en ella, España ha experimentado un creciente interés y demanda social de una educación bilingüe/ plurilingüe como instrumento para preparar al alumnado para el estudio y el trabajo en una Europa cada vez más plurilingüe e integrada.

El Consejo de Europa (CE) con los 47 estados miembros fomenta la unidad en la diversidad, sobre todo en el campo de la educación. Su objetivo es darles a todos los jóvenes europeos las mismas oportunidades y prepararles para una vida multilingüe. El proyecto europeo “De las Lenguas Modernas” tiene los siguientes objetivos:

1. Fomentar la competencia comunicativa de los europeos en varios idiomas y seguir su aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Ofrecer la posibilidad de aprender una variedad de idiomas con los objetivos apropiados para cada uno de ellos.
3. Mejorar la formación de los profesores de idiomas y fomentar las metodologías basadas en la comunicación.

Otro proyecto de la CE “*La Política de las Lenguas para un Europa Multilingüe y multicultural (1997-2000)*”, tiene como objetivo:

1. Ayudar a las autoridades nacionales fomentar una población multilingüe y multicultural mientras aumentan la conciencia del público sobre el papel de los idiomas para forjar una identidad europea.
2. Desarrollar las estrategias adecuadas para fomentar la diversificación lingüística y mejorar la enseñanza de idiomas.

3. Fomentar el aprendizaje de idiomas desde edades tempranas y concienciar a todos sobre la diversidad lingüística y cultural existente en Europa.
4. Desarrollar y aplicar los instrumentos de referencia para la planificación y evaluación del aprendizaje de idiomas, un reconocimiento mutuo de las titulaciones y una política coordinada.
5. Elaborar más allá la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas.

La Comisión Europea (CE) sigue una política proactiva enfocada hacia la diversidad. Uno de los temas más importantes está recogido en el *Libro Blanco “La enseñanza y aprendizaje: Hacia una sociedad de aprendizaje”* donde hace hincapié en los siguientes aspectos:

- Cada ciudadano europeo debería ser capaz de manejar tres idiomas europeos (cuando acabe la educación obligatoria).
- El aprendizaje de las lenguas de la CE debe empezar en edades tempranas.
- Hay que mejorar la calidad de aprendizaje de idiomas e intercultural a la vez que se fomenta una ecología de idiomas más equilibrada.
- Un aumento en las competencias lingüísticas significará un aumento de movilidad y asegurará la posibilidad de encontrar empleo en distintos estados miembros.

El año 2001 fue declarado “*El Año Europeo de las Lenguas*”, tanto por la Comunidad Europea como la Comisión Europea. Su intención fue concienciar a los Europeos de las ventajas de desarrollar su competencia en varios idiomas (Sheils, 1999). Aunque se fomenta el aprendizaje de varios idiomas, está claro que el inglés ha sido el idioma estrella hasta ahora.

Sin embargo, está claro que si sólo se fomenta el aprendizaje de inglés como un segundo idioma universal disminuirá el interés de la juventud europea en la gran diversidad cultural del continente, y su posible participación en aquellas culturas (Trim, 1999). Leonard Orban, el Comisionado de Multilingüismo dice:

“Los idiomas y el multilingüismo forman una parte intrínseca de Europa. Todos pertenecemos a una Unión que valora su diversidad, la cual es europea gracias a, y no a pesar de, esa diversidad. Aquí en Europa, los idiomas hace posible la comunicación entre nosotros, además de comprender las distintas culturas, de construir sobre los valores compartidos” (Discurso/08/132:1, 07/03/2008)

El aumento de 11 a 23 distintos idiomas entre 2004 y 2007 significó un cambio en el multilingüismo en el sistema educativo. En 2005 el documento “*Un Nuevo Marco Estratégico para el Multilingüismo*”, distinguió entre los dos parámetros claves: el multilingüismo y los valores Europeos. La Unión Europea se estableció con una visión común: “La Unidad en la Diversidad”, tanto la diversidad de culturas, costumbres y creencias como de idiomas.

El artículo 22 de la Carta de los Derechos Básicos plantea el deber de respetar la diversidad cultural, religiosa y lingüística. (Comisión Europea, 2005: 2). El informe Eurydice sobre la enseñanza de idiomas en las escuelas europeas (Eurydice, 2005) explica un aumento en el porcentaje de estudiantes de primaria aprendiendo una lengua extranjera. Sin embargo, el número de estudiantes aprendiendo una lengua extranjera en secundaria aún no alcanza los números propuestos. Además en 2005 la Comisión Europea destaca (EU, 2005: 4) que *“hay una tendencia de confundir el aprendizaje de una lengua extranjera”*. Sin embargo, está claro que la idea no es tratar al inglés como la única lengua de aprendizaje en las escuelas europeas, no es suficiente.

En 2007 el Consejo para Europa publicó una guía denominada *“Desde la Diversidad Lingüística hacia una Educación Plurilingüe: Una Guía para el Desarrollo de la Política Educativa de las Lenguas en Europa”*. Dicha guía trata del desarrollo de la política sobre el aprendizaje de idiomas tanto en colegios, como en la formación educativa y en el plan de aprendizaje permanente.

A la vez que se discute la necesidad de aprender más idiomas europeos, existe otro debate que trata de los derechos de los estudiantes de aprender en su propia lengua materna, y del derecho de mantener su identidad cultural. No sólo hablamos de su educación formal, sino de la conservación de su patrimonio lingüístico, tanto a nivel europeo como a nivel internacional. El Parlamento Europeo ha tratado el tema de las lenguas de las minorías muchas veces a lo largo de su existencia, tanto sobre las lenguas modernas

como sobre los derechos de los gitanos en Europa, la cultura yidish, el derecho de las minorías a la educación superior, como algunos ejemplos.

Además del tema político y los derechos de los estudiantes de seguir con su lengua y su cultura, hay que pensar en el tema pedagógico de su aprendizaje. Está claro que deben aprender el idioma oficial de su país, pero aprender utilizando su lengua materna incrementa significativamente su éxito escolar, aunque eso no quiere decir que sólo se utilice un idioma. Hay numerosos estudios sobre el tema de los colegios monolingües y bilingües donde muestran el éxito indiscutible de los centros bilingües.

Es importante seguir un modelo de bilingüismo cuyo fin es fomentar el dominio de las dos (o más) lenguas a largo plazo, y no un modelo donde el bilingüismo solo es una fase entre ser monolingües en sus lenguas maternas y monolingües en la lengua oficial.

La propuesta del Parlamento Europeo es asegurarse que ningún ciudadano sea discriminado por su lengua materna a la vez que fomentan las oportunidades para todos de aprender más idiomas y así tener una mayor movilidad y oportunidades educativas y profesionales.

El “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (AICLE) es una metodología muy popular hoy en día en Europa. Es un modo de aprendizaje de los contenidos del currículo en una lengua distinta a la lengua materna del estudiante. La asignatura y su materia no tienen relación con la lengua utilizada. Por ejemplo, en España hay colegios bilingües donde se

imparte Historia o Geografía en inglés. La eficacia de esta práctica educativa se está comprobando a todos los niveles educativos, desde infantil hasta la educación Superior, y su éxito viene incrementándose desde hace una década.

Para impartir las asignaturas en inglés con el método AICLE, los profesores deben ser especialistas en la propia asignatura antes que profesores de idiomas. En algunos casos trata de hablantes competentes (bilingües o nativos) en la lengua en la que se imparten las clases. En España, la mayoría tiene estudios de la Escuela Oficial de Idiomas. Se recomienda que los profesores de lenguas extranjeras trabajan en conjunto con los profesores de otras asignaturas que se imparten en la lengua extranjera aplicando el AICLE.

De este modo, los estudiantes adquieren los conocimientos de asignaturas no lingüísticas a la vez que están en contacto con, aprenden y utilizan una lengua extranjera. ¿Cuáles son los beneficios del método AICLE?

- Contribuye a construir conocimiento y comprensión interculturales.
- Desarrolla las habilidades de comunicación intercultural.
- Incrementa la competencia lingüística, en particular la comunicación oral.
- Despierta el interés y ciertas actitudes positivas con respecto del multilingüismo.

- Propicia la diversidad de perspectivas a la hora de tratar un determinado contenido.
- Permite a los estudiantes disfrutar de un mayor contacto con la lengua meta.
- No requiere horas extra de clase.
- Complementa otras disciplinas en lugar de rivalizar con ellas.
- Diversifica los métodos de enseñanza y las prácticas pedagógicas en clase.
- Aumenta la motivación y la confianza del estudiante, tanto respecto de la asignatura como de la lengua en cuestión.

En 1995 la resolución del Consejo formula el plan educativo para la promoción de métodos innovadoras, en concreto “La enseñanza de idiomas en lengua extranjera para otras materias”. En 2003, el Plan de Acción de la Comisión Europea para la Promoción del aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística 2004-2006 (COM (2003) 449 final) destacó la importancia de alcanzar las metas de aprendizaje de idiomas en la Unión Europea. Un medio para asegurar lograrlas sería aprender nuevas lenguas a través del aprendizaje de distintas asignaturas. Cuando hablamos del aprendizaje de un idioma y la competencia comunicativa, no estamos hablando de nuestros conocimientos, si no de si sabemos utilizarlos.

En Luxemburgo en el Congreso “Los Cambios en el Aula Europea – Las Posibilidades de una Educación Plurilingüe” (10 y 11 de Marzo 2005), educadores europeos investigaron los medios para incorporar en sus distintos sistemas educativos la enseñanza de distintas asignaturas, como biología, historia, geografía o cursos de la formación profesional en otra lengua.

Los resultados fueron recogidos en la reunión nº 2661 del Consejo sobre “La Educación, la Juventud y la Cultura” (9060/05 Presse 118: 19). Entre sus conclusiones destacan sus comentarios sobre AICLE. Decidieron que había que informar más sobre los beneficios del método CLIL a tanto a los educadores como al público en general. Además, aumentarían las posibilidades de movilidad para estudiantes y trabajadores y de esta manera fomentaría el sentimiento de la ciudadanía europea.

Una de sus determinaciones en la más hincapié hicieron fue en la necesidad de contar con el apoyo de la comunidad educativa para facilitar la implantación del método AICLE. Además, recomendaron la amplia difusión sobre las ventajas de este tipo de bilingüismo y multilingüismo. Las conclusiones de las investigaciones coinciden con una encuesta llevada a cabo por Eurydice (Eurydice, 2006: 55), una fuente imprescindible sobre el desarrollo de AICLE en los países Europeos.

El método CLIL fomenta el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras y ha despertado tanto interés debido a que es beneficioso para estudiantes y estudiantes. Además, ayudará a que los jóvenes de hoy en día

sean más preparados para enfrentarse a un Europa donde hay más movilidad, con más demanda para gente preparada tanto por su dominio de distintos idiomas , cómo por sus conocimientos culturales.

El reto para los educadores y los políticos es ofrecer unas iniciativas variadas para enfrentarse a las distintas circunstancias de cada zona. La encuesta de Eurydice ha tratado de revisar la diversidad de prestaciones educativas existentes en los países europeos. Ha seguido su línea de investigación haciendo hincapié en centros educativos donde se imparten varias asignaturas en, por lo menos, dos idiomas. Han descubierto que el inglés sigue siendo la lengua extranjera dominante en los centros educativos europeos que utilizan la metodología AICLE/CLIL en vez de la enseñanza de una lengua extranjera del modo tradicional. Sin embargo, en algunos centros han aprovechado para incorporar otras lenguas europeas como el español, alemán, francés e italiano.

3.3.2. El bilingüismo en EE.UU.

En los Estados Unidos (EEUU) hay una organización profesional nacional dedicada a la representación los profesionales de la enseñanza bilingüe y los estudiantes bilingües. Esta organización se llama la Asociación Nacional para la Educación Bilingüe (ANEB). La ANEB tiene afiliados en 20 estados y es la representante de 5.000 profesores en la enseñanza bilingüe, familias, paraprofesionales, administradores, defensores, investigadores y políticos. Su papel es luchar para conseguir una sociedad multilingüe y multicultural a través de una educación basada en la investigación, la pedagogía y el

desarrollo profesional y de esta manera fomentar el éxito académico y el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística

La educación bilingüe ha evolucionado de distintas maneras según la época y el lugar. En un sentido amplio, significa el uso de dos idiomas en un mismo colegio (por el profesorado, los estudiantes o ambos) con diversos propósitos sociales y pedagógicos. Hoy en día, en los Estados Unidos la educación bilingüe es algo más específico. Se trata del enfoque educativo del uso de la lengua materna y el inglés en el aula. Sus objetivos son:

- Enseñar inglés.
- Fomentar el éxito educativo.
- Fomentar la tolerancia de las distintas culturas.
- Conservar la herencia cultural y lingüística de las minorías.
- Fomentar el aprendizaje de un segundo idioma.
- Desarrollar recursos del idioma.

La educación bilingüe funciona de distintas maneras, debido a que hay más de un modelo de enseñanza. Estos modelos se clasifican como transicionales, evolutivo, o educación bilingüe de doble sentido, según los objetivos y metodologías empleados. Además, dentro de esta clasificación existen variaciones significativas:

- A veces la transición al aula monolingüe en inglés es rápido (entre 1 a 3 años), y a veces más pausado (entre 5 a 6 años).
- Todos los estudiantes de una clase necesitan aprender inglés como segundo idioma, o puede que sean estudiantes que hablan inglés como lengua materna aprendiendo español, chino, navajo, o cualquier otro idioma.
- A veces se imparte todo el currículo en su propio idioma y en inglés. En otros centros se imparte todas las asignaturas en inglés con apoyos en su propio idioma (por ejemplo traducciones periódicos o clases particulares).

Los innumerables estudios científicos llevados a cabo a lo largo de los últimos 50 años en EE.UU. han mostrado que la educación bilingüe, cuando está bien diseñada y ejecutada adecuadamente, es un enfoque efectivo para la enseñanza de un segundo idioma. Las conclusiones han sido coherentes en distintos estados, países, por medio de distintos idiomas, indicando que una enseñanza bilingüe funciona.

De estudios llevados a cabo por el Ministerio de Educación de EEUU en los años 90 se llega a la conclusión que cuanto más se desarrollaba las destrezas en la lengua materna, mejores resultados se obtenían en inglés a largo plazo. Además, los estudiantes tenían mejor fluidez y alfabetización en ambos idiomas.

Desde luego, por el mero hecho de utilizar dos idiomas en el aula no quiere decir que todo vaya a ir mejor. Una mala enseñanza siempre es mala en cualquier idioma. Lo que importa es cómo se utiliza los dos idiomas para estimular el crecimiento cognitivo y académico de los estudiantes. En EE.UU. hay muchos inmigrantes de habla española y han tenido que plantear el bilingüismo casi a la fuerza. Uno de los puntos fundamentales de sus múltiples investigaciones ha sido si el objetivo principal de sus programas bilingües debería ser una salida rápida del programa de ayuda a la inmersión en inglés, o mejor el dominio de los dos idiomas, tanto a nivel hablado como a nivel de alfabetización. A raíz de este planteamiento, surgen las siguientes consideraciones: ¿tienen los profesores la formación necesaria para enfrentarse a las necesidades de los estudiantes que no hablan inglés? ¿El centro está bien dotado de los recursos, materiales y apoyos necesarios? ¿Qué relación hay con los padres y cuál es su actitud hacia la enseñanza bilingüe? ¿El programa cuenta con el apoyo de la administración local y el consejo escolar?

En EE.UU. no todos los programas bilingües son iguales. Carecen de unas normativas a nivel nacional para dar uniformidad a la enseñanza bilingüe en los centros públicos. En algunos centros sólo existe un uso restringido de la lengua materna de los estudiantes, a menudo con un ayudante con poca formación educativa. Otros consideran que los estudiantes sólo deben recibir un número fijo de horas con las materias impartidas en “bilingüe” antes de cambiarles a las aulas donde solo se imparten asignaturas en inglés. En muchos casos esto se hace antes de que el estudiante tenga fluidez en

inglés. Cada vez hay más centros con un currículo más específico centrado en la ley “Ningún Niño Dejado Atrás”, y en la preparación de los exámenes en lengua y matemáticas.

Este último tipo de centro tiene menos éxito comparado con los centros donde se centra en el crecimiento cognitivo de los estudiantes y su dominio de los dos idiomas. Sin embargo, debido a que las investigaciones sobre la eficacia de una educación bilingüe suelen juntar todos los resultados de centros de todas clases, los resultados tienden a ser mediocres.

Al contrario, cuando las investigaciones se plantean para comprobar los fundamentos de la enseñanza bilingüe, los programas bilingües resultan ser efectivos. Aquí presentamos unos resultados recientes:

Ramirez et al. (1991), en un estudio financiado por la Federación de EEUU analizó el progreso de más de 2.000 estudiantes de habla hispana en programas bilingües en 9 distritos escolares, en cinco estados a lo largo de 4 años. Los resultados mostraron que los estudiantes en programas del desarrollo bilingüe temporalizado – con una transición graduado al inglés – tenían unos resultados muchos mejores que los estudiantes en programas bilingües transicionales de rápida inmersión y salida, y en programas de total inmersión en inglés cuando los tres grupos fueron examinados en inglés.

Oller y Eilers (2000) compararon 952 estudiantes en el condado de Dade, Florida, matriculados en programas bilingües y de inmersión inglesa. Informó que los estudiantes bilingües obtuvieron mejores resultados en la

alfabetización en inglés en 2º, con una diferencia aún mayor cuando llegaron a 5º.

Thomas y Collier (2002) realizaron otro estudio financiado por la federación de EEUU que confirmó la investigación de Ramirez et al. Los estudiantes de inglés como segundo idioma tenían más éxito escolar en los programas donde se desarrollaba la lengua materna a la vez. Tenían mejores resultados los centros de doble inmersión, es decir, programas donde los estudiantes de inglés como lengua materna aprendían español con los estudiantes de español como lengua materna.

Todas estas investigaciones nos muestran que la enseñanza bilingüe funciona si se plantea de la manera adecuada. Sin embargo, para muchos americanos la educación bilingüe es algo que no creen necesario, incluso lo ven como algo perjudicial para sus hijos. Algunos colectivos defensores de las aulas monolingües en inglés alegan que, aunque una educación bilingüe sea efectiva (de la cual no están muy convencidos), sigue siendo malo para el país porque puede minar los sentimientos patrióticos y dividir a la población en distintos grupos étnicos. Temen que el reconocimiento de las lenguas minoritarias por parte del gobierno central enviará un mensaje equivocado a los inmigrantes dejándoles creer que pueden vivir en EE.UU. sin aprender inglés ni ajustarse a la vida americana.

Esta manera de pensar ha convertido a la educación bilingüe en la diana de los ataques políticos. En California, Arizona y Massachusetts intentan obligar a todos los centros impartir todas las clases en inglés hasta que sean

competentes en inglés. Esta clase de restricción arbitraria de la educación bilingüe ha provocado el abandono de algunos programas eficaces, haciendo la labor de los educadores a la hora de hacer frente a las necesidades de los estudiantes inmigrantes.

Sin duda, muchas de las protestas en contra de la educación bilingüe se hacen de buena fe. Otras son el resultado de los estereotipos racistas o la parcialidad del sistema clasista. Todas reflejan una ignorancia sobre cómo funciona una educación bilingüe, como se adquiere el segundo idioma y como los habitantes de EE.UU. han dado respuesta a la formación de los grupos que no hablaban inglés en el pasado.

Las distintas investigaciones llevadas a cabo apoyando a la educación bilingüe a veces han dado resultados negativos. Es decir, parecen ser contradictorios a lo que se esperaría. Usar el español como medio de comunicación en el aula de inglés puede parecer como ir al oeste para llegar al este. Sin embargo, no parece una idea tan descabellada sabiendo que el mundo es redondo y no llano. También hay que tener en cuenta que el segundo idioma no se desarrolla independientemente en otra parte del cerebro, si no se utilizan las destrezas desarrolladas al adquirir la lengua materna y su estructura para llegar a utilizar el segundo idioma con fluidez y naturalidad.

Para poner un ejemplo de un programa pionero en EE.UU., describiremos el proyecto “El Retrato del Éxito”, que fue un proyecto común entre ANBE, la Universidad de Boston y el Laboratorio Educativo Regional del Noreste y las

Islas (un programa de La Alianza Educativa) entre los años 1996 y 2000. Fue una campaña nacional, apoyada por expertos en el campo de la educación bilingüe, para desarrollar una base de datos sobre el éxito en la educación bilingüe. Los objetivos del programa eran:

- Cumplir con uno de los propósitos de ANBE, el de “identificar y divulgar las características y resultados de programas bilingües educativas exitosos.”
- Fomentar la puesta en práctica de una educación bilingüe de calidad.

Los centros participantes fueron:

- **Greenway Middle School, con un Programa Bilingüe Transicional**, Distrito Unido “Paradise Valley”, Arizona. Un programa bilingüe transicional español de 7º y 8º curso con español hablantes y estudiantes de varios otros idiomas. Los estudiantes reciben sus clases en español con clases de inglés para inmigrantes.
- **Rachel Carson Elementary, Transitional Bilingual Education**. District 299, Region 5, Illinois. Desde infantil hasta 8º, es un colegio urbano con un 92% de estudiantes con español como lengua maternal. Tiene un programa bilingüe transicional y un programa para guarderías de dos idiomas. El director y la mayoría del profesorado son bilingües. Se fomenta una educación bilingüe y bicultural.

- **Madawaska Elementary School and Gateway Elementary School, L'Acadien du Haut St. Jean.** Tiene un programa bilingüe de francés/inglés en dos distritos educativos colindantes en el valle de St. John en Maine.
- **William Barton Rogers Middle School, Bilingual Program.** Boston Public Schools, Massachusetts. Es un colegio con estudiantes desde 6° a 8° con un programa transicional bilingüe vietnamita. Los profesores del programa bilingüe se encargan de coordinar el curriculum con los demás profesores en su área. Los estudiantes bilingües se juntan con los estudiantes mayoritarios en las clases impartidas en inglés.
- **Robert F. Kennedy School, AMIGOS Two-Way Immersion Program.** Cambridge, Massachusetts. Un programa de inmersión lingüística de doble vía de inglés/ castellano con estudiantes desde infantil hasta 8°. Los participantes del programa AMIGOS son como una familia. Los profesores de inglés y castellano trabajan juntos para preparar el curriculum. En cada aula hay nativos españoles y nativos ingleses. Los estudiantes se mezclan socialmente en todos los cursos, no hay segregación étnica ni lingüística.
- **Barbieri Elementary, Two-Way Bilingual.** Framingham, Massachusetts. Este centro ofrece a sus estudiantes educación con inglés como lengua materna o con español como lengua materna la oportunidad de desarrollar su lengua materna y un segundo idioma.

Aprenden juntos y así adquieren conocimientos de otro idioma y su cultura y se hacen bilingües. Este programa se puede seguir en el instituto.

- **Brophy Elementary School**, Framingham Public Schools, Massachusetts. El programa bilingüe con castellano empezó en 1994 en este centro.

Todos programas seleccionados se basaron en:

- Los resultados de los estudiantes.
- Los resultados del centro educativo y del programa.
- La respuesta de la comunidad al colegio y su programa.

3.3.3. América del Sur (Ecuador): El Proyecto Quichua

Existen varias teorías sobre cómo el idioma Quichua se extendió a largo de Ecuador. La teoría más tradicional dice que la conquista por los Incas a lo largo de un siglo fue la responsable de establecer el idioma en la zona.

Los próximos en desarrollar el idioma fueron los conquistadores españoles en 1535. Su llegada influyó en la sociedad, la cultura, la economía y en el idioma de los nativos. Además, eliminaron a casi todos los idiomas de la zona, dejando al Quichua como el idioma indígena restante principal. Dicen que puede que el idioma puede haber sobrevivido sólo por sus enlaces religiosos en la zona en aquella época.

Esta época fue la primera etapa del bilingüismo con el español, el idioma dominante entonces. Se creía que la única manera de civilizar a los nativos era enseñándoles español. Durante el reinado de las Incas, quichua fue el idioma de la élite, pero la colonización española cambió la situación rápidamente, convirtiendo al español en el idioma élite y el quichua en un lenguaje incivilizado de las clases bajas. Fue durante este avance que la identidad cultural de un idioma y la percepción de la sociedad correspondiente empezaron a cambiar.

La visión del quichua empezó a llenarse de vergüenza y pobreza. La palabra Quichua, *yanga shimi*, muestra como la gente empezaban a identificarlo como un idioma sin valor. Cuando vencieron en la batalla de Pichincha en 1824 produjo un país independiente y una república, la situación de los indios no cambió. Estos problemas encontrados en Ecuador a lo largo de su historia han afectado la identidad del idioma Quichua dentro de sus propias fronteras. Mientras la idea de civilizar un pueblo menospreciando sus costumbres y sus tradiciones es degradante, el español y el quichua se han influido mutuamente. El proceso de combinar los dos idiomas sigue adelante en Ecuador con un aumento de ciudadanos bilingües hoy en día.

En este momento existen nuevos modelos de educación bilingüe en Sur América, sobre todo en la zona de los Andes. En un artículo reciente, Kendall King (2004), examina unas decisiones recientes de planificación de idiomas por un grupo indígena ecuatoriano sobre enseñar quichua como segundo idioma de manera formal en los colegios de la comunidad. Este tipo de

planificación regional – fomentando un modelo de enriquecimiento de la educación bilingüe y el uso del idioma que forma parte del patrimonio del alumnado – merece más atención por parte de los investigadores como un posible camino a la igualdad de oportunidades y en mantener la diversidad lingüística.

El artículo de King (2004) habla de dos tipos de programas bilingües principales que se utilizan en la zona de los Andes y a qué clase social se corresponde cada uno. El primero es el programa de enriquecimiento bilingüe donde los estudiantes de élite y de clase medio aprenden inglés para subir de escala social y mantener un futuro positivo y de elite. El segundo programa transicional enseña a los estudiantes español, el idioma de la zona y les desanima a seguir con cualquier otra lengua materna. En este caso, es en los grupos marginados económicos y sociales donde se ve la mejoría en igualdad de condiciones dentro de una sociedad más amplia.

Un nuevo modelo tiende a mezclar los objetivos de enriquecimiento del primer modelo con los hablantes y los idiomas asociados al segundo modelo transicional. La meta del nuevo programa es mantener la diversidad lingüística en la zona, reducir las injusticias sociales entre los distintos grupos e igualar las oportunidades para los grupos tradicionalmente marginados.

Se inició el modelo por primera vez cuando la comunidad Saraguro se dio cuenta de que los niños iban perdiendo sus raíces patrimoniales y eran casi monolingües en español, la lengua materna de Ecuador. Los padres y la comunidad se pusieron de acuerdo en que había que equilibrar el

aprendizaje de quichua como segundo idioma en primero hasta sexto y además mostrar una actitud más positiva hacia el idioma. Este cambio es de gran significado social, porque hace sólo 50 años se trataba como a un idioma inferior. Ha sido un intento de cambiar la ideología y la política pedagógica de un país entero. Sin embargo, este modelo debe superar algunos desafíos aún:

1. El desarrollo de una metodología pedagógica apropiada.
2. Ir más allá del debate sobre el dialecto o la variedad a aprender en el colegio.
3. Tratar las ideologías conflictivas sobre los idiomas dentro de la comunidad y ganar el apoyo y el compromiso general de los padres, los estudiantes, los profesores y toda la comunidad.

King dice que es muy necesario que los profesores tengan en cuenta las necesidades emocionales de los estudiantes a la hora de acercarse de nuevo a su herencia cultural. No sólo deben enseñar de manera tradicional, los colores, los números etc. que se hace en la mayoría de las aulas de secundaria. Para superar el segundo reto habrá que buscar un tipo de acuerdo mutuo entre los distintos tipos de quichua hablados en la zona. El último reto de buscar apoyo comunitario tal vez sea el más difícil de superar, debido a que mucha gente cree que es demasiado poco y demasiado tarde.

3.3.4. El bilingüismo en Canadá.

En Canadá el término “bilingüismo oficial” se refiere a la política, los propuestos de la constitución, y las leyes que rigen sobre el poder legal del inglés y el francés sobre otros idiomas en el sistema judicial, el parlamento y en la administración del país. Cuando hablan del bilingüismo personal, se refieren a la capacidad de hablar dos idiomas. Esta distinción se refleja en el documento del año 1967 publicado por la Comisión Real sobre el bilingüismo y el biculturalidad.

“Un País bilingüe no tiene por qué referirse a un país donde los habitantes hablan dos idiomas; sino, es un país donde las instituciones públicas y privadas deben ofrecer sus servicios a los ciudadanos en dos idiomas, de los cuales la gran mayoría pueden ser monolingües”
(Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, xxviii: 29.)

Sin embargo, en Canadá, a nivel educativo, el desarrollo de bilingüismo en inglés y francés es uno de sus objetivos principales. El francés ha sido el lenguaje del gobierno en Quebec desde la llegada de los primeros colonos en 1608, mientras en los demás provincias el gobierno ha utilizado el inglés como medio de comunicación. Sin embargo, hoy en día los dos idiomas son de igual importancia en casi todas las provincias y del todo a nivel federal. La excepción siempre ha sido en Quebec, donde el francés es el único idioma oficial.

Hoy en día el 35% de la población habla más de un idioma, pero el número de la población que domina los dos idiomas oficiales – es decir inglés y francés – es solo el 17%. El 90% de la población de Quebec habla francés, pero sólo el 40,6% habla inglés. En el resto del país el 97,6% habla inglés y el 7,5% habla francés.

La sección 23 de la reforma de la Constitución de 1982, dicta el derecho limitado de recibir una enseñanza pública en dos idiomas, tanto en primaria como en secundaria, cuando se encuentran en una situación de hablar la lengua de la minoría en esa zona. Es decir, inglés en la zona de Quebec y francés en los demás sitios.

En Quebec los niños tienen unos derechos específicos a su situación particular dentro de Canadá. En Quebec un niño puede elegir una educación en inglés sólo si por lo menos su madre o su padre o un hermano/a han ido un colegio inglés en Canadá. Lo mismo pasa en el resto de Canadá pero con el francés.

Un problema que surge con esta ley es que los inmigrantes que llegan a Quebec tienen que enviar a sus estudiantes a colegios franceses, aunque provienen de países donde inglés es su lengua materna. Por otro lado respeta el derecho de niños de padres canadienses anglófonos de recibir una educación en inglés. Además, garantiza el derecho de padres de Quebec de enviar a sus hijos a centros franceses.

3.3.5. Australia: Los Aborígenes

Uno de los asuntos nacionales más urgente y actual en Australia es cómo tratar el tema de la población aborígen. El hecho de que el país debe “tratar” este tema nos da la primera pista de cómo se tratan a los Australianos Indígenas y como se les ve en su propio país. Hay unos problemas complejos a los cuales el país debe enfrentarse debido a que el mantenimiento de su cultura se ve enfrentado a la independencia económica, y su pérdida social debido al alto nivel de alcoholemia.

Los Aborígenes llegaron hacia tanto tiempo que se cree que llegaron por tierra a través de un enlace con Asia del sur que ya ni existe. Cuando los colonos europeos llegaron en 1788, había unas 700 tribus aborígenes viviendo en todas partes del continente. La población actual es de entre 500.000 y 1 millón personas aborígenes, quienes migran según la estación siguiendo sus costumbres de cazadores y recolectores. Esta población disminuyó después de la colonización de Australia por los europeos debido a las nuevas enfermedades, la apropiación de sus tierras y la masacre de gran parte de su población. En poco más de 100 años la población aborígen se redujo en un 80% y desapareció por completo de la isla de Tasmania.

El abuso siguió y los aborígenes fueron reasentados a unas tierras gubernamentales y fueron castigados por utilizar su lenguaje materno. Intentaron obligarles a mezclarse con los colonos blancos y los hijos mestizos fueron trasladados a comunidades donde se criaron como australianos blancos. Este intento de genocidio se conoce como la

Generación Robada. Aún cuando las leyes disminuyeron y empezaron a aparecer organizaciones humanitarias, los pocos aborígenes que quedaban tuvieron que enfrentarse a una época de retos sociales a la vez que se dependían cada vez más a las limosnas del gobierno y la llamada del siempre presente alcohol.

Cuando llegaron los europeos por primera vez, existían unos 250 idiomas aborígenes distintos. Aunque no hay pruebas de un idioma escrito antes de la colonización blanco, los aborígenes eran multilingües debido a que se casaban con parejas de otras tribus, y así los adultos aprendían tres idiomas o más. A través del uso de un lenguaje rico y complejo, transmitían sus historias, mitos y canciones oralmente a las nuevas generaciones. Sin embargo, se perdió gran parte de su historia y su cultura con la llegada de los europeos, cosa que sigue ocurriendo hoy en día.

En los últimos años el gobierno ha empezado a tomar cartas en el asunto. Aunque es difícil proteger y conservar distintas culturas a la vez, la diversidad lingüística es algo beneficioso tanto a nivel del individuo como a nivel nacional. En Australia han empezado a trabajar con el EE.UU. para no cometer los mismos errores en la forma de mantener la lengua y la cultura de la población indígena (Wenger, 2000).

En 1998, el gobierno autónomo de los territorios del norte de Australia anunció que iban a reducir y luego quitar del todo los programas de bilingüismo aborígen a favor de clases de inglés como segundo idioma debido al alto coste de mantener los programas originales. La mayoría de la

gente, entre ellos los aborígenes, lingüistas y profesores salió a la defensa de los programas originales.

Gracias a los programas bilingües, los estudiantes aborígenes y no aborígenes de los centros bilingües mostraban un mejor nivel educativo que estudiantes de los centros monolingües. Entre otras cosas había menos fracaso escolar, menos ausentismo y mayor participación de la comunidad aborígen en todos los aspectos.

En un artículo en la revista TIME en 1999, Susan Horsborgh también escribió sobre una negligencia cultural por parte del gobierno. Expone como ejemplo unos colegios bilingües de la zona donde los estudiantes trabajan cuentos aborígenes a la vez que cantan canciones infantiles en inglés. El profesorado muestra su apoyo total hacia la educación bilingüe y fomenta el éxito escolar. Sin embargo, el gobierno quiere que los aborígenes aprendan inglés porque sólo así podrán encontrar un empleo. Todas las investigaciones llevadas a cabo muestran que cuando los aborígenes adolescentes abandonan sus estudios tienen un nivel de alfabetización de un niño de seis años. Sin embargo, los educadores opinan que si sólo se les ofrece inglés como segundo idioma los resultados serán aún peores (Stiles, 1997: 148-262).

3.3.6. Asia

La última década ha visto un aumento en el número de países en desarrollo y desarrollados ajustando sus leyes educativas nacionales sobre el bilingüismo (sobre todo con el inglés). En el este de Asia ha habido unos cambios

significativos, los cuales parecen ir en contra de las investigaciones empíricas que dudan de las razones básicas para este tipo de educación e indica un rendimiento negativo de aprendizaje en este tipo de programa. El British Council (2010) ha asumido una investigación a gran escala en el este de Asia para investigar:

- ¿Qué pasa en la zona en cuanto a la política de la educación bilingüe en inglés?
- ¿Cómo deben los gobiernos plantear la educación bilingüe?
- ¿Cuáles son los beneficios sacados de este tipo de planteamiento?
- ¿Cómo se pueden reducir los riesgos, y potenciar el éxito?

El planteamiento del British Council hacia la educación bilingüe en esta zona ha sido integral e exhaustivo, empezando por una investigación en cinco países: Indonesia, Las Filipinas, Corea del Sur, Tailandia, y Vietnam. El estudio desvela factores decisivos relevantes al desarrollo actual en los campos del lenguaje y la alfabetización en edades tempranas, el papel de la lengua materna y las lenguas de comunicación en desarrollo y en la educación temprana universal; como tal, la investigación será muy relevante y de gran interés en los países en desarrollo. Además, esta investigación trata temas de interés común que pueden afectar a estos países y proporcionar una perspectiva desafiante sobre la manera de pensar, la práctica, y la política actual y las implicaciones para los futuros partes interesados (LanguageMDG Conference, 2010).

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA

Nuestro entorno se ve influenciado por una gran cantidad de recursos multilingües y multiculturales que, en palabras de Cummins, determinan una fuerte influencia en el terreno económico y comercial:

“In an era of globalization, a society that has access to multilingual and multicultural resources is advantaged in its ability to play an important social and economic role on the world stage” (Cummins 2001: 16)

En una era de globalización, una sociedad que tiene acceso a multilingüe y multi-recursos culturales es ventajosa en su capacidad de desempeñar un importante papel social y económico en el escenario mundial. Nos encontramos en un momento en el que el contacto intercultural se encuentra en su punto más alto en la historia humana y en el que las identidades de todas las sociedades están evolucionando. En palabras de David Lasagabaster (1999: 74), de las más de 5.000 lenguas que actualmente se hablan en el mundo, se plantean serias dudas sobre las posibilidades de supervivencia de una gran parte de éstas.

A pesar de la tendencia existente en muchas partes del planeta se camina hacia la recuperación de lenguas minoritarias. Desgraciadamente son muchos los que consideran que sólo los idiomas con una mayor presencia internacional serán los que sobrevivirán en un futuro no muy lejano. De hecho, se considera que para la primera década del próximo milenio una cuarta parte de la población mundial hablará inglés bien como L1, L2, L3, o Lx.

Leonard Bloomfield, padre de la lingüística moderna en los Estados Unidos en los años treinta del siglo pasado, definió al bilingüismo como el control nativo de dos lenguas (Hamers y Blanc, 2000: 6).

Así, según Miguel Siguán (1993) se habla de una sociedad bilingüe o de un territorio bilingüe *“cuando en una misma sociedad o entre los habitantes de un mismo territorio se utilizan normalmente dos lenguas distintas como medio de comunicación. El bilingüismo, hecho social, podría considerarse como la suma de los bilingüismos individuales”*.

Es necesario explicar la distinción que Hamers y Blanc (2000: 25) hacen entre bilingüalidad y bilingüismo. Bilingüalidad es el estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social; en cambio el concepto de bilingüismo implica un fenómeno más general, muchas veces con matices de problema. A la bilingüalidad también se le conoce como bilingüismo individual (Alarcón Neve, 1998)

La coexistencia entre las dos lenguas implica una tensión y una dinámica entre ellas que desemboca en alguna dirección. En este punto es donde resulta pertinente la introducción del concepto de diglosia, que hace referencia al hecho de que en el interior de una sociedad dos lenguas cumplan funciones distintas y sean por tanto utilizadas en situaciones distintas (Gutiérrez Gutiérrez, 2009)

En palabras de Javier Suso López (2005: 85) “*en nuestra época, la percepción de la lengua ha sufrido una modificación importante, como resultado de las reflexiones de la sociolingüística, la lingüística de la enunciación y de la pragmática*”.

Es incuestionable que el inglés cada vez se utiliza más en contextos no nativos para la comunicación. Según Lasagabaster (1999), en sus orígenes el inglés consistía en una serie de dialectos hablados por sujetos monolingües en una pequeña isla (Baker y Prys Jones, 1998). Lo que produce aun mayor asombro cuando recapitamos sobre la preponderancia internacional que esta lengua ha adquirido hoy día. Es indudable que el inglés se ha convertido en el latín del pasado (Swiderski, 1996).

Kachru (1985) distingue tres círculos concéntricos que representarían los diferentes papeles que la lengua inglesa juega en cada país donde cuenta con una presencia importante. Así el primero sería el *círculo interior*, formado por aquellos países en los que el inglés es la lengua principal (Australia, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, y Nueva Zelanda). El segundo está representado por el *círculo externo* o extendido, el cual está compuesto por aquellos países en los que el inglés se ha institucionalizado como resultado de la antigua presencia colonial. Se trata de países bilingües o multilingües en los que esta lengua es sólo una más de las allí utilizadas, aunque en todos los casos disfrute de un status elevado. Nigeria, Zambia, Singapur o la India son algunos claros ejemplos. Por último el círculo en expansión engloba a aquellos países en los que el inglés se ha convertido en la lengua extranjera más internacional, habiendo superado a sus rivales lingüísticos

(esperanto, francés o alemán). Entre los muchos países que forman este círculo en expansión se podrían citar los siguientes: Arabia Saudí, Indonesia, Israel, Japón, Rusia o los países miembros de la Unión Europea.

En muchos países multilingües la utilización del inglés está cambiando rápidamente, de modo que esta lengua se viene usando tanto en situaciones formales (oficiales) como informales, lo que tiene como resultado que, además de aprenderse en la escuela, se adquiera de un modo informal a través de su uso en la vida diaria (Cheshire, 1991).

Hasta ahora, uno de los principales errores que se ha cometido en los estudios sobre adquisición de una L2 o L3 ha consistido en que se ha buscado comparar a los/as hablantes de esta L2 o L3 con los/as hablantes nativos de la(s) lengua(s) en cuestión (Lasagabaster, 1999: 74-75).

Cook (1992: 561) señala asimismo que no existe ninguna razón por la que una persona que hable inglés y español deba comportarse del mismo modo que un/a hablante monolingüe de cualquiera de estas lenguas. A este respecto Grosjean (1985) señala que debido a la idea de que la persona bilingüe debía de equivaler a dos personas monolingües en una se ha llegado a una situación injusta:

"... The cognitive consequences and developmental consequences of bilingualism have received close scrutiny. (As a bilingual myself, I have often wondered why the cognitive consequences of monolingualism have not been investigated with the same care!)" (Grosjean, 1985: 469)

Modiano (1996: 215) se muestra partidario de la idea de que esta modalidad terminará convirtiéndose en el inglés estándar de los programas educativos europeos, lo que conducirá a que cada vez más europeos hablen una variedad de inglés como L2, con raíces europeas y que no se percibirá como un copia del “buen” inglés británico y norteamericano.

En España la enseñanza bilingüe se inicia en 1978 al promulgarse los “decretos del bilingüismo” para los territorios en los que se hablan lenguas que difieren del castellano.

El fenómeno de la normalización o política dirigida a recuperar el uso de una determinada lengua está vigente en los parlamentos de distintas comunidades (denominadas “leyes de normalización lingüística”). España es un buen país ejemplo de política lingüística. De las 17 Comunidades Autónomas que los forman, 6 tienen una lengua propia con carácter de lengua cooficial.

En España hasta los años 80 se planteaba un modelo de escuela monolingüe. Afortunadamente se ha tomado un giro de 180 grados, planteando una enseñanza bilingüe o multilingüe (3 lenguas aprendidas en Comunidades Autónomas como Cataluña, Comunidad Valenciana, País Vasco y Galicia).

Cataluña fue la más avanzada, con una tradición pedagógica muy rica de enseñanza en catalán. Convirtió las escuelas públicas en hablantes de catalán como primera lengua y ésta se convierte en uno de los elementos de

identidad colectiva trasladándose la educación en dos lenguas al ámbito universitario también.

El País Vasco tiene características propias con su estilo nacionalista y el número reducido de habitantes. Las ikastolas se diseñan como un modelo de escuela en euskera y desde ahí se trata de consolidar la lengua vasca en todos los modelos de sociedad (Etxeberria, 1999). En la Comunidad Valenciana, Baleares y Galicia el impulso es menor a nivel social, aunque la presencia de la lengua autóctona en enseñanza está presente de un modo efectivo.

Algunos hablantes que consideran su lengua como signo de identidad se afanan por afianzar sus raíces políticas y culturales, hecho que conlleva que hablen con corrección y cuidado a nivel lingüístico evitando interferencias (catalán, euskera o gallego).

Las primeras medidas de implantar un modelo educativo bilingüe se produjeron en 1996 cuando el Ministerio de Educación y el British Council firmaron un acuerdo de colaboración por el que se implantó el inglés en 42 colegios de primaria en España, que ofrecían un 40% de las horas lectivas en inglés.

En 1998 se firmó un acuerdo entre la Embajada Francesa y la Junta de Andalucía para implantar el francés en los centros públicos. Este proyecto se amplió a las demás Comunidades Autónomas en años posteriores. Y por último, se introdujo el alemán a través de un convenio de la Junta de

Andalucía con el Goethe Institut en el año 2000. Este proyecto también se ha ampliado a prácticamente todas las Comunidades Autónomas de España.

El cambio social que en estos últimos años se está produciendo en nuestro país afecta activamente a nuestras aulas. Estudiantes que provienen de otros países en centros educativos estatales que rozan en ocasiones el 40 % en nuestra provincia son evidencia de un proceso diferente, cambiante de nuestro sistema: es por ello que esta pluralidad debe dirigirnos hacia un cambio en la forma de enseñanza y la mayor muestra es la potenciación de una lengua universal no solamente en el contexto europeo, sino a nivel mundial que facilite la comunicación multidireccional con vistas a un desarrollo profesional, comercial , financiero y social más fructífero.

Desde nuestras escuelas, la enseñanza de lenguas extranjeras supone un verdadero reto que pasa por unificar todas las culturas en torno a un lenguaje, una forma de expresión que atraviese fronteras y abra horizontes a nuestros estudiantes y alumnas, un descubrimiento y un beneficio al servicio de la educación. El inglés constituye la triangulación entre los conocimientos y dos sujetos que mantienen una perfecta comunicación. El resultado de un sistema basado en la utilización de la lengua B es una apertura al mundo actual, plurilingüístico donde impera la variedad y donde el mensaje debe ir dirigido a todos y de un modo entendible y accesible.

Dentro del marco de las leyes educativas del Ministerio de Educación el currículo nacional expone los objetivos de la enseñanza de idiomas. Su propósito es desarrollar las habilidades de comprensión y expresión en la

lengua extranjera; fomentar una actitud positiva hacia la comunicación en la lengua extranjera; aumentar su interés en el idioma y su cultura, y así, profundizar la concordia entre las naciones. Este marco establece los niveles exigidos y la calidad de educación, tanto para la educación Primaria como Secundaria, y da a conocer el concepto de la competencia comunicativa, con el fin de preparar a los estudiantes para las exigencias de una sociedad más global.

En 1996 el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, firmaron un convenio de colaboración con el objetivo de desarrollar un programa de educación bilingüe en centros públicos españoles mediante un currículo integrado hispano-británico, desde los 3 hasta los 16 años. El convenio MEC/British Council se amplió en septiembre 2008 según las condiciones recogidos en el Real Decreto 473/2008, 14 abril.

Desde mediados de los años 80 se ha promovido “*Communicative Language Teaching (CLT)*” lo que se denomina “*La Competencia Comunicativa*” como la manera innovadora de fomentar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El AICLE-Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Content and Language Integrated Learning -CLIL) consiste en enseñar una asignatura del currículo en un idioma distinto a la lengua materna, en el caso de los centros de referencia, inglés. Las directrices de este tipo de educación destacan lo beneficioso que es crear un ambiente de aprendizaje donde se fomentan las habilidades de los estudiantes en “resolver problemas” y “saber

hacer” en otro idioma. El principal objetivo de este nuevo planteamiento es proporcionarles los andamios para el aprendizaje más activo e estimulante.

Una de las finalidades de ofrecer una enseñanza bilingüe, aparte de por la presión social es seguir las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Es decir, proporcionarles un currículo integrado de lenguas y de áreas no lingüísticas que pueda ser homologado por las administraciones educativas de los países vecinos.

Otra finalidad del currículo integrado es proporcionar un vínculo entre todas las áreas del conocimiento, aportar coherencia metodológica a la enseñanza y aprendizaje, eliminar duplicaciones y repeticiones y fomentar el refuerzo entre las diferentes materias. Además, y tal vez una de los fundamentos más importantes para este tipo de enseñanza, se podrá formar a personas que sean capaces de entender, hablar, leer y escribir, con distintos niveles competenciales, un determinado número de lenguas y tendrán la oportunidad de mejorar su desigual repertorio lingüístico a lo largo de toda la vida.

Partiendo del marco legal de la educación de cada tipo de centro hay que destacar que la enseñanza a través de una segunda idioma, aparte de lo beneficiosa que sea, conlleva sus dificultades particulares y en ambos programas bilingües los profesores se encuentran con el reto de seguir las exigencias del currículo oficial de Castilla y León para primaria, pero en inglés, sobre todo en las secciones bilingües. Es decir, no solo tienen que asegurar el buen desarrollo del aprendizaje de un segundo idioma, sino,

deben tener en cuenta las aptitudes básicas en todas las áreas pertinentes a su programa bilingüe en cada etapa. Además, deben tener en cuenta que la educación primaria tiene como fin proporcionarles a todos los estudiantes una educación donde se fomentará el desarrollo personal y bienestar, les permitirá adquirir las habilidades sociales y culturales básicas relacionadas con la expresión y comprensión oral, aprender a leer y escribir, las matemáticas, aprender técnicas de estudio, un sentido artístico, creatividad y el desarrollo emocional. Es decir, la educación de por sí debe integrar una variedad de experiencias adaptadas a los conocimientos de los estudiantes y su ritmo de trabajo.

4.1. Situación de la Educación Bilingüe en las Comunidades Autónomas sin otro idioma oficial

La **Comunidad de Madrid** implantó el Proyecto MEC/British Council en 1996 y en la actualidad hay 10 centros participantes. Sin embargo, desde el curso 2004/2005 se ha ampliado la oferta al implantar secciones bilingües en muchos más centros. En 2008 ya eran 180 centros que habían implantado este modelo en Educación Infantil y Primaria, con más de 800 educadores tratando de hacer realidad el proyecto, tras haber recibido formación intensiva en España y Reino Unido, gracias a la participación de prestigiosas universidades británicas.

Los colegios bilingües madrileños plantean la educación bilingüe como la manera de educar a los estudiantes según sus capacidades con el objetivo final de que los estudiantes adquieran un dominio del inglés homologable a nivel europeo, a través de métodos de enseñanza que fomentan el interés por otras culturas. Su organización de las asignaturas impartidas en inglés significa que se puede estudiar cualquier cosa menos Matemáticas y Lengua Española y Literatura, y las clases en este idioma, incluida la de Lengua Inglesa, deben ocupar al menos un tercio del horario escolar. Normalmente la introducción al bilingüismo se apoya en áreas como la Educación Física, Educación Artística y Conocimiento del Medio, que enriquecen el proyecto lingüístico al poder implantarse en inglés hasta completar el 30% del tiempo establecido por docencia directa.

Otra manera de fomentar la adquisición del idioma es la participación en intercambios con colegios en el Reino Unido y así permitir que los profesores y estudiantes disfruten de experiencias en inmersión lingüística.

En **Andalucía** los centros bilingües constituyen una de las iniciativas más ambiciosas del Plan de Plurilingüismo, puesto en marcha por la Consejería de Educación en 2005. Su objetivo fue promover el aprendizaje de idiomas en la Comunidad, facilitando las estancias en el extranjero, para *"dotar a la población andaluza de las competencias plurilingües y pluriculturales necesarias para hacer frente a los retos que se plantean en nuestra sociedad"*.

El modelo implantado es el de las secciones bilingües, manteniendo acuerdos y convenios con diferentes organismos franceses y alemanes para introducir estos idiomas en el curriculum del alumnado. Un total de 694 centros públicos imparten enseñanzas bilingües en esta Comunidad Autónoma, de ellos, 625 colegios imparten enseñanzas de español-inglés, mientras que 57 desarrollan programas educativos de integración de idiomas en francés y 12 en alemán. En total, son casi 70.000 estudiantes los que se benefician del programa de bilingüismo desde Infantil hasta Bachillerato, mientras que el personal implicado supera los 4.300 docentes, que cuentan con el apoyo de auxiliares de conversación nativos, que permanecen en el centro todo el curso para facilitar las prácticas de conversación en el aula.

Además, se ofrecen ayudas para que los estudiantes de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio viajen en verano a la Unión Europea o realicen actividades de inmersión lingüística o de intercambio con estudiantes y centros de otros países. También se realizan campamentos de inmersión lingüística en inglés, francés y alemán dirigidos al alumnado de 4º y 5º de Primaria.

En la **Región de Murcia** la Consejería de Educación ha puesto en marcha la enseñanza bilingüe en distintos centros de Infantil y Primaria de la región. Más de mil estudiantes de Primaria reciben la tercera parte de sus clases en inglés, excepto Lengua Castellana, Matemáticas y Religión. Los profesores tienen la oportunidad de participar en distintos planes de formación intensivos, además de contar con auxiliares de conversación para ayudarles con sus clases.

La Consejería de Educación murciana destaca que *"se trata de un reto educativo y social muy importante, con un presupuesto de más de dos millones de euros para el presente curso escolar"* (Revista Digital A+, 2009:1). El programa, que comenzó a implantarse en el primer curso de Primaria, se ha ido extendiendo de forma gradual hasta completar toda la etapa educativa en el curso 2014. Los colegios acogidos a esta iniciativa pueden elegir entre ofrecer Conocimiento del Medio, Educación Artística o Educación Física en inglés. Y los estudiantes que participen en el programa Colegios Bilingües obtendrán el reconocimiento en su expediente académico con un certificado acreditativo. La apuesta de la Administración es que los estudiantes puedan acceder a una educación bilingüe gratuita desde el inicio hasta el final de la enseñanza

En **Aragón** la enseñanza bilingüe ha tenido una buena acogida por parte de la sociedad. Casi 9.000 estudiantes de Infantil y Primaria en dos idiomas en el año 2009 comparado con 1.500 en 2008. En 2009 fueron 48 los colegios que impartían asignaturas en inglés, francés o alemán, casi todos ellos están situados en las áreas urbanas de sus tres capitales. A partir del 2010 el programa llegó a escuelas del medio rural. Las solicitudes en los centros bilingües han crecido un 30% cada curso situándose en la lista de los más demandados.

En Aragón hay varios tipos de colegios bilingües. Los primeros son los que dan clase en inglés. Los centros aragoneses imparten las asignaturas de Conocimiento del Medio, Música o Plástica, en inglés además de la propia materia de Lengua Inglesa. Cuentan con maestros especialistas en el idioma,

así como nativos que ayudan en las clases para que los niños mejoren su comprensión y pronunciación.

Además, hay otros 2.500 niños que aprenden español y francés, repartidos en 19 centros. Por último, en la Comunidad existen dos colegios bilingües en alemán, y desde 2008 se puso en marcha un proyecto experimental destinado a ampliar el bilingüismo a colegios concertados.

Canarias o Extremadura también disponen de planes de enseñanza bilingües en sus respectivas Comunidades Autónomas, aunque con menor incidencia. Sin embargo, los centros en donde se aplica el bilingüismo cuentan con mayores solicitudes de padres que quieren matricular allí a sus hijos.

En **Asturias**, Gijón cuenta con 31 centros educativos inscritos al programa bilingüe, cuyo fin es reforzar los idiomas entre los escolares, proyecto que impulsa desde hace seis cursos la Consejería de Educación. Este proyecto incorpora asignaturas que no son específicamente la del idioma extranjero. Como en todas las comunidades, en la mayor parte de los casos, el programa incluye inglés en Conocimiento del Medio, de forma que los estudiantes acaban teniendo contacto en la lengua extranjera durante cinco horas a la semana, más otras dos de inglés o francés.

En **Cantabria**, el Plan para la Potenciación de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos se aprobó en octubre de 2006, con objetivos similares a los de programas del resto de las regiones.

Castilla-La Mancha también ha estado haciendo importantes esfuerzos porque los estudiantes de los centros públicos aprendan en dos idiomas diferentes. En los colegios donde se aplica la iniciativa los estudiantes estudian, preferentemente, clase de Conocimiento del Medio o Educación Física en inglés o francés. Sin embargo, este año la Consejería de Educación de Castilla la Mancha han sustituido los 25 profesores del proyecto bilingüe British Council por interinos de la bolsa de empleo regional, reivindicando la necesidad de ahorrar dinero. No obstante, cabe mencionar que los profesores nativos ganan menos y tienen menos derechos que los interinos, a pesar de estar mejor formados para impartir las clases en inglés debido a su riguroso selección.

4.2. Situación del bilingüismo en las Comunidades que tienen otra lengua oficial además del castellano

Se califican a las Comunidades que tienen, además del castellano, otra lengua oficial, como Galicia, País Vasco y Cataluña como “trilingües” o “multilingües”. En el País Vasco hay varios los centros educativos que ofrecen competencia comunicativa a sus estudiantes tanto en castellano como en euskera e inglés.

La Generalitat de Cataluña ha lanzado un ambicioso plan lingüístico. Consiste en dotar a los centros con los medios para el alumnado domine el inglés al acabar la enseñanza obligatoria a partir de 2015. Su reto es

"convertir Cataluña en un país trilingüe". Entre las medidas que se han efectuado para lograrlo destaca que las clases de inglés comienzan a impartirse a partir de los tres años, con menos estudiantes por aula. Además, hacen todo lo posible para que se aumente considerablemente el número de estudiantes que efectúan estancias en el extranjero a la vez que duplican el número de auxiliares de conversación en los centros de Secundaria.

4.3. Modelo del British Council

En el año 1996, el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmaron un convenio cuyo objetivo era desarrollar un currículo integrado en centros públicos españoles. De esta forma se ponía en marcha un novedoso programa que hacía llegar la educación bilingüe a los colegios estatales. Esta experiencia, iniciada en 43 centros con 1.200 estudiantes de 3 y 4 años, primero con timidez y después con más confianza, ha ido consolidándose en las distintas etapas de enseñanza obligatoria.

El British Council, en nombre del Ministerio de Educación, selecciona profesores para que impartan el componente en lengua inglesa que forma parte del currículo integrado español/inglés de niños con edades comprendidas entre los 3 y los 16 años que reciben su educación en colegios estatales.

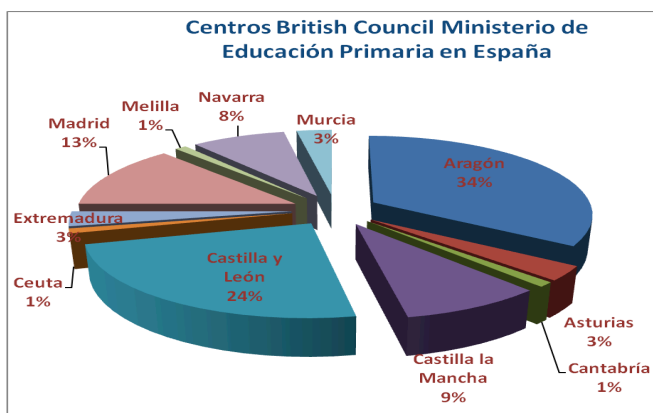
En los últimos años Europa ha visto cómo crecía la demanda de educación bilingüe como instrumento para preparar a los jóvenes para el estudio y el

trabajo, en una Europa cada vez más multilingüe e integrada. Esta iniciativa introduce un currículo bicultural y bilingüe español/inglés en 80 colegios públicos españoles y en sus correspondientes 44 institutos de secundaria.

Cuadro 1. Número de centros British Council-Ministerio de Educación por CC.AA. en Educación Primaria (curso 2011/12)

| CC.AA. | Nº | CC.AA. | Nº |
|--------------------|----|-------------|----|
| Aragón | 27 | Madrid | 10 |
| Asturias | 2 | Melilla | 1 |
| Cantabria | 1 | Navarra | 6 |
| Castilla la Mancha | 7 | Murcia | 2 |
| Castilla y León | 19 | Extremadura | 2 |
| Ceuta | 1 | | |

El programa lleva funcionando trece años, y los primeros grupos de estudiantes que empezaron con 3 años y que tienen ahora quince y dieciséis, están demostrando los beneficios de haber aprendido el currículo en ambos idiomas: español e inglés a partes iguales.



**Gráfico I. Porcentajes de Centros British Council en Educación Primaria por CC.AA.
(Curso 2011/12)**

Como se puede observar en el Gráfico I, Aragón y Castilla y León se colocan en cabeza de comunidades autónomas de acogida bilingüe con un 58%, seguido por la Comunidad de Madrid con un 13%. Ceuta y Melilla son las regiones donde menor influencia de Programa British existe con un 1% cada una.

Cuadro 2. Número de centros British Council-Ministerio de Educación por CC.AA. en Educación Secundaria (Curso 2011/12)

| CC.AA. | Nº | CC.AA. | Nº |
|-----------|----|--------------------|----|
| Aragón | 4 | Castilla la Mancha | 7 |
| Asturias | 2 | Castilla y León | 10 |
| Baleares | 2 | Ceuta | 1 |
| Cantabria | 1 | Madrid | 10 |
| Melilla | 1 | Navarra | 1 |
| Murcia | 1 | | |

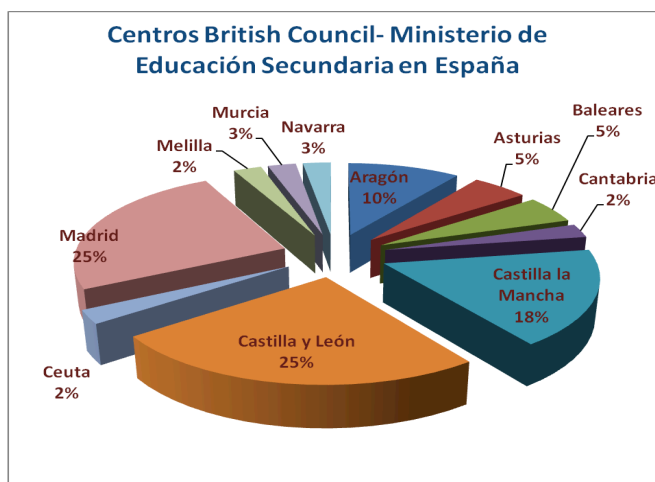


Gráfico II. Porcentajes de Centros British Council en Educación Secundaria por CC.AA. (Curso 2011/12)

Como podemos observar en la gráfica Castilla y León y Comunidad de Madrid apuestan fuerte por la continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria de los procesos de aprendizaje bilingüe. De hecho ambas comunidades suponen el 50% a nivel nacional seguidos por Castilla la Mancha. En el otro lado de la balanza se encuentra Cantabria, Ceuta y Melilla con un 2% cada una. Existe una mayor compensación entre el % de centros bilingües en primaria y secundaria en Castilla y León con una continuidad más proporcional que en el resto de Comunidades Autónomas.

4.4. Secciones bilingües.

Las secciones bilingües en Europa están promovidas por el Ministerio de Educación y son centros docentes públicos de Europa Central y Oriental que ofrecen a sus estudiantes un proyecto de educación bilingüe en español y en la lengua del país.

El Ministerio de Educación y Ciencia cuenta con 51 Secciones Bilingües ubicadas en 7 países: Polonia, República Checa, Eslovaquia, Hungría, Rumanía, Bulgaria y Rusia.

En las Secciones bilingües estudian más de 8.000 estudiantes y dan clase 95 profesores españoles seleccionados mediante convocatoria pública del Ministerio de Educación y Ciencia.

El currículo del país se complementa con clases de lengua y cultura españolas y, en algunos casos, se imparten algunas asignaturas en español: Geografía e Historia, Matemáticas, Física, Química, Biología.

Los estudiantes de las Secciones Bilingües pueden obtener la doble titulación: la propia del país y el título de Bachiller español. Para ello han de superar los exámenes finales de Bachillerato, que incluyen pruebas orales y escritas de lengua, literatura y cultura españolas y de las demás materias impartidas en español.

4.5. Situación de los modelos educativos bilingües en Castilla y León.

La política lingüística de la Junta de Castilla y León ha puesto en marcha fomenta el plurilingüismo y rompe con la tradicional separación de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas a través de un nuevo modelo curricular. Aunque los centros con secciones siguen el currículo oficial de Castilla y León, deben adaptar la enseñanza al Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras (AICLE), mientras los centros con el programa MEC/British Council siguen el currículo integrado. El currículo integrado, afecta al aprendizaje de todas las lenguas, maternas o extranjeras, y se aplica a todas las etapas y a otras competencias cognitivas.

En Castilla y León, la creación de las **secciones bilingües** está regida por la Orden EDU/6/2006¹ y que permite a los centros seleccionar las áreas donde se impartirá en lengua extranjera. Según dicha Orden, tendrán la consideración de secciones bilingües aquellos centros que una vez autorizados, utilicen un idioma extranjero para la enseñanza de contenidos de determinadas áreas o materias no lingüísticas. Las condiciones en que se deben organizar estas enseñanzas son:

- El programa bilingüe formará parte de la oferta educativa del centro, debiendo iniciarse en el primer curso del nivel educativo correspondiente. Los centros desarrollarán el proyecto bilingüe de forma progresiva, desde primer curso de Educación Primaria y/o de Educación Secundaria Obligatoria.
- El idioma de la sección es obligatorio para los estudiantes pertenecientes a la misma.
- Podrán impartirse en el idioma específico de la sección bilingüe contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres. El total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los estudiantes.

¹ ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

- La enseñanza bilingüe podrá impartirse en inglés, francés, alemán, italiano o portugués. No se autorizarán secciones bilingües de más de un idioma en un mismo centro.
- Con el fin de incrementar las horas destinadas a la enseñanza del idioma específico de la sección, los centros podrán modificar su horario semanal, ampliándolo hasta las 27 horas semanales en el caso de centros que impartan Educación Primaria, o hasta las 32 horas semanales, en el caso de centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria.
- La evaluación del alumnado se realizará de acuerdo a lo establecido en la normativa vigente. En los documentos de evaluación se hará constar que el estudiante ha cursado sus estudios en una sección bilingüe y el idioma de la misma.
- La ratio de los grupos de estudiantes que formen parte de la sección bilingüe será la establecida con carácter general para el nivel educativo de que se trate.
- A esta modalidad de centros bilingües pueden sumarse los centros educativos públicos y los centros educativos concertados de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.
- Establece el procedimiento de solicitudes, documentación –profesorado implicado, y en caso de centros públicos, acta de aceptación del proyecto por el Claustro/aprobación de los departamentos implicados, aceptación

del proyecto por el Consejo Escolar-, comisión provincial y criterios de valoración de las solicitudes, compromisos de los centros, entre ellas participar en las propuestas de formación que se les ofrecen.

- Regula, finalmente, la admisión de alumnado –por normativa general y con manifestación expresa de los padres y madres- , las titulaciones exigidas para la acreditación del nivel de competencia lingüística del profesorado de EP (maestro especialista en idioma o tres cursos de la licenciatura o Certificado elemental de EOI,...) y de Secundaria (Licenciado especialista en el idioma o Certificado de Aptitud de EOI, ...) y el seguimiento y evaluación del proyecto por parte de los equipos directivos y de la inspección educativa provincial.

La situación del bilingüismo está reglada en Castilla y León a través de la siguiente normativa:

- ORDEN EDU/211/2010, de 17 de febrero
 - por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2010/2011.
- ORDEN EDU/2049/2009, de 28 de octubre
 - por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos de

la Comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2010/2011

- ORDEN EDU/221/2009, de 9 de febrero
 - por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2009/2010

- ORDEN EDU/1909/2008, de 3 de noviembre
 - por la que se establece el número máximo de secciones bilingües que podrán ser autorizadas en centros públicos de la Comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2009/2010

- ORDEN EDU/259/2008, de 14 de febrero
 - por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2008/2009

- ORDEN EDU/1847/2007, de 19 de noviembre
 - por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León

- ORDEN EDU/1470/2007, de 13 de septiembre
 - por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros públicos de educación primaria para su puesta en funcionamiento el curso 2007/2008
- ORDEN EDU/303/2007, de 23 de febrero
 - por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2007/2008
- ORDEN EDU/493/2006, de 24 de marzo
 - por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2006/2007
- ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero
 - por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León
- Anexos

- Solicitud, proyecto de centro, datos del profesorado, acta del claustro, acta del Consejo escolar, criterios de valoración, titulaciones para la acreditación

Al amparo del Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y *The British Council* (1 de febrero de 1996) surgen los primeros centros bilingües de Infantil y Primaria.

Posteriormente la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero de 2006 (BOCYL de 12 de enero) regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Esta orden fue más tarde modificada por la [Orden EDU/1847/2007, de 19 de noviembre](#) en la que, entre otras modificaciones, se autoriza la implantación de secciones bilingües de más de un idioma en el mismo centro educativo. La enseñanza bilingüe podrá impartirse en inglés, francés, alemán, italiano o portugués.

El 18 de noviembre de 2010 queda limitado el número de autorizaciones de secciones bilingües para el año de estudio de investigación en centros públicos de la Comunidad de Castilla y León para su puesta en funcionamiento el curso 2011-2012, será de treinta y dos.

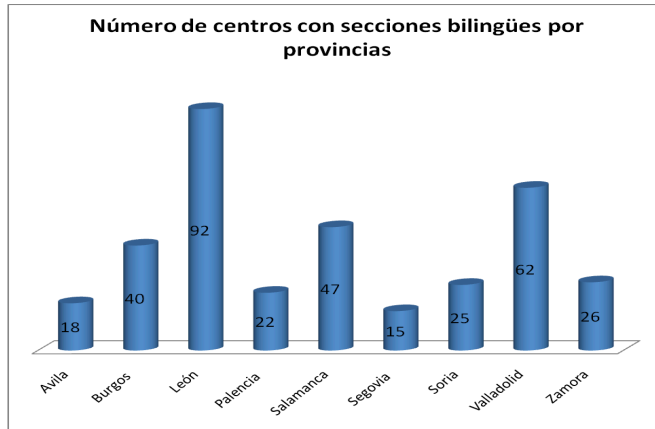
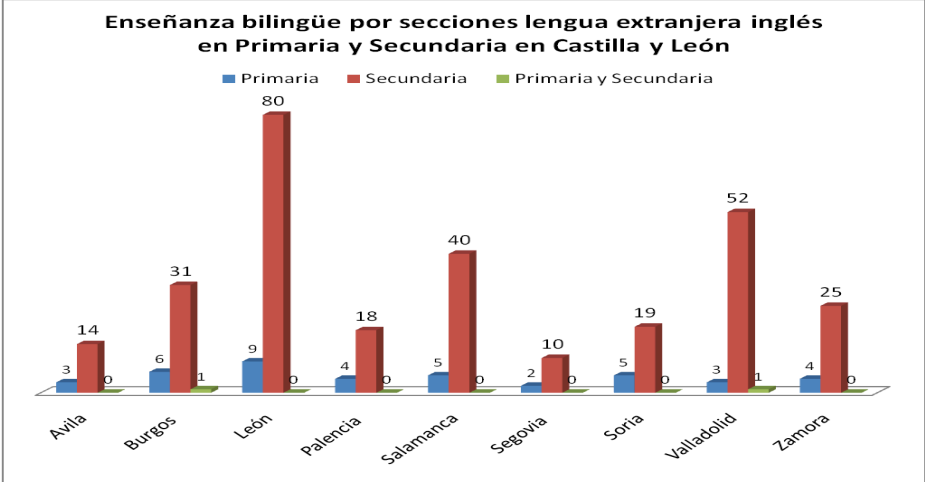


Gráfico III. Número de Centros de Enseñanza bilingüe por secciones lengua extranjera inglés en Primaria y Secundaria en Castilla y León.

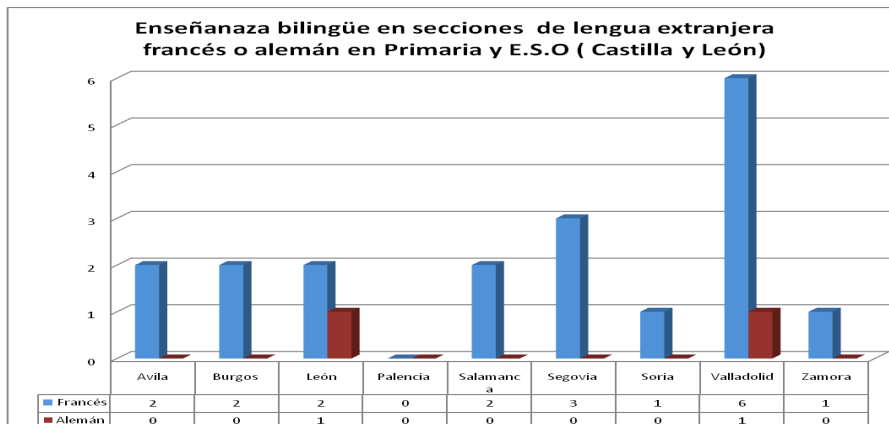
Como se puede observar en el Gráfico III, se produce una correlación entre el número de centros bilingües con el número de habitantes de cada provincia. De este modo León, seguido de Valladolid, son las zonas más sensibles a esta implantación. Sorprende que Soria o Zamora, poblaciones con un claro crecimiento vegetativo negativo posean más centros de este tipo en comparación con provincias como Ávila o Segovia.

Gráfico IV. Número de Centros de Enseñanza bilingüe por secciones lengua extranjera inglés en Primaria y Secundaria en Castilla y León



En el Gráfico IV se observa que es en la Enseñanza Primaria (en color rojo) donde más confianza se desprendía a la hora de planificar curriculum basado en lenguas extranjeras. Otro elemento a tener en cuenta ha sido la disminución de centros en Educación Secundaria.

Gráfico V. Número de Centros con Enseñanza bilingüe en secciones de lengua extranjera francés o alemán en Primaria y E.S.O en Castilla y León.



Valladolid es la provincia donde el número de centros con enseñanza del francés es superior. Por el contrario Palencia no cuenta con ninguno. Se observa también que el alemán no es una lengua que acapare el interés de los centros para su impartición como L3.

Según datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en el curso 2010/11 se incorporan 64 nuevas unidades bilingües (sesenta y uno de inglés, dos de francés y una de alemán), además de mantener los centros bilingües del convenio Ministerio de Educación-British Council (existen diecinueve en Primaria y diez en Secundaria). Según estos datos, la enseñanza bilingüe en nuestros centros es una verdadera realidad en nuestro sistema educativo.

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, a través de la ORDEN EDU/400/2012, de 31 de mayo, estableció de oficio la puesta en

funcionamiento para el curso 2012-2013 de secciones bilingües de inglés en trece centros educativos de la comunidad autónoma. La determinación tomada por el gobierno regional favorece a siete institutos de secundaria, cinco colegios de Primaria y un colegio rural agrupado, tras las propuestas realizadas por las distintas direcciones provinciales de educación.

Del mismo modo la orden autorizó la creación de secciones bilingües con lengua inglesa en otros dieciséis centros privados concertados de Castilla y León. Seis en la provincia de Valladolid; dos en Burgos, Palencia, Salamanca y Soria; y uno en Ávila y León.

Analizando un poco más en profundidad la ORDEN EDU/6/2006 que regula estos centros y enseñanzas, se desprende que el aprendizaje de otras lenguas desde un enfoque plurilingüe e intercultural es una necesidad social y, por tanto, un componente básico de la formación de los y las ciudadanas.

La propuesta de desarrollo del currículo de cada área no lingüística que se impartirá en el idioma extranjero fue desarrollada en ambos decretos 40/2007 y 52/2007².

² Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León; Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León

CAPÍTULO 5.

PLANTEAMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

5.1. La metodología de investigación cualitativa

La investigación cualitativa es un campo de investigación que atraviesa disciplinas, campos y temáticas bien distintas, en áreas que van desde la educación a la comunicación o la sociología, pasando por la psicología, la medicina, la historia o la antropología, por citar algunos. Se trata de un amplio abanico de estrategias y formas de investigar asociadas a conceptos como el de *estudio de campo*, *investigación naturalista*, *etnografía* o, más recientes, como los de *post-fundacionalismo*, *post-positivismo*, *post-estructuralismo*, *estudios culturales e interpretativos*, etcétera. Cada uno de estos términos va asociado, en mayor o menor medida, a diversos momentos históricos por los que ha atravesado el campo de la investigación cualitativa.

Son muchas las definiciones dadas para caracterizar el significado de la investigación cualitativa. Así, por ejemplo, Denzin y Lincoln (2005: 4) ofrecen esta aproximación genérica inicial:

“La investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios

naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan”

Por tanto, estamos ante un campo de investigación que involucra la recolección y el uso analítico de materiales empíricos – estudios de caso; experiencia personal; introspección; historia de vida, entrevista; artefactos; textos y producciones culturales; textos observacionales, históricos, de interacción y visuales – que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos.

Un primer acercamiento a la bibliografía de la investigación cualitativa nos lleva a situar bajo este nombre a todas aquellas perspectivas de investigación que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo) dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. Nelson et al. (1992: 2) caracterizan el proyecto de la investigación cualitativa de la siguiente forma:

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces antidisciplinario (counterdisciplinary). Atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática y enfocada. Sus practicantes son sensibles al valor de un acercamiento multimetódico. Están comprometidos con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas”.

La investigación cualitativa abarca dos tensiones al mismo tiempo. Por un lado, es arrastrada hacia una amplia sensibilidad interpretativa, post-experimental, post-moderna, feminista y crítica. Por otro lado, es arrastrada hacia concepciones positivistas, post-positivistas, humanistas y naturalistas más estrechas de la experiencia humana y su análisis. Más allá, estas tensiones pueden ser combinadas en el mismo proyecto, llevando a ambas perspectivas, post-moderna o naturalista, o crítica y humanista, a tolerarse.

Ya hemos referido, al menos tangencialmente, de que el campo de la investigación cualitativa ha pasado por varias etapas, quizás sea convenientemente situarnos en la etapa actual, sobre todo por su importancia y relevancia para el futuro de los estudios cualitativos, y que a juicio de algunos autores como Seale, Gobo, Gubrium y Silverman (2004) debe llevar a comprender y ubicar las resistencias académicas y disciplinarias hacia la investigación cualitativa.

En efecto, no son pocas las ocasiones en las que se ha calificado el trabajo de los académicos cualitativos como de no-científico, o sólo exploratorio, o subjetivo. Se asemeja la investigación cualitativa más con el criticismo que con la teoría o la ciencia, siendo vista, además, como una agresión a la tradición occidental liberal basada en la idea de una “ciencia objetiva libre de valores”. Cuando no, directamente, se acusa al proyecto cualitativo de escribir ficción, nunca ciencia, y que no hay ningún modo de verificar sus declaraciones de verdad.

Miles y Huberman (1984: 5-8) consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son únicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden realizarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.

- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Stake (1995: 47) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo los atributos siguientes: (i) su *carácter holístico* (contextualizado, orientado al caso, evitando el reduccionismo y el elementalismo, buscando la comprensión singular más que las diferencias con otros); (ii) su *proyección empírica* (orientada al campo, enfatizando lo observable e incluyendo las observaciones de sus informantes, afanándose por ser naturalista, no intervencionista, y prefiriendo las descripciones en lenguaje natural); (iii) su *posicionamiento interpretativo* (basándose más en la intuición, poniendo la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes, concibiendo al sujeto investigador siempre en interacción con el caso de estudio); (iv) su *carácter empático* (atendiendo a los actores intencionalmente, buscando el marco de referencia en el que se mueve éstos, eso sí, a través de una planificación de diseños emergentes y sensibles, focalizando progresivamente el tema de

investigación en lo émico, y procurando con los informes aportar una experiencia vicaria).

Wittrock (1989) incluye dentro de esta perspectiva interpretativa los enfoques de investigación etnográfico, cualitativo, observacional, participativo, estudios de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico y constructiva. Aún siendo diferentes, guardan fuertes semejanzas y, para él, la denominación *interpretativa* es más adecuada por tres razones fundamentales:

- Es más inclusiva que muchas de las otras;
- Evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente cualitativos, en oposición a lo cuantitativo, dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en estos trabajos;
- Apunta al aspecto clave de la semejanza entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador, donde las personas son agentes activos en la construcción de la realidad en la que se encuentran.

La *investigación interpretativa* pretende saber qué ocurre, o, qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos. Dentro de esta perspectiva interpretativa, entendida de forma amplia, situaríamos los análisis etnográficos, los ecológicos, los fenomenológicos, los cualitativos, y los naturalistas en general (Doyle, 1981, 1983; Bolster, 1983; Eisner, 1981; Schön, 1983...)

La *investigación interpretativa* en el campo educativo tiene como objeto fundamental las aulas, como medio social y culturalmente organizado, y al profesorado y al alumnado como elementos intrínsecos del proceso educativo. Lo importante son las actividades de las personas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social, dentro de una concepción de la práctica que se modifica cambiando la forma de comprenderla. El investigador no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría sino que pretende clarificarla para que sean las y los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas.

Dentro de este *enfoque interpretativo*, los estudios etnográficos han cobrado mucha fuerza en los últimos tiempos. Para algunos autores, esta visión englobaría toda la investigación cualitativa (Torres, 1988). Sin embargo, Goetz y LeCompte (1988) advierten que “*la etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación bien definida*”, sino un enfoque de los problemas y procesos de la educación, una síntesis interdisciplinar emergente influida por la Antropología, la Psicología, la Sociología y la Investigación en Educación. Por esto, aún hoy, no existe un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método.

Respecto a la enseñanza, dos son las preocupaciones fundamentales de la *investigación etnográfica*: la naturaleza de las aulas como ambiente social y culturalmente organizado para el aprendizaje, y el contenido de las perspectivas y los significados del profesorado y del alumnado en tanto que intrínsecos al proceso educativo (Erikson, 1989).

Goetz y Le Compte (1988: 28), en referencia al diseño de investigación etnográfica, afirman que requiere de estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural.

“Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos. Estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal y como se dan en los escenarios del mundo real. Tercero, la investigación tiene su carácter holista”.

Resumiendo, podemos señalar siguiendo a Torres (1990), algunos de los presupuestos más significativos en el modelo teórico y de investigación de la perspectiva interpretativa:

- mantiene la unidad de pensamiento y experiencia, sujeto y objeto;
- (asume que la realidad y el sujeto conocedor están interrelacionados;
- defiende la unidad del pasado, presente y futuro;
- (busca el conocimiento intersubjetivo, interpersonal, inclusivo, esto es, “¿cómo conozco lo que hago?”;

- emplea diseños de investigación emergentes, a través de un proceso inductivo;
- el objetivo es captar el proceso tal y como ocurre naturalmente;
- permanece abierto a todos los factores que se manifiesten dentro de un contexto dado;
- trata de capturar el significado y la intencionalidad de los sujetos mediante un proceso intersubjetivo;
- focaliza la investigación sobre asuntos contextuales y situaciones que enmarcan las acciones y los significados de aquéllos que están siendo observados;
- estudia todos los aspectos de la conducta, tanto manifiestos como encubiertos;
- busca explicaciones preocupándose por la comprensión del significado y los propósitos de las acciones que tienen lugar en situaciones específicas;
- dado que la teoría y la investigación están vinculadas a valores concretos, reivindica que éstos puedan ser puestos de manifiesto e investigados;
- separa teoría y práctica;

- está preocupado por la validez, basada en la consistencia interna, el consenso experiencial.

5.2. Un primer acercamiento a la metodología de investigación utilizada en la investigación: la estrategia etnográfica

No debemos negar la controversia en torno a cuáles son las características distintivas de la etnografía (Hammersley y Atkinson, 1994). Por ejemplo, Spradley (1979) habla de que lo fundamental es el registro del conocimiento cultural, Gumperz (1981) entiende que lo básico es la investigación detallada de patrones de interacción social, mientras que para Lutz (1981) es el análisis holístico de las sociedades. Unas veces se define a la etnografía como esencialmente descriptiva, mientras que otras veces se la considera como una forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981), aunque ocasionalmente también se subraya su papel en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978).

Tomando las ideas de Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez (1996), podemos referirnos a la *etnografía* como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de la unidad social. A través de la etnografía se persigue la descripción, reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de

investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social.

Atkinson y Hammersley (1994: 248) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
- Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad;
- El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

Por su parte, Spindler y Spindler (1992: 63-72) a la hora de enumerar los requisitos para realizar una buena etnografía educativa. La primera característica es el requerimiento de la *observación directa*. No importa los instrumentos, ni el sistema de codificación, aparatos de registro o las técnicas utilizadas. La primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción

tiene lugar, de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.

En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el *tiempo suficiente el escenario*, aunque no existe una norma rígida que nos indique el tiempo, de permanencia en el escenario. Lo importante aquí es analizar la observación etnográfica, que se consigue permaneciendo durante el tiempo que permita al etnógrafo ver qué sucede en repetidas ocasiones.

La tercera condición de una buena etnografía educativa es la necesidad de contar con un gran *volumen de datos registrados*. El papel del observador en este sentido será fundamental, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campos o utilizando los recursos, tecnológicos disponibles en la actualidad tales como grabaciones en audio y vídeo, películas, fotografías, etc.

Una cuarta condición será el *carácter evolutivo* del estudio etnográfico. En un principio, el etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una amplitud el fenómeno objeto de estudio. Al menos al comienzo de su trabajo, el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, entendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones.

Como quinta condición nos encontramos con la utilización de *instrumentos* en el proceso de realizar una etnografía. Los registros de las observaciones

de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos como cuestionarios.

La sexta condición será el uso de la cuantificación cuando sea necesario, eso sí, no es el punto de inicio, ni el objetivo último. La instrumentación y la cuantificación han de entenderse como procedimientos empleados para reforzar cierto tipo de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis en distintos grupos.

En séptimo lugar, tenemos el *objeto de estudio* de la etnografía educativa, se trata de describir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes o en sus cuerpos, cómo dicho conocimiento es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.

Por último, debemos considerar un *holismo selectivo y una contextualización* determinada en la realización de la etnografía educativa. El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación.

El empleo de métodos etnográficos incluye la existencia de grupos y el establecimiento de relaciones entre quien realiza la investigación y los miembros del grupo. En lo que se refiere al papel del investigador o de la investigadora, éste es descrito como participante. A veces, se señala que su papel es simplemente el de un *observador participante* que no existe en las estructuras formales del grupo, pero que tiene presencia en las aulas. Otras

veces, el sujeto investigador es un miembro del grupo y se podría hablar entonces de *participante observador*.

La progresiva involucración del investigador externo en el grupo es entendida como un proceso de *culturización*. Este proceso es descrito como una transición del estatus de *extraño al de amigo*, siendo significativo este cambio de papel del investigador. No obstante, las relaciones entre los miembros del grupo y del investigador plantean también problemas éticos relacionados con la propiedad intelectual de la investigación, la confidencialidad de los datos, el acceso a la información, etc.

Pero no son únicamente el papel del investigador y su relación con el grupo, los únicos aspectos a considerar en el abordaje etnográfico. Denzin (1978) considera siete áreas de decisión en la investigación etnográfica:

1. el foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda;
2. el modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección;
3. los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados;
4. la experiencia del investigador y sus roles en el estudio;
5. las estrategias de recogida de datos;
6. las técnicas empleadas en el análisis de datos;

7. los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicación.

Aunque las fases de la investigación etnográfica suelen estar menos definidas que las de otros métodos de investigación, Goetz y LeCompte (1988: 172) plantean cuatro fases en un estudio etnográfico: (i) se plantean las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para el estudio; (ii) se aborda el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y de registro; (iii) se aborda la recogida de datos; (iv) se lleva a cabo el análisis e interpretación de los datos.

5.3. Proceso y estrategias de investigación

Nos basamos en una investigación de corte cualitativo y de estudio etnográfico. El objetivo es comprender los procesos educativos y describir la realidad que percibimos a nuestro alrededor en lo referente a acciones que están sucediendo en el terreno educativo en lo referente a programas bilingües.

Nuestros criterios metodológicos a seguir se basan en una investigación de corte cualitativo, donde pretendemos que los resultados se generen como resultado de los datos obtenidos de una realidad educativa concreta: el sistema bilingüe y la organización escolar con un diseño de la investigación elaborado a medida que avanza el proceso. Las situaciones naturales son la

fuerite principal y directa de los datos recogidos. Entendemos con Anguera que la metodología cualitativa:

“Es una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso” (Anguera, 1995: 514)

El enfoque es holístico, buscando una apertura a la realidad experimentada en los centros educativos de Soria. Uno de los objetivos a perseguir es el de captar la complejidad de los programas de enseñanza bilingüe donde nos encontramos diferentes dimensiones de tipo organizativo-metodológico, formativo, político e, incluso, de tipo subjetivo o más individual. De este modo es importante iluminar y describir los procesos implicados, tratando de comprender las diferentes relaciones entre lo que se está haciendo, la percepción acerca de lo que se está realizando y la interpretación acerca del porqué de las diferentes actuaciones.

Desde esta perspectiva, es necesario que el aprendizaje de las lenguas y las culturas se integre dentro del hecho educativo formando parte del desarrollo integral de la persona, teniendo como factor esencial la intervención de toda la comunidad educativa. La planificación pasa por la delimitación del marco en el que nos movemos.

La programación es la clave de la competencia profesional de todo profesor de lengua extranjera en las aulas. Debe armonizar tres contextos: el currículum oficial, el centro institucional y los estudiantes. Toda evaluación debe situarse en el centro de la problemática de la programación, siendo considerada como un medio para la gestión, regulación y autorregulación en los aprendizajes y en la enseñanza.

La intervención en los centros se sitúa en una perspectiva pragmática y empírica que implica una gran variedad y heterogeneidad de situaciones y realidades educativas.

Por ello, en el diseño de nuestra investigación nos vamos a centrar en dos aspectos importantes:

- Qué y cómo se está llevando a cabo en enseñanza bilingüe, centrándonos en los aspectos organizativos, la metodología y la formación del profesorado.
- Las visiones de los profesionales implicados.

En el análisis de los programas bilingües en los centros de primaria configuraremos nuestra acción por fases atendiendo a:

- Aspectos organizativos (agrupamientos, espacios y tiempos)
- Formación inicial y permanente del profesorado (desde el punto de universitario y desde la Administración).
- Metodología docente (estrategias utilizadas, programaciones, materiales y recursos educativos).
- Perspectiva de la comunidad, atendiendo a las visiones de los profesionales implicados en el desarrollo de los programas bilingües, alumnado y familias.

Los escenarios utilizados para la obtención de datos son:

- Dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la capital acogidos al convenio Ministerio/British Council. El número total de estudiantes de estos centros ronda los 300. Si comenzamos a evaluar el aspecto externo comprobamos edificios y aularios completamente reformados con buena iluminación, grandes espacios comunes y en ocasiones con un gusto de decoración exquisito. Los colores vivos anaranjados y verdes imperan en las paredes. Las aulas son amplias con mini portátiles presentes, PDI y agrupamientos en mesas para trabajo colaborativo.

- Un centro público con sección bilingüe, situado en un entorno rural a 32 km de la capital soriana con alumnos que provienen de la propia localidad y de una alfoz formado por ocho pueblos más. Es un CEIP de que imparte segundo ciclo de educación infantil y educación primaria.
- Un centro concertado con sección bilingüe situado en la capital soriana, en pleno centro y con un emplazamiento en una de las zonas más envejecidas .Se identifica como centro franciscano de ideología católica. Es uno de los colegios con más fama de Soria, destacando principalmente por haber apostado a lo largo de los años por el deporte.
- Además, la investigación se amplía al equipo de investigadores de la UVA y a los asesores de programas bilingües del CFIE Soria.

Para la realización de la investigación debemos tener en cuenta la condición lingüística, la situación geográfica y la situación socio-profesional. De este modo en Soria, como provincia castellana, encontramos estudiantes bilingües castellano-inglés escolarizado en escuelas con sistemas monolingües y bilingües cuya lengua imperante en el hogar es el castellano y perteneciente a una comunidad lingüística monolingüe (familias de clase social media). Por ello, hemos pasado cuestionarios a los siguientes colectivos:

1. Profesorado de los programas bilingües de la provincia de Soria.
Conjunto de docentes que imparten lenguas extranjeras en los centros seleccionados ampliando la muestra a equipos directivos.
2. Alumnado de los programas bilingües de la provincia de Soria: De todas las edades y centros y atendiendo a la etapa educativa y al tipo de enseñanza bilingüe al que pertenecen (programa o sección).
3. Padres y madres de alumnos de los centros educativos analizados.

Estos colectivos pertenecen a los siguientes centros educativos de la ciudad y provincia de Soria:

Centro A:

Es un centro público de Educación Infantil y Educación Primaria con dos líneas y una comunidad escolar formada por 420 niños y niñas y 34 profesores y profesoras.

Se encuentra situado en el centro de Soria, rodeado de edificios de reciente construcción y en uno de los barrios más rejuvenecidos de la capital con un nivel socioeconómico medio. De los 34 docentes la plantilla cuenta con 2 maestras del programa bilingüe y 1 lectora nativa.

Otra seña de identidad del Centro será la **integración en el entorno socio-cultural** y su proyección hacia el exterior, dando acogida a iniciativas que se consideren enriquecedoras para la comunidad educativa.

Asumen como valores la participación democrática, el pluralismo, el respeto y la tolerancia. En consecuencia **se intentará llevarlos a la práctica** la mayor parte posible de situaciones reales de la vida escolar.

El Centro se declara **aconfesional y respetuoso con todas las creencias**, por ello toda persona que trabaje en el mismo evitará tanto las actitudes de menosprecio hacia otras religiones, como las intenciones de proselitismo hacia la suya.

Centro B:

Es un colegio público que imparte segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria. Entre los programas y servicios que oferta destacamos comedor, madrugadores, transporte y Sección Bilingüe.

El colegio está ubicado en Almazán, localidad de unos 6.000 habitantes, situada a 32 Km. al sur de la capital. El municipio comprende además los barrios de Almántiga, Balluncar, Cobertelada, Cobarrubias, Fuentelcarro, Lodaes del Monte y Tejerizas. Almazán es cabecera de dicho municipio, además de núcleo de servicios de una extensa comarca rural y fundamentalmente agraria, un hecho que marca la actividad del Centro es la separación en dos edificios que distan entre sí 1 Km. aproximadamente. Existe una Escuela Hogar donde reside actualmente una alumna y a su vez, presta el servicio de comedor del Centro.

El tipo de población de Almazán es envejecida y el sector activo dedica su principal actividad productiva al sector servicios y a la agricultura. Cuenta con

5750 habitantes, lo que la convierte en una de las localidades referentes en la provincia de Soria después de la capital.

Entre sus instalaciones destacamos el aula de idiomas. Se encuentra situada en el primer piso del colegio, al lado de la sala de logopedia. En este aula se almacena en diversos armarios todo el material correspondiente a estas dos asignaturas: libros de texto, libros de lectura, cintas de audio y vídeo, cd's, dvd's, radiocasetes y otro tipo de recursos que se puedan utilizar a lo largo del curso escolar.

Asimismo, el aula dispone de algunas mesas y sillas que se pueden utilizar para dar clase a un grupo reducido de alumnos, según las necesidades del profesorado que imparte estas dos asignaturas.

Centro C:

Es un colegio público bilingüe acogido al convenio MEC-British Council que lleva a cabo su actividad en Soria capital.

El colegio inicial se construyó, al igual que las viviendas, en el año 1950, y posteriormente fue derruido para construir el actual edificio en 1980.

Ha sufrido diferentes remodelaciones y ampliaciones, contando en la actualidad con equipamiento e instalaciones adecuadas para el desarrollo de las actividades docentes (sala de usos múltiples, polideportivo, salas de informática, aulas de inglés, laboratorio de idiomas, aula de música, biblioteca...).

En su inicio era un Centro de una sola línea que pasó a ser de doble, aunque en los años 90 sufrió una importante disminución en su matrícula, que volvió a recuperar, por una parte, al instaurarse el servicio de transporte escolar y, por otra, al convertirse, a partir del curso 1996-97 en un Centro bilingüe que desarrolla el Programa British Council, habiéndose producido en cursos sucesivos peticiones de plaza escolar muy por encima de las ofrecidas en el proceso de admisión de alumnos. Esta circunstancia va a marcar notablemente el devenir del Centro en estos últimos años pues se ha convertido en la principal nota de identidad del mismo.

Actualmente, el Centro consta de 18 unidades con dos grupos-clase por nivel: seis unidades de infantil (3, 4, y 5 años) y doce unidades de primaria (de 1º a 6º). La población escolar ronda los 450 alumnos: unos 150 en Educación Infantil y unos 300 en Educación Primaria.

El alumnado procede mayoritariamente de la zona pero también asisten alumnos de otros puntos de la ciudad (gracias a la existencia de transporte urbano) y otros que se incorporan de localidades cercanas que, hasta hace unos años, estaban adscritas a nuestro Centro. La circunstancia del bilingüismo ha motivado una importante demanda por parte de familias no residentes en la zona.

El nivel socioeconómico del alumnado es de tipo medio y, como en otros Centros, se ha producido la incorporación de población inmigrante aunque, en nuestro caso, no es muy numerosa.

Centro D:

Enclavado en el centro histórico de la capital soriana, es un colegio concertado de una orden religiosa que comienza su andadura educativa en el año 1920. El edificio del colegio es una casa solariega. Con el paso de los años y las necesidades educativas, se va ampliando el edificio y la plantilla de profesores. Dispone de una sola vía y se imparten clases desde 1º ciclo de Educación infantil hasta 4º ESO. Cuenta con 300 alumnos y una plantilla de 25 profesores con cuatro especialistas en lenguas extranjeras que se encargan de la enseñanza bilingüe. Se encuentra en la zona vieja de la capital, por lo que la población es envejecida con familias de nivel socioeconómico medio. En los últimos años se ha visto incrementada la matrícula con alumnos inmigrantes

Girando en torno a ellos, docentes, formadores universitarios y regionales, personal institucional y AMPAS confieren el entramado humano, materia prima de nuestro proceso investigador. Por ello, hemos realizado entrevistas a:

1. Miembros de los equipos directivos de los centros educativos: dos directores y un jefe de estudios de tres centros educativos públicos de Soria.
2. Personal funcionario de la comisión bilingüe de CFIE Soria.

3. Personal docente e investigador de la Universidad de Valladolid Campus de Soria encargada de formar a nivel metodológico a profesores bilingües.

Atendiendo a estos criterios nuestra observación, percepción y participación directa es esencial, pero para la recogida de datos se han definido una serie de instrumentos utilizados en el proceso de investigación.

Se han utilizado, fundamentalmente, dos instrumentos: un cuestionario (en papel y on-line) y entrevistas en profundidad donde toman importancia los registros anecdóticos:

1. **Cuestionario al profesorado:** donde se realizan cuestiones en torno a las siguientes categorías de análisis: tiempo de formación, años de experiencia, competencias en otro idioma, actitud hacia una enseñanza bilingüe y actitud de las familias hacia la enseñanza bilingüe. La pasación se realiza a 14 profesores de enseñanza primaria, todos de centros públicos, dos acogidos a programa British y uno a sección bilingüe (Anexo 1).
2. **Cuestionario al alumnado:** en el cual se abordan las expectativas de los estudiantes bilingües y resultados académicos obtenidos. Se han pasado a 33 alumnos repartidos entre los tres centros mencionados anteriormente (Anexo 2).
3. **Cuestionario padres y madres:** contestado por 13 padres y madres de los centros analizados.

4. **Entrevistas en profundidad semiabiertas y abiertas al profesorado:**
cinco entrevistas a cinco profesores de diferentes centros y modalidades bilingües que permitan completar y modular algunos de los elementos y datos obtenidos con los cuestionarios:
 - a. profesor 1- centro C- coordinador programa bilingüe
 - b. profesor 2 – Centro C. Director Centro
 - c. profesor 3- Centro B. Jefe Estudios
 - d. profesor 4 – Centro A. Directora académica
 - e. profesor 5 – Centro B. Coordinador sección bilingüe.

5. **Entrevistas en profundidad semiabiertas y abiertas al alumnado:**
cinco entrevistas colectivas a cinco grupos de estudiantes de diferentes niveles y modalidades bilingües que permitan perfilar algunos de los elementos y datos obtenidos con los cuestionarios.

6. **Entrevistas abiertas:** a los miembros de la comisión bilingüe de CFIE Soria y la comunidad educativa del Centro D (a modo de foro de discusión), así como a los docentes universitarios del departamento de Didáctica de la Lengua en el Campus Duques de Soria encargados de enfocar la preparación docente atendiendo a criterios metodológicos.

Utilizamos el Diario de Campo como instrumento de registro sistematizado en el que hemos tratado de registrar los pasos llevados a cabo y la secuencia datada de acontecimientos de recogida de datos.

Requerimos una grabadora digital de voz como herramienta útil para registrar las entrevistas para aportar datos fidedignos para la recogida y el análisis. Utilizamos un transcriptor para facilitar la labor, aportando un mayor grado de eficacia en el proceso.

A lo largo de la realización de la investigación, se realizaron diferentes informes sectoriales donde se analizan los datos y aportaciones, reflexiones recogidos a través de cada uno de los instrumentos. Todo ello será utilizado para determinar las conclusiones valorativas que se presentan en este trabajo.

Para finalizar este apartado, es necesario hacer una reflexión final sobre quién es el investigador que lleva a cabo este trabajo, su experiencia y motivación profesional, ya que ello nos aclara algunos aspectos de realización del mismo.

Desde este punto de vista, la acción formativa y profesional del investigador han girado en los últimos once años sobre el terreno educativo, cursando carreras relacionadas con la Educación Primaria (especialidad Lenguas Extranjera Inglés) y Traducción e Interpretación, ejerciendo posteriormente labores de profesor de idiomas.

Es mi llegada a la universidad como profesor asociado a la Escuela Universitaria de Educación y la coincidencia del nombramiento en el centro educativo de primaria y ESO como coordinador bilingüe, lo que le impulsa para comenzar investigaciones en el campo de la enseñanza del inglés. Los primeros pasos comienzan con la realización de la tesina asociada a la obtención de la suficiencia investigadora. En ella se trabajó en el estudio de las lenguas extranjeras y las herramientas metodológicas asociadas a las tecnologías de la información y de la comunicación. La defensa del citado trabajo y la experiencia día a día en entornos reales con alumnos bilingües me plantea la necesidad de seguir investigando desde una perspectiva de acercamiento en las aulas sobre el bilingüismo en Soria. El hecho de ser profesor en activo en el campo de la enseñanza de idiomas hace que la curiosidad y la necesidad de percibir qué se está haciendo en otros entornos sea mayor e incluso incremente el sentido de responsabilidad en lo referente a intentar poner un grano de arena para mejorar, atendiendo a criterios colaborativo y solidarios a nivel profesional y social.

5.4. Fases de la investigación.

La investigación se lleva a cabo en el periodo comprendido entre noviembre de 2010 hasta junio de 2013. Resulta destacable la variación de los planteamientos iniciales en lo que a la temporalización se refiere debido a los problemas y dificultades que desde la Dirección Provincial y no desde los centros nos han planteado. Este hecho determina un proceso investigador

con un primer acercamiento en la toma de datos en el primer trimestre de 2011 que tiene que ser complementado a comienzos de 2013, sintiendo desde el investigar la necesidad de incrementar el número de información a ser contrastada.

Cuadro 3. Fases de la investigación

| AÑO 2010 | REGISTRO DE ACTIVIDAD INVESTIGADORA |
|-------------------|--|
| NOVIEMBRE | Selección de tema y creación de líneas de actuación |
| DICIEMBRE | Reuniones con directores para concretar líneas de acción |
| AÑO 2011 | |
| ENERO | Redacción cuestionarios y entrevistas en centros escolares. Solicitud de permisos. |
| FEBRERO | Intervención en centros escolares |
| MARZO | Intervención en centros escolares. Pasación de cuestionarios |
| ABRIL | Intervención en centros escolares. Pasación de cuestionarios |
| MAYO | Búsqueda de información sobre bilingüismo y sociedad. |
| JUNIO | Búsqueda de información sobre bilingüismo y sociedad. Aproximación terminológica y conceptual. Reunión con directores. |
| SEPTIEMBRE | Vaciado de resultados y transcripciones. |
| OCTUBRE | Búsqueda de información bilingüismo en los diferentes países. Vaciado de resultados y transcripciones |
| NOVIEMBRE | Búsqueda de información bilingüismo en los diferentes países |
| DICIEMBRE | Redacción capítulo bilingüismo en el mundo |

| AÑO 2012 | REGISTRO DE ACTIVIDAD INVESTIGADORA |
|-------------------|---|
| ENERO | Finalización capítulos 2 y 3 |
| FEBRERO | Búsqueda información teorías asociadas. |
| MARZO | Búsqueda información teorías asociadas. |
| ABRIL | Redacción teorías. |
| MAYO | Actualización datos centros bilingües en Castilla y León. Consulta revistas científicas y académicas. |
| JUNIO | Actualización datos centros bilingües en Castilla y León Consulta revistas científicas y académicas. |
| SEPTIEMBRE | Consulta revistas científicas y académicas. Análisis de formación docente en centros educativos. |
| OCTUBRE | Búsqueda de información Método Clil. Reuniones con directores. |
| NOVIEMBRE | Investigación métodos British Council y secciones bilingües. Se contrastan datos. |
| DICIEMBRE | Toma datos campus universitario Duques de Soria. Redacción de resultados. |
| AÑO 2013 | |
| ENERO | Toma datos cuaderno de campo Colegio bilingüe. Redacción capítulo 5. |
| FEBRERO | Toma datos cuaderno de campo Colegio bilingüe. Realización foro de discusión con 2 profesores centro D, alumna prácticas, directora y representante CFIE |
| MARZO | Toma datos cuaderno de campo Colegio bilingüe. Redacción capítulo 6. |
| ABRIL/MAYO | Continuación capítulo 6. Foro de discusión centro D. Redacción de conclusiones e introducción. |

CAPÍTULO 6.

LA SITUACIÓN DEL BILINGÜISMO EN SORIA. LUCES Y SOMBRAS

En este capítulo, se aborda el análisis de los datos obtenidos en los centros educativos analizando, a través de los cuestionarios y entrevistas, tanto al profesorado y equipos directivos como al alumnado y sus familias. Como ya hemos señalado, anteriormente, se complementa esta información con el diario de campo realizado por el investigador. El análisis se agrupa en torno a una serie de tópicos o temas que pretenden abordar el panorama de la educación bilingüe en nuestro trabajo de campo, subrayando tanto sus potencialidades y fortalezas (luces) como sus debilidades (sombras).

6.1. Motivaciones y actitudes a la hora de optar por la enseñanza bilingüe

Abordaremos esta parte de la investigación tratando de desvelar las causas que motivan a los colegios públicos y concertados a escoger la vía bilingüe.

Como podemos observar a continuación el tipo de familias que conviven en el entorno escolar, la diversidad generacional o la despoblación son motivos y causas de la toma de decisiones enfocadas a un planteamiento del sistema diferente.

Los centros objeto de estudio plantean, inicialmente, y de forma general, la necesidad de crear un sistema educativo atractivo, capaz de generar interés por parte de la comunidad educativa, debido al continuo descenso en el número de estudiantes de acuerdo con la tendencia de crecimiento vegetativo negativa que plantea el entorno social soriano.

Al hilo de esto, se observa que, con la implantación del programa bilingüe en el centro educativo, se experimenta un aumento considerable del número de alumnado matriculado. En una de las preguntas realizadas al equipo directivo del centro C, respecto de los objetivos de implantar el programa bilingüe, se señala el que: “*era importante ampliar la matrícula en el centro educativo*”. Ofrecer una enseñanza bilingüe, ha sido un condicionante para que las familias opten por esta opción educativa (ver anexo 3)

Extracto Diario de Campo, 12 septiembre, página1

Percibo conversación en el pasillo en la que dos miembros del equipo directivo comentan la necesidad de introducir al centro en programas Comenius ya que en otros colegios de la capital el resultado ha sido muy favorable para “poder vender”. La sensación es de alivio al haber llegado al número de 16 alumnos matriculados en 3 años ante el temor que no se pudiera llegar al mínimo.

Por otro lado, y desde el punto de vista docente, tanto los equipos directivos como los equipos de profesorado muestran un verdadero interés para que los niños y las niñas adquieran un nivel excelente en lengua extranjera inglés, para su posterior salto al Centro de Secundaria y Bachillerato, o pensando en una futura inclusión laboral.

La totalidad del profesorado coincide en afirmar que la participación del alumnado en el programa bilingüe de su centro es totalmente ventajosa, y que la misma les proporcionará ventajas a la hora de encontrar trabajo.

Afirman, además, que la experiencia del aprendizaje por medio de otra lengua diferente de la materna conlleva beneficios cognitivos y mejora las destrezas comunicativas, lo que contribuye, a su vez, a reforzar el sentimiento de cambio en las instituciones escolares respecto de asuntos como la eficiencia y la mejora de resultados. Buena parte del profesorado encuestado, entonces, cree que si el alumnado posee cierta competencia bilingüe, ésta propiciará el aumento de conocimientos y su capacidad analítica (ver anexo 2)

En el caso de los y las estudiantes, han interiorizado el hecho de que saber otro idioma les va a ayudar en estudios posteriores, y atribuyen al inglés un valor añadido a la hora de encontrar mejor empleo. Aunque, a la luz de la edad de la población estudiantil encuestada, se percibe la influencia familiar en dichas atribuciones y consideraciones.

En este sentido, casi la totalidad del alumnado participante en el estudio muestra interés y satisfacción por llevar a cabo sus estudios a través del programa bilingüe. En el caso de los y las escolares de menor edad, lo entienden como un aspecto divertido y atractivo donde el profesorado hace que las clases resulten muy amenas y participativas.(ver anexo 3)

En el cuaderno de campo han quedado reflejadas experiencias que confirman a apoyan esta idea con dinámicas de grupo y actividades puntuales que refuerzan el currículo oficial y que aportan un carácter más lúdico a la enseñanza basado sobre todo en la interacción.

Extracto del Diario de Campo: 17 diciembre 2013, página 25

Unos minutos más tarde y una vez conectado el ordenador vía Skype los niños cantan un villancico en inglés y felicitan la navidad a los alumnos de 1º de la escuela de Educación. Resulta muy atractivo el poder observar las sonrisas que se desprenden de cada uno y el afán por “poder pronunciar bien”. Utilizan expresiones antes trabajadas en clase pero la espontaneidad queda latente en muchos momentos. Podemos escuchar...

-Do you have a boyfriend?

- What is your favorite football team?

Extracto del Diario de Campo: 16 octubre 2012, página 3

Los alumnos de 1º y 2º bajan al patio donde las dos profesoras de bilingüe han preparado cuatro juegos diferentes dividiendo el espacio en zonas. Los niños muestran entusiasmo y una predisposición total a llevar a cabo lo preparado. Se practican al mismo tiempo los colores y los números hasta el veinte. Percibo que el mero hecho de cambiarlos de aula y de realizar algo que aporte movimiento hace que todo sea más fácil a pesar de que los niños son realmente pequeños.

Mientras que, en cursos superiores, se plantea que participar en una enseñanza bilingüe les ofrece mayor formación, lo que les facilitará mejorar sus opciones en la búsqueda de empleo futura. Por tanto: a mayor formación, mejores posibilidades de encontrar un buen trabajo, incluso mayores posibilidades de trabajar fuera de nuestro país.

Efectivamente, ante preguntas como: “¿crees que aprender inglés te ayudará en el futuro?”, y “¿de qué manera?”, casi la mitad del alumnado, coincide en señalar la posibilidad de encontrar un mejor trabajo como la mayor ventaja que les puede ofrecer la enseñanza bilingüe.

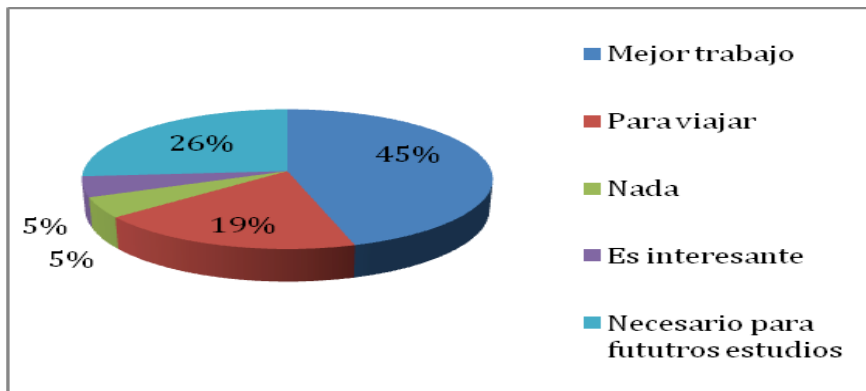


Gráfico VI. Perspectivas de futuro con el inglés como segunda lengua

Todos los y las participantes del estudio tienen claro que participar en un programa bilingüe es ventajoso, tanto a nivel cognitivo como en clave motivacional. Manifiestan consenso en que el uso del segundo idioma provoca un mayor desarrollo de la competencia comunicativa y otras

destrezas del alumnado, lo que se ve reflejado en todas las asignaturas (ver anexo 2)

Al respecto, los resultados que se desprenden de las encuestas pasadas por parte de la Dirección Provincial de Educación durante los años 2011 y 2012, demuestran que quienes cursan durante su escolaridad el programa bilingüe, se convierten en personas más creativas, con mayor comprensión lectora, o incluso poseen una mejor capacidad auditiva y fonatoria que el resto del alumnado. Del mismo modo, ese alumnado muestra una actitud más crítica y receptiva hacia cualquier tipo de información y, como consecuencia, acaba siendo un mejor traductor y comunicador, al estar más familiarizado y acostumbrado a utilizar diferentes campos semánticos.

Volviendo a nuestro trabajo, tan sólo una minoría de los y las participantes en el programa bilingüe, muestra cierta preocupación porque el resto de asignaturas puedan verse afectadas, al tener que dedicar, a su juicio, más tiempo al aprendizaje del inglés, disminuyendo el tiempo dedicado al resto de materias.

Sin embargo, la cuestión se vuelve más variable cuando nos referimos a la participación o no del alumnado con dificultades de aprendizaje en la enseñanza bilingüe. El colectivo docente es quien muestra una mayor inquietud al respecto, en este caso planteando cuestiones en dos líneas: quienes tienen un aprendizaje menor, y quienes se incorporan tardíamente al programa.

Extracto del Diario de Campo: 11 diciembre, página 24

Manteniendo una conversación con la madre de Nicole de 4º de primaria me comenta su total desacuerdo con plantear una salida bilingüe a la granja escuela de Brunete. Me comenta que su hija no “sabe inglés”, que lleva únicamente matriculada en este colegio este curso y que necesita algo más básico desde su punto de vista. Además plantea las dificultades económicas que están pasando en este momento, impidiendo afrontar el pago del viaje.

Al hablar del alumnado con menores capacidades para la adquisición de la lengua inglesa, el profesorado apunta que, por regla general, cuando llegan a la educación secundaria y tienen la posibilidad de elegir entre cursar las materias en castellano o en inglés, su elección es clara: se desvinculan de la enseñanza bilingüe, al creer que es perjudicial continuar con el programa bilingüe, incluso corren el riesgo de abandonar los estudios.

Por otro lado, los y las estudiantes que se incorporan de forma tardía al plan bilingüe (curso primero de Primaria en el caso del programa Bilingüe, y curso tercero de Primaria en el caso de los secciones bilingües), tienen dificultades con el aprendizaje de contenidos a través de un segundo idioma. Los centros suelen ofrecer apoyo en las asignaturas instrumentales a todos los estudiantes nuevos, pero no en inglés. Esto puede ser debido al excesivo número de horas en los dos tipos de centros. La opinión de casi todo el profesorado coincide en que habría que darles tanto apoyo en inglés como

en castellano, para no perjudicar a quienes cambien de centro o se incorporen al mismo con posterioridad al inicio del curso. (ver anexo 3)

Además, sus observaciones también subrayan la importancia del sistema bilingüe que rija en el centro, y en los años que el profesor/profesora lleva trabajando en el centro o en un programa bilingüe.

En lo que respecta al trabajo docente, en general se imparte la totalidad de las clases en inglés, y esto también puede suponer un problema para aquellos y aquellas estudiantes que muestran cierta dificultad en la lengua inglesa, o para quienes se han incorporado de forma más tardía en el centro y en el proyecto bilingüe.

Tal y como podemos observar de los resultados obtenidos, casi la mitad del profesorado ofrece apoyos individualizados en las asignaturas instrumentales, pero en castellano, mientras que son más bien pocos (27%) quienes ofrecen apoyo específico para desarrollar las asignaturas en inglés. Y, así, el equipo directivo del centro A, señala que para solventar las dificultades de aprendizaje en lengua inglesa, lo que se hace es: *“trabajar con sus alumnos, ofreciéndoles mucho apoyo, y todo más personalizado, pero siempre con sus compañeros”*.(ver anexo 2)

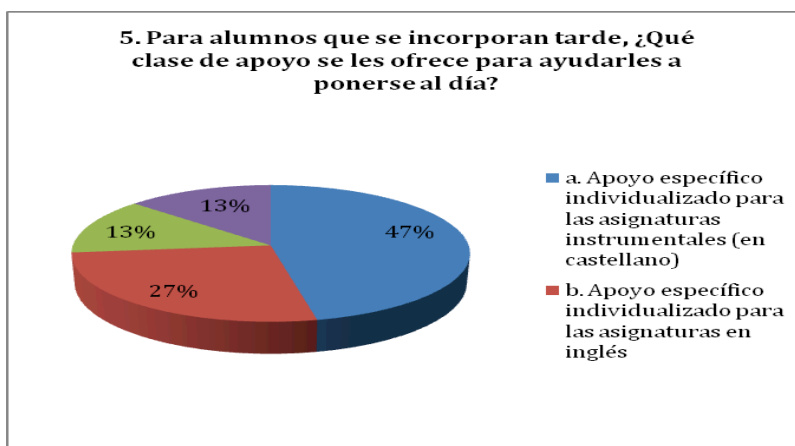


Gráfico VII. Apoyos específicos aportados

En lo que concierne al alumnado con menor capacidad de aprendizaje, hay que destacar que son menores las inquietudes respecto de esta cuestión, en función del tiempo que lleve el centro (y su profesorado) participando en el plan bilingüe del British Council. En todo caso, casi el 80% del profesorado encuestado recomienda que en casos de no competencia en el aprendizaje de la lengua inglesa, la decisión más acertada es que el alumnado continúe cursando estudios en educación secundaria y bachillerato solo en castellano, evitando la opción bilingüe para cursar asignaturas tales como matemáticas o ciencias naturales, corriendo el riesgo incluso de abandonar sus estudios (ver anexo 2).

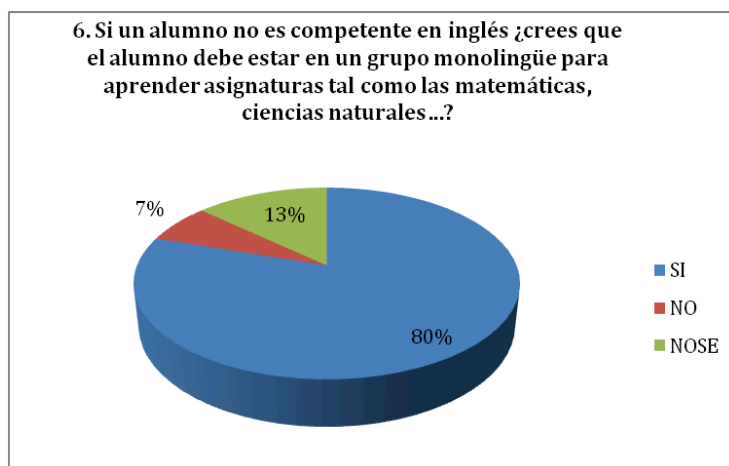


Gráfico VIII. Nivel de competencia de alumnos en inglés y consecuencias

En relación a la comprensión y expresión oral del alumnado en lengua inglesa, se observa un mayor nivel en los y las estudiantes que participan en la enseñanza bilingüe, respecto de los centros no bilingües o de un nivel educativo parecido. De hecho, si analizamos los resultados de las preguntas formuladas al alumnado de los tres centros, en relación a la comprensión y expresión oral de la lengua inglesa, éstos consideran que tienen un buen nivel de inglés a la hora de comunicarse con y comprender a sus docentes. Como señalan los gráficos que a continuación ofrecemos, una buena parte de los y las estudiantes considera que tiene adquiridas las destrezas necesarias para hablar inglés con fluidez, mientras que más de la mitad también se considera capaz de entender la lengua inglesa sin dificultad.

Para facilitar el entendimiento del cuestionario por parte de los alumnos y teniendo en cuenta su pronta edad asociamos la calificación (del 1 al 4) con un icono:



Calificación numérico – 4



Calificación numérico – 3



Calificación numérico – 2



Calificación numérico – 1

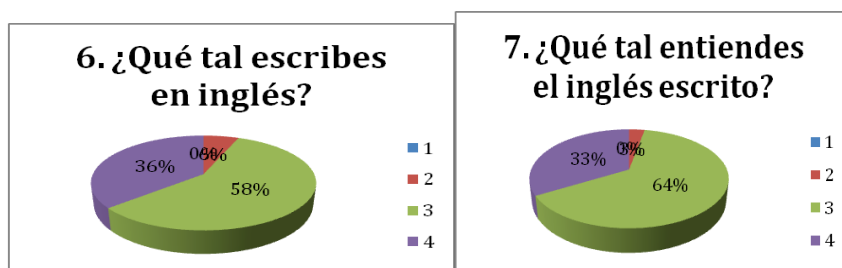


Gráfico IX. Nivel de inglés hablado



Gráfico X. Nivel de percepción

En las destrezas de lectura y escritura en el segundo idioma hay un ligero aumento de los estudiantes que muestran confianza en sus habilidades. Esto es debido a que hay menos presión a la hora de leer y escribir que cuando alguien te está preguntando oralmente y está esperando una respuesta (ver anexo 2).



Gráficos XI y XII. Nivel de producción en inglés y de percepción del inglés escrito

El alumnado que se incorpora tardíamente al programa presenta otro tipo de problema. Si bien es cierto la presencia de estudiantes de origen extranjero que no han aprendido ni inglés ni español en el pasado, también lo es un aspecto que señala uno de los profesores entrevistados: *“para aquellos estudiantes extranjeros donde su lengua materna no es el español, la enseñanza bilingüe es una experiencia positiva y estos alumnos aprenden con gran facilidad”*. Es cierto que en los centros se les proporciona apoyo en lengua castellana para que adquieran nuestro idioma con rapidez, pero lo que no se les ofrece, hasta ahora, es apoyo en inglés tanto docentes, como familias y estudiantes, expresan cierta preocupación por este tema, y en relación con el resto del grupo de alumnos y alumnas.

Otro caso es el alumnado que se incorpora desde centros no bilingües, y, por tanto, donde no hay necesidad de proporcionarles ayuda en lengua española, pero en inglés sí sería aconsejable, aunque tampoco se hace. En este sentido, se preguntó a los centros objeto de estudio si disponían de pruebas diagnósticas que muestren el nivel de conocimientos tanto de lengua inglesa como del idioma castellano para el alumnado extranjero, pero la respuesta fue negativa. Tan sólo obtuvimos la siguiente contestación a nuestra pregunta: *“No se hacen pruebas ni en castellano ni en inglés, solo se mira la edad y su historial educativo”*. Uno de los directores también opinó que *“aunque no se realiza, es cierto que debería de hacerse”*. (ver anexo 3)

Otros dos puntos relevantes son los referidos tanto a las horas de desdobles en cada centro, donde se puede trabajar con grupos reducidos; y, otro aspecto interesante, la presencia de profesorado nativo en los centros.

Todo el profesorado que ha podido desdoblar los grupos durante algunas horas, está de acuerdo en lo beneficioso que ha sido para sus estudiantes. Mientras algunos estudiantes están en la clase bilingüe, la otra mitad está en clase de lengua o matemáticas. Es decir, se benefician tanto del inglés como de las asignaturas instrumentales. Debido a la reducción de estudiantes en el aula, se puede aprovechar para hacer actividades más prácticas, por ejemplo: experimentos científicos, manejo de ordenadores, atención más individualizada, etc. Gracias a los desdobles ocasionales, se puede dar respuesta a las necesidades de los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje y fomentar la competencia comunicativa.

Extracto Diario de Campo, 16 enero, página 30:

El auxiliar de conversación que tiene el centro hasta febrero llega al aula y de acuerdo con su planificación semanal saca de clase de 5º de primaria a los diez primeros alumnos. Me comenta que en principio el planteamiento de sus sesiones es el potenciar las destrezas orales en grupos más reducidos porque con la clase al completo tanto a él como al profesor español de bilingüe les resulta imposible seguir el proceso ante una gran variedad de niveles. Me explica también que ante el alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE) sería un gran acierto por parte del centro si tuviera algún otro profesor de refuerzo que planteara algún tipo de adaptación curricular específica para el área de Conocimiento del Medio en inglés.

En cuanto a la presencia del profesorado nativo, hay un acuerdo importante en el papel fundamental de los asesores lingüísticos en la guía y capacitación metodológica, al darles la oportunidad de practicar el inglés en situaciones de trabajo o de vida cotidiana, y compartir sus experiencias.

Concretamente en el centro A, y en palabras de la dirección: “*nosotros contamos con la ayuda y el apoyo de tres nativos y alguna hora más*”. En cambio, para los equipos directivos el hecho de tener que organizar las clases, los horarios y los desdobles crea dificultades añadidas, aunque también muestran su apoyo a la necesidad de una organización de este tipo para sacar adelante el bilingüismo con éxito. (ver anexo 3)

En el mismo centro A, en una de las entrevistas realizadas con la dirección, se nos habla de la gran labor del profesorado a la hora de preparar las clases y sus materiales en: *“el material que tenemos es de elaboración propia. Todo gira en torno a unidades temáticas...ahora mismo estamos trabajando por ejemplo los vikingos. No deja de ser un recurso más que queda ahí”*.

Además, a través del programa, el alumnado se beneficia de distintos estilos de enseñanza y metodologías, proporcionando, de esta manera, la adquisición de aprendizajes. Todos los y las estudiantes hablan de cuánto disfrutan de las clases que se imparten en inglés, aunque sean un poco más difíciles de entender. Esto es debido a la diversidad de estilos y actividades que se realizan en cada asignatura, y la aportación de profesorado con experiencia docente variada y valiosa. (ver anexo 2)

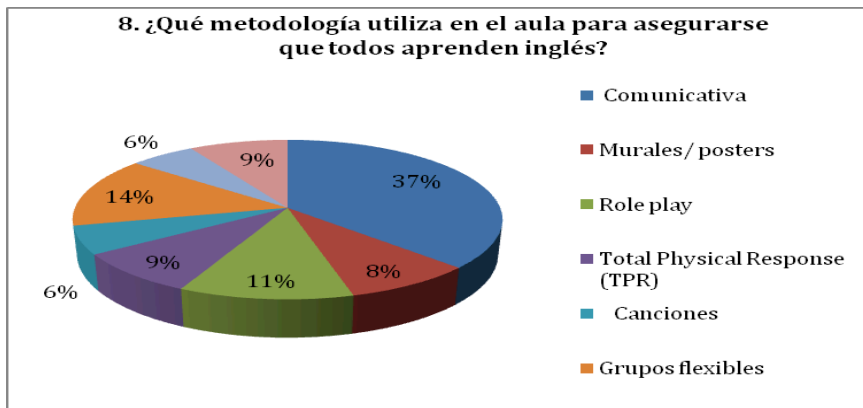


Gráfico XIII. Tipo de metodología usada

Entre la diversidad de métodos utilizados en las aulas por el profesorado, podemos observar con los datos que, mientras el 37 % de los entrevistados,

afirma que utilizan una metodología que se basa en la comunicación, apenas un 14 % trabaja creando grupos flexibles, siendo el 11% quienes hacen uso del role play, un 9% del profesorado trabaja con total physical reponse (TPR), mientras que un 8% también hace uso de los murales en sus clases, y un 6% recurre a las canciones. (ver anexo 2)

En el colegio C, el miembro del equipo directivo entrevistado destaca que su metodología se caracteriza por ser *“muy participativa y crear grupos flexibles con el objetivo de que los alumnos hablen siempre en inglés”*. Efectivamente, a través de la información extraída de los cuestionarios se observa que la actitud de los y las estudiantes es muy positiva en casi todos los casos. En general, se sienten a gusto en las clases impartidas en inglés y no tienen problemas a la hora de comunicarse. Esto es debido a la variedad de estilos de las actividades, en su mayor parte práctica y por “estimulación visual”, que utiliza el profesorado para impartir las asignaturas, con el fin de asegurar el aprendizaje, tanto del idioma como de los contenidos.

La siguiente tabla nos muestra la opinión del alumnado encuestado de los centros encuestados. En él, podemos apreciar que más de un 76% del alumnado está satisfecho con el plan bilingüe de su centro. De nuevo utilizamos el sistema de emoticonos para medir las respuestas del alumnado como hemos expresado en páginas anteriores.

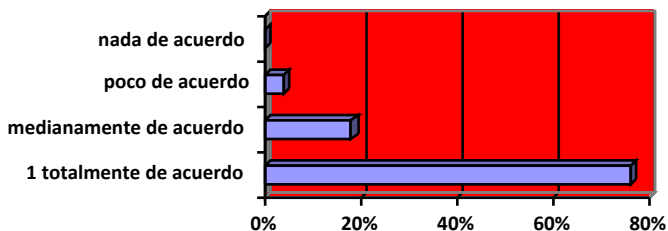


Gráfico XIV. Nivel de satisfacción con el programa bilingüe.

Cuando preguntamos acerca de las asignaturas que reciben en lengua inglesa, y cuál de ellas es la que más les gusta, la respuesta es clara: más de la mitad de los encuestados señalan *Science* (Conocimiento del Medio) como la asignatura más popular y con mayor aceptación. En segunda posición y con el mismo porcentaje, un 24%, situamos tanto Inglés como Plástica. En relación con cultura inglesa, señalar que no se imparte como una asignatura aislada sino que se integra dentro de la materia de inglés.

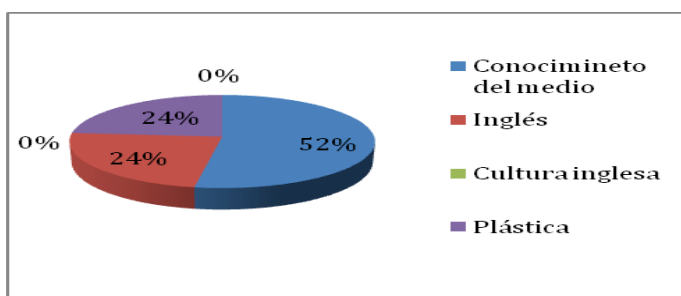


Gráfico XV. Asignatura preferida en inglés

Prueba de la buena actitud del alumnado hacia el bilingüismo es el hecho de que la mayoría se muestra optimista y con ganas de seguir con su aprendizaje bilingüe cuando vayan a la educación secundaria, a pesar de reconocer la dificultad que esto supone. Sin embargo, como hemos señalado, en secundaria hay vías no bilingües en los centros y, en el momento en que los y las estudiantes tienen dificultades de aprendizaje relacionados con su habilidad lingüística, las familias, después de hablar detenidamente con el profesorado, pueden elegir que su hijo/ hija cambie a la vía no bilingüe. (ver anexo 3)

En cuanto los padres y madres, muestran su apoyo a los programas bilingües y manifiestan su respaldo a un sistema donde sus hijos e hijas tienen la posibilidad de recibir una educación bilingüe. No obstante, de sus respuestas, no dejamos de comprobar que no tienen muy claro el cómo la organización de las clases, ni de la distinta metodología relacionada con este tipo de programa, aunque creen que es positivo.

Al preguntar a los padres de los alumnos que siguen el plan bilingüe nos encontramos con diversidad de respuestas dependiendo del centro encuestado. Las familias de uno de los centros encuestados coincidían en señalar que realmente conocían muy poco acerca del método de enseñanza del programa bilingüe, mientras que en otro aseguraban que tenían bastante conocimiento sobre el método de enseñanza del plan bilingüe que seguían sus hijos e hijas. Por lo tanto, los resultados a esta pregunta son similares, siendo poco más de la mitad las que consideran que saben o conocen mucho sobre el método de enseñanza del programa bilingüe que desarrollan

sus hijos en el centro al que pertenecen, y casi de igual forma quienes opinan que conocen poco sobre el mismo. Véase a continuación el gráfico que refleja los resultados a la pregunta: ¿Cuánto sabe usted sobre el método de enseñanza en el programa bilingüe? (ver anexo 3)

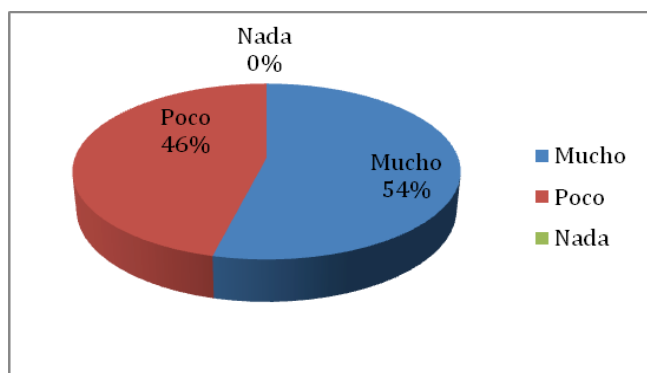


Gráfico XVI. Nivel de conocimiento metodológico en enseñanza bilingüe

Un hecho que cabe destacar es que, en vista de estos resultados, concretamente uno de los centros pudo comprobar que a las familias les faltaba información acerca del plan bilingüe del centro. En consecuencia, desde el equipo directivo se planteó la decisión de tomar medidas para solventar la falta de conocimiento de las familias en relación a la enseñanza bilingüe del centro.

En contraposición, también nos encontramos con la respuesta de un miembro del equipo directivo de uno de los colegios a los que entrevistamos, quien recordaba el que: *“Los profesores se encargan de explicar que es lo que van a aprender los estudiantes al principio de cada curso y de cada trimestre. Además hay una hora a la semana cuando los padres pueden*

hablar con los profesores en reuniones individuales. Si algún padre no tiene claro lo que tiene que estudiar su hijo es que no ha aprovechado las posibilidades de informarse.” (Entrevista director centro A, 16 febrero 2011)

Sin embargo, cuando preguntamos a los padres y madres si asisten a la reunión de familias, obtenemos que un 92% asegura asistir a dichas reuniones trimestrales. Quizás, entonces, las percepciones no son las mismas.

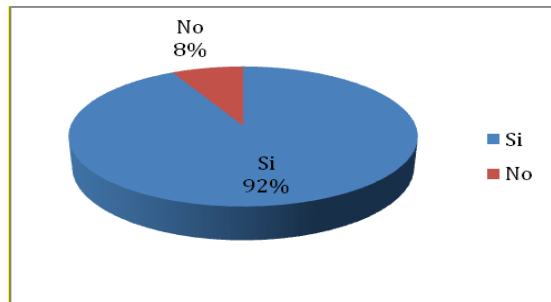


Gráfico XVII. Asistencia de los padres a las reuniones.

Durante las entrevistas, otra de las dudas o preocupaciones que mostraban las familias fue en relación a si el hecho de recibir tantas horas lectivas y asignaturas en un segundo idioma, podría afectar o suponer un problema para el desarrollo de sus hijos e hijas en la adquisición de su lengua materna. A la pregunta: “¿le preocupa que tal vez aprender inglés le hace hablar peor en castellano?”, un 77% afirma que no tiene nada que ver, y que no supone un problema para sus hijos e hijas. (ver anexo 3)

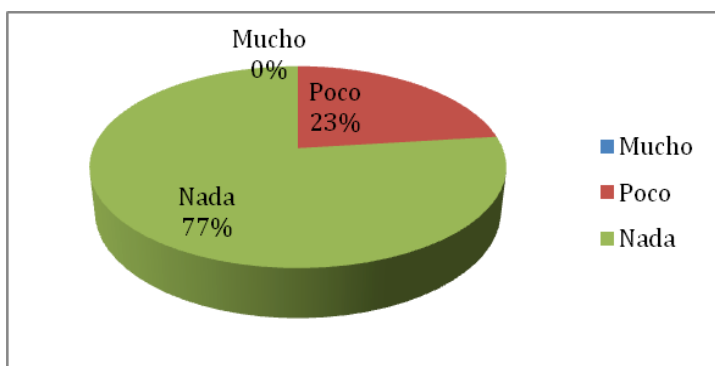


Gráfico XVIII. ¿Puede suponer un problema el programa bilingüe para la lengua materna?

Sin embargo, cabe destacar que en las entrevistas mantenidas con algunas familias, sí dieron bastante importancia a este hecho incluso en el cuaderno de campo queda reflejado un comentario al respecto con un padre de una alumna de tercero de primaria que muestra su descontento con las áreas

Extracto Diario de Campo: 19 marzo 2013, página 42:

...no entiendo la necesidad de que tengáis que estar dando todo en inglés y mi hija sigue sacando cuatros en los exámenes de lengua. Lo único que le planteo es que me dé una solución como tutora o me permita hablar con el profesor de turno porque se ha pasado ya medio curso y seguimos igual [...]

Por otro lado, es cierto que, al final, es una preocupación que queda solventada porque todos los padres y madres tienen algún conocido que les

tranquiliza cuando les hablan de que su hijo o hija ha cursado sus estudios en un centro bilingüe, y les comentan la satisfacción de los niños y niñas acerca del programa bilingüe, la confianza que demuestran a la hora de hablar y manejar el segundo idioma, y que, por el contrario, no mostraban ningún tipo de dificultad con su lengua materna, sino todo lo contrario. Tal y como nos apuntó un director de uno de los centros entrevistados: *“estudiantes que han llegado a terminar secundaria en la educación bilingüe, muestran más habilidades de resolver problemas y destrezas comunicativas en los dos idiomas que estudiantes que han seguido una educación monolingüe.”* (Entrevista directora centro A, 22 febrero 2011)

Cabe señalar en este punto, que el proyecto bilingüe MEC/ British Council ya lleva 15 años funcionando, y quienes terminan el programa son un claro ejemplo de las ventajas de seguir un currículo en Español e Inglés, pues reciben casi las mismas horas en ambos idiomas. Los resultados muestran que los niños y niñas tienen interés en aprender, se sienten motivados, siendo las familias muy receptivas a este tipo de educación. Además, los equipos directivos de los centros se muestran satisfechos con los resultados, hasta en los colegios con perfiles de familias con desventajas económicas.

Desde el equipo directivo del centro A de la capital soriana, se afirma que su programa bilingüe, implantado en el curso 2005/2006, cumple con las expectativas iniciales que se plantearon: *“apuesto al 100% por ello. Es la mejor manera de conseguir una fluidez buena. Hay que exponer a los niños muchas horas y no tenemos desgraciadamente contacto con el exterior, ni con radio, ni tele. La clave es aportar un mayor número de horas. A la*

Universidad le queda un paso con una adaptación metodológica y sobre todo los que salgan que sepan hablar inglés.” (Entrevista directora centro A, 22 febrero 2011)

En el caso del centro C (en Soria capital), nos encontramos que es uno de los centros donde el programa bilingüe lleva implantado más de 15 años, concretamente desde 1997. Aunque el centro sólo cuenta con las etapas educativas de educación infantil y primaria, es cierto que está adscrito a un instituto de educación secundaria con programa bilingüe que asegura la continuidad de estos alumnos en dicha enseñanza. Cuando preguntamos al director del centro acerca de su percepción sobre el grado de satisfacción de las familias, docentes y estudiantes, en relación al programa bilingüe del centro, fue claro: *“Para los estudiantes muy buena pero a los padres y profesores les parecen en ocasiones pocas horas en inglés.”*

Esta idea es compartida por padres de otros centros educativos. En el diario se recoge una necesidad por parte del jefe de estudios, en una conversación con un profesor, de buscar programas externos

Extracto Diario de Campo: 9 mayo 2013, página 50:

Presencio la conversación entre el responsable de centro y un profesor:

- me acaban de llamar del centro [...] Tenemos que entrar en PIPE (plan de plurilingüismo) o este año nos descolgamos. No queda más remedio que ponerlos en marcha para el curso que viene así que esta tarde lo

comentaremos. Me han planteado hacer también un campamento de verano de dos semanas por niveles.

- yo he oído que en otras ciudades lo del campamento de verano en inglés es una fracaso por el tema económico.

- pues por lo menos el tema de formación docente hay que ponerlo en marcha ya para que nos tengan en cuenta.

6.2. Estrategias metodológicas y líneas de trabajo.

Si pensamos en el proceso educativo como una serie de habilidades y valores que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo, desarrollados a lo largo de cierto tiempo, hay que tratar de evaluar hasta qué punto se está consiguiendo una evolución en relación a su madurez académica en esta etapa. Según lo recogido de lo dicho por los equipos directivos y el profesorado de los centros, el alumnado muestra un alto grado de desarrollo en el proceso según su edad y su experiencia escolar, lo cual va estrechamente ligado a la metodología y línea de trabajo de los programas bilingües.

Uno de los profesores del centro B, con el que mantuvimos una larga conversación acerca de este tema, nos comentó que: *“en general, la madurez de los alumnos se refleja en su trabajo constante, su participación diaria e inteligente en clase. Esto no significa que todo esté ya hecho, sino*

todo lo contrario, no hemos hecho más que empezar, todo el mundo sabe que el aprendizaje de un idioma requiere tiempo y una gran dosis de paciencia.” (Entrevista profesorado idiomas centro B, febrero 2011)

Para la implantación del programa bilingüe se considera relevante el sistema metodológico en el que se inserte. Comparando ambos sistemas, es el *British Council*, el programa que, con más solidez se impone, dado los apoyos externos que ofrece. Una página web a nivel nacional (<http://www.mec-bc-bilingualproject.com/default.aspx>), donde pueden encontrarse materiales y recursos para las clases, un foro para solicitar apoyos y exponer sus inquietudes, chatear etc., así como documentos sobre el desarrollo del bilingüismo, como por ejemplo la evaluación oficial publicada en 2010. Algunos de los elementos más relevantes de esta página son:

- Ayuda con material adicional a través de jornadas organizadas por el British Council para los centros participantes. Algunas se hacen en Madrid y otros a través de las Comunidades Autónomas.
- Cursos de inmersión lingüística para los profesores nuevos en el programa en Alcalá de Henares la primera quincena de Julio.
- Cursos de inmersión lingüística y metodología en el Reino Unido para todos los centros adheridos al sistema.
- Seguimiento continuo de la actividad docente y de los resultados de las alumnas y estudiantes. En 2010 se publicó una evaluación del programa llevado a cabo por profesor emérito Richard Johnstone, de

la Universidad de Stirling (Escocia) con un equipo compuesto por dos investigadores principales, la doctora M.^a Dolores Pérez Murillo, de la Universidad Complutense de Madrid, y el doctor Alan Dobson, antiguo inspector (HMI) de la Office for Standards in Education (OFSTED) de Inglaterra.

El apoyo para el profesorado de las secciones bilingües consiste en cursos de metodología organizados por la Junta de Castilla y León, a través del Centro de Formación del Profesorado en Idiomas ubicado en Valladolid. En el año 2011, el curso se llevó a cabo en Peñaranda con formadores del centro de formación “*Pilgrims*” en Canterbury (Reino Unido) con el fin de asegurar el desarrollo del programa bilingüe y atender las necesidades de las formación lingüístico-metodológica del profesorado especialista en inglés y, así, mejorar su competencia lingüística y actualizar su conocimiento en nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de inglés en educación primaria.

A pesar de la oferta de cursos de metodología para el profesorado participante, hay que destacar que las secciones bilingües muestran mayor autonomía y un menor grado de concreción metodológica y coordinación entre la comunidad educativa. Encontramos programas de idiomas con secuencia de sesiones y actividades menos planificadas y muy abiertas a cambios. Además, aunque se recomienda impartir conocimiento del medio en inglés, los centros tienen libertad para elegir las asignaturas impartidas en lengua inglesa.

Todos los centros emplean una metodología muy variada para asegurar el éxito de este tipo de aprendizaje, a través del uso de recursos específicos como son: las pizarras digitales, la participación de profesorado nativo, y la evaluación de los procesos formativos o la organización de las aulas. Sin embargo, el profesorado involucrado en el desarrollo de los distintos programas bilingües tienen estrategias metodológicas comunes, como son:

- Captar el interés de todos los estudiantes en el tema a través de actividades diseñadas para que el estudiante pueda “aprender haciendo”. Según afirmaciones de la alumna de prácticas de la E.U Educación consultada: *“Las actividades que se realizan intentan ser menos dependientes del libro de texto tan aborrecido por los alumnos, y son: uso de las TICs como la existencia de un blog, uso de la PDI y los ordenadores en la mayoría de las clases, búsqueda y selección de información, murales decorativos, películas infantiles en inglés, trabajos en grupo, charlas, concursos, acercamiento a la cultura inglesa...”* (Foro de discusión Universidad de Valladolid, comentario docente 1, abril 2013)
- Hacer que los estudiantes y no el profesor sean el centro de atención de la clase. Siguiendo con la información proporcionada por la alumna de prácticas, anteriormente citada: *“los alumnos responden de manera adecuada y les gusta cómo el profesor capta sus intereses y atenciones, consiguiendo que los niños se impliquen en la tarea ya que estas actividades suponen una ruptura en la monotonía del resto de las materias que sólo trabajan a través del*

libro de texto en su mayoría”. . (Foro de discusión centro D, alumna de prácticas, febrero 2013)

- Para completar esta información, a continuación recogemos una actividad innovadora donde el alumnado es el protagonista, a través de tareas como:

Extracto Diario de Campo: 17 diciembre 2012, página 24:

“Observo la realización de una videoconferencia con el alumnado de la Uva. Experiencia externa con Skype. Los niños del colegio felicitan la navidad a los alumnos de la UVA. Se percibe sonrisas en los niños, nerviosismo pero se abren a la actividad y hablan de forma fluida sin miedo a ningún tipo de reproche”

- Proporcionarles la oportunidad para su participación. Todo el profesorado entrevistado coincide en la idea de un cambio metodológico para conseguir mejoras académicas en materia de lenguas extranjeras, fomentando el trabajo grupal, aunque en palabras de uno de los docentes del centro privado: *“La heterogeneidad y las diferencias sociales son cada vez más notables en las aulas y ello nos dificulta la enseñanza los resultados no son los deseados”*. De hecho, una de las concepciones sobre esta enseñanza que nos transmiten es que *“los jóvenes que viven una educación bilingüe desarrollan generalmente mayor tolerancia y*

apertura de espíritu que los que sólo estudian una". (Foro de discusión centro D, profesor idiomas 2, febrero 2013)

En el diario de campo del investigador, queda reflejada una actividad que ilustra perfectamente esta afirmación:

Extracto Diario de Campo 17 enero 2013, página 30:

"...se facilita a cada alumno una hoja con doce monumentos del mundo. Ellos tienen primero, dialogando unos con otros, que descubrir donde se encuentran cada uno. Posteriormente se va a ordenadores y se eligen tres de ellos de acuerdo con sus gustos, viajes que han realizado y buscan información en internet de cada uno que pasan al cuaderno. Se les facilita también un guion de trabajo".

- Desarrollar el sentido de la responsabilidad por su propio aprendizaje. Según la dirección del centro privado, y en aras de lo recogido en su proyecto bilingüe se busca: *"desarrollar habilidades que supongan el establecimiento de vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno"*. No dudan en afirmar que con el desarrollo de un proceso bilingüe "los alumnos establecen mecanismos comparativos y contrastivos que les ayudan a desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas" y que "el alumnado desarrolla más rápidamente la capacidad de aprender y de análisis crítico". Numerosas actividades hemos podido percibir que

se desarrollan en el centro D, manteniendo coherencia con lo afirmado en otros centros y que demuestran que el sentimiento y planteamiento de los docentes bilingües es que sus áreas permitan al alumno el abrirse en un entorno social de forma autónoma en situaciones reales.

Extracto diario 23 enero 2013, página 32

“...en el salón de Plenos del Ayuntamiento de Soria. Marcos pregunta al Alcalde...

-“Do you have a girlfriend?”

- el Alcalde sonriente y con gesto e complicidad trata de contesta al pequeño con un “yes” rotundo.

Al percibir por parte de los niños plena disposición de la persona entrevistada a seguir respondiendo se afanan en su cuaderno en copiar más y más preguntas, hecho con conlleva que la docente tenga que seleccionar entre lo más interesante y acorde a la situación.

- Proporcionarles un ambiente de trabajo relajado donde no se sienten avergonzados por haber cometido algún error, y estimular su auto estima. En el proyecto bilingüe de centro D se puede leer: *“habrá una mayor permisividad en cuanto a los errores de los alumnos tanto en el uso oral como escrito del Inglés en la clase de las DNL (Disciplinas no lingüísticas).* Potenciamos esta afirmación con la

propia observación en algunos momentos dentro de las aulas donde el planteamiento es que el niño se abra ante la comunicación oral sabiendo que no va a recibir ningún tipo de reproche por parte de la docente. Este posicionamiento permite una mayor participación y pérdida de miedo que en muchas ocasiones todos y todas hemos tenido ante un público y que en el caso de los alumnos más mayores puede coartar la oratoria en algunos casos.

- Enseñar técnicas de aprendizaje. De hecho, la directora del centro privado D entrevistada nos transmite la convicción de que el alumnado *“desarrolla las capacidades generales de aprender: al aprender en dos lenguas, se encuentra en “alerta intelectual” y más predispuesto a aprender, más abierto”*. El proceso de enseñanza va muy ligado al aprendizaje por tareas. Desde el proyecto educativo del centro privado consultado se puede extraer de la documentación que: *“la realización de tareas por parte de los alumnos supone la activación estratégica de competencias específicas, entre las que se encuentran las comunicativas. Así, con ayuda de las tareas en las DNL, se acercan los aprendizajes de las dos materias. Son los procedimientos o las operaciones que el alumno realiza para llevar a cabo la tarea, los que sirven de nexo de unión entre las dos materias”*.

Al considerar la realización de la tarea, habrá que tener en cuenta tanto las competencias del alumno como las condiciones específicas de la tarea, que se pueden manipular para modificar su grado de

dificultad. *“Para facilitar la realización de las tareas usando el inglés en las clases de DNL, se seguirán las siguientes pautas:*

- Adaptación del contenido al nivel lingüístico de los alumnos.

- Se resaltarán el vocabulario clave del tema.

- Explicación clara y precisa de la tarea por parte de los profesores, usando un vocabulario inteligible para los alumnos y hablando a un ritmo adecuado para su nivel.

- Utilización de diversas técnicas para clarificar los conceptos clave del contenido (gráficos, imágenes, gestos, mímica,...).

- Agrupamiento adecuado de los alumnos para el tipo de tarea”.

- Responder a las dificultades que surgen y resolver dudas. Según la directora del centro privado: *“el papel del profesor será como en cursos anteriores, el de “facilitador” del proceso de aprendizaje, ya que el alumno tiene un papel activo y protagonista. El alumno irá “construyendo” y adquiriendo los conocimientos de las DNL utilizando una metodología inductiva y deductiva (según los casos), y usando las dos lenguas, inglés y español”.* (Foro de discusión centro D, profesor idiomas 2, febrero 2013)

En este sentido, el profesor 1 afirma que *“cada día se convierte en un nuevo reto a conseguir. Se necesitan muchas ganas y motivación para poder llevarlo a cabo correctamente. También es necesario renovar la metodología (introducción de nuevas leyes, TICs....)”* (Foro de discusión centro D, profesor idiomas 2, febrero 2013)

Por el contrario, el profesor 2 presenta una actitud más negativa planteando *“la necesidad de programar de nuevo en base a las deficiencias que se detectan”** aunque reconoce la *“la necesidad de uso del Inglés en el futuro”* (Foro de discusión centro D, profesor idiomas 2, febrero 2013)

- Preparar una gran cantidad de actividades donde los estudiantes son los protagonistas. Según el profesor 1: *“Se plantean unos objetivos y contenidos en la programación anual y se llevan a cabo por medio de libro de texto y materiales complementarios. Uso de Tics, juegos, actividades formales, salidas y excursiones. No se utiliza un solo enfoque o estrategia sino que se mezclan varios dependiendo de la situación, Clil, TICs, enfoques convencionales o tradicionales”*, aunque denotamos mayor conformismo en el profesor 2 que afirma: *“seguir con más asiduidad el libro de texto”* (Foro de discusión centro D, profesores idiomas 1 y 2 , febrero 2013).
- Fomentar la cooperación entre los estudiantes. Según la directora del Centro D: *“La estructuración del grupo-clase en el aula es flexible, según el tipo de actividad o tarea que se realice. Así, se utilizarán los siguientes agrupamientos: pequeño grupo. Será el modelo básico para la mayoría de las tareas, por ejemplo: lluvia de ideas como paso previo a otras tareas, trabajos de investigación que impliquen búsqueda de información, actividades de diverso tipo, como las mencionadas en el punto “Trabajo con documentos”* (Foro de discusión centro D, equipo directivo, febrero 2013).

- Tratar las necesidades e intereses de los estudiantes. En el centro observado percibimos que realmente los docentes cada vez utilizan menos el libro de texto y por el contrario consideran necesario el diálogo con los alumnos al comienzo de cada clase a modo de tertulia acerca de lo vivido en el día anterior, con sus amigos...

En el caso de los alumnos ACNEE (con necesidades educativas especiales) esto se agrava en gran medida. De hecho dejamos reflejados testimonios en el cuaderno de campo de la forma de trabajo de los docentes de acuerdo con las preferencias de los pequeños.

Extracto Diario de Campo 30 enero, página 34:

Rebeca (docente bilingüe clases apoyo inglés) me comenta que con las dos niñas de sexto de primaria es imposible trabajar exceptuando de una forma que parece funcionar. De las canciones más conocidas por ellas, normalmente de electro latino coge ciertas partes tanto en inglés como en castellano y las trata de traducir de una lengua a otra y a la inversa. Puesto que las pequeñas les encanta hacer coreografías y que los apoyos se realizan en clases separadas procura dejar los últimos minutos de clase para que se expresen libremente de forma física reproduciendo lo aprendido en la letra de forma oral.

- Variedad de agrupamiento de los estudiantes. En parejas, grupos reducidos, etc. Todos los centros presentan la necesidad de variar la distribución para conseguir mejores resultados. Si atendemos al proyecto bilingüe del centro educativo D podemos leer la siguiente información: *“posibilitamos el trabajo cooperativo en grupo cuando sea posible, ya que es un instrumento esencial para fomentar la cooperación entre alumnos de diversos grados de capacidad, así como la tolerancia y el respeto al pluralismo como valores fundamentales de la educación de los futuros ciudadanos europeos. Grupo clase. Se emplea este tipo de agrupamiento para:*

- *Exposiciones y explicaciones del profesor.*
- *Puesta en común de actividades individuales o en pequeño grupo.*
- *Lluvia de ideas para debates, coloquios y negociación de objetivos y contenidos.*
- *Conclusiones de los trabajos donde se pongan en común diferentes puntos de vista y experiencias.*
- *Exposiciones orales de los trabajos cooperativos”*

Esta variedad de agrupamientos, puede verse en lo observado en el diario de campo:

Extracto Diario de Campo 29 enero, página 33:

“Percibo que los agrupamientos flexibles en la clase de bilingüe son prácticos. Los alumnos se reparten en dos aulas, unos con el lector y otros conmigo realizando dos actividades diferentes a la vez”.

- Distribución del aula para fomentar la competencia comunicativa. Es decir, los niños y las niñas no deben estar sentados de tal manera que no se pueden hablar entre ellos y ellas. Según el documento del proyecto bilingüe consultado *“se promueve un tipo de enseñanza por rincones donde se planteen mesas de trabajo colaborativo”*. Aunque, en ocasiones, pueden presentarse casos que plantean dificultades al docente para este tipo de agrupamientos:

Extracto Diario de Campo 28 febrero, página 40:

“...la posición fija de los pupitres de la clase de 6º de primaria hace que sea difícil el poder controlar la situación porque los alumnos están separados y sentados de forma individual”

Los profesores y profesoras que participaron en las entrevistas imparten clases en distintos niveles, y todos/as estaban de acuerdo en que es necesario emplear muchas horas de preparación de materiales interesantes, visuales y de calidad para asegurar el éxito de este tipo de programa. Sin embargo, a pesar del esfuerzo personal y las horas extras que deben de

dedicar a ello, el colectivo en su totalidad mostró su satisfacción a la hora de comprobar los resultados de las competencias adquiridas por el alumnado.

El equipo directivo del centro A, señala su satisfacción con la dedicación, esfuerzo, implicación y compromiso de todo su profesorado, en relación al proyecto bilingüe del centro. Tal y como nos comentó su director: *“El profesorado está tratando de adaptar el material del que dispone y continúa elaborando y programando diariamente sus actividades para que sean adecuadas, atractivas, novedosas y de interés para los alumnos. Formamos un gran equipo, nos ayudamos los unos a los otros y desarrollamos esta labor colaborativa en las reuniones de coordinación.”* (Entrevista director centro A, febrero 2011).

En los centros del British Council se anima al profesorado a intercambiar materiales, experiencias y recursos. Sin embargo, en las secciones lingüísticas no se ha desarrollado plenamente el papel de coordinador del programa bilingüe para fomentar el hábito de trabajar en equipo y compartir.

En los tres centros donde se facilitó cuestionario, con el objetivo de comprobar la relación entre compañeros docentes, se les preguntó si observaban las clases bilingües de sus compañeros para poder intercambiar experiencias, materiales o incluso recibir un apoyo entre ellos pero casi la mitad de los encuestados, reconoció no haberlo hecho nunca, y ni siquiera habérselo planteado. Sólo un 28% respondió afirmativamente y en palabras de los propios docentes se expresó el ser un hecho *“realmente positivo del que se aprende mucho”* (Entrevista docente inglés centro C, febrero 2011)

En el gráfico que mostramos a continuación se muestran los resultados desprendidos con una tendencia negativa (ver anexo 2).

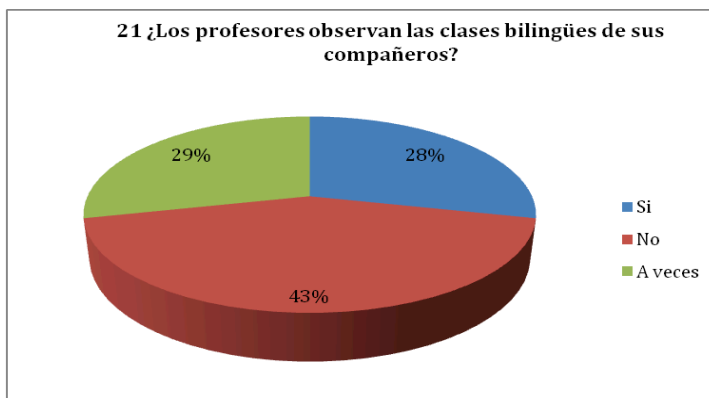


Gráfico XIX. Observación clases bilingües entre profesorado afín.

En relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), la mayoría de los centros están bien dotados para hacer el proceso de aprendizaje más motivador e interesante, a la vez que les ayuda a seguir las explicaciones con más facilidad y comprender mejor los contenidos. Casi todo el profesorado, tiene acceso a una pizarra digital, sino en su aula en una habilitada para su uso. También hay laboratorios de idiomas en los tres centros, ordenadores en el aula o acceso a un aula de informática. Sin embargo, vuelven a comentar sobre lo beneficioso que es tener más grupos flexibles donde haya menos estudiantes para darles la oportunidad de hablar en inglés, una atención más individualizada y realizar más experiencias innovadoras, talleres etcétera.

Tal y como reflejamos a continuación, ninguno de los centros objeto de nuestro estudio carecen de variedad de recursos para poder ofrecer a sus alumnos una enseñanza de calidad utilizando las TICs en el aula. Casi el 40% cuenta con ordenadores en el aula, y un 36% está dotado de la pizarra digital para poder trabajar en las aulas.(ver anexo 2)

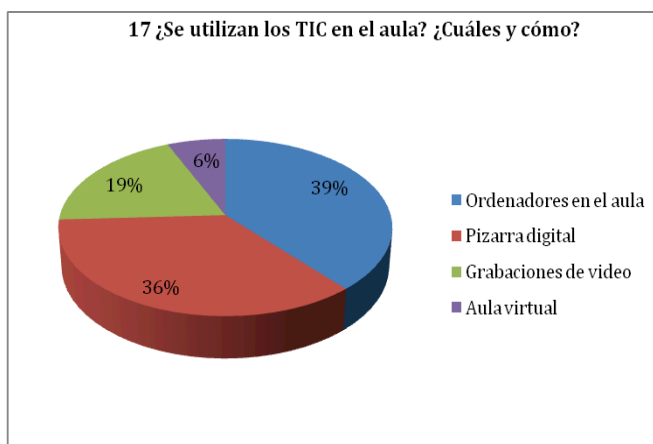


Gráfico XX. Utilización herramientas TICS aula bilingüe

La integración de la PDI en el aula como otra herramienta más y su uso a diario también se refleja en el diseño de las unidades didácticas bilingües. Además, se añade con el uso de los mini portátiles en el último ciclo y su integración en las actividades del aula, lo cual supone una fuente inagotable de información multimedia e interactiva disponible de manera inmediata en el aula, que permite aprovechar didácticamente muchos materiales realizados, tanto por profesores como por estudiantes y personas ajenas al mundo educativo.

Existen distintas opiniones sobre el uso de los libros de texto y los TICs en el aula. Sin embargo, hay un gran acuerdo sobre el tiempo necesario para preparar las clases para poder seguir impartíendolas de manera activa, visual y participativa. Es un hecho que hay que estar dispuesto a pasar tiempo recopilando materiales y recursos para los programas bilingües.

Para un 25% de los profesores cuestionados, la enseñanza bilingüe significa mucho trabajo diario para el docente a la hora de preparar las clases y ponerlo en práctica. Un esfuerzo que asumen pero que en ocasiones también resulta complicado manejarse con soltura con las nuevas tecnologías y más cuando su principal objetivo es ofrecer a los alumnos actividades muy variadas, novedosas, atractivas e interesantes para ellos.(ver anexo 3)

En lo que refiere al aspecto metodológico, las familias desconocen el esfuerzo añadido por parte del profesorado del programa, igual que sus hijos. Sin embargo, ambos grupos hablan de lo satisfechos que están con la enseñanza recibida, y sobre todo a los estudiantes les gustaría que se utilice la misma metodología en más asignaturas no bilingües.

Cuando preguntamos a los estudiantes si cambiarían algún aspecto de la metodología utilizada por los profesores en la enseñanza bilingüe, casi un 60% contestó que no. Las clases les resultaban muy dinámicas, atractivas y participativas, añadían que si tuviesen que señalar algún aspecto sería aumentar el uso de las TICs en el aula. En cambio, cuando les planteamos la pregunta ¿cómo cambiarían las clases en castellano si pudieran?, la respuesta evidenció que sólo un 9% de los estudiantes no supieron qué

cambiar, sin embargo, más de la mitad de los alumnos, concretamente un 55% opinaba que consideraban que los profesores que impartían las clases en castellano debían de cambiar determinados aspectos en relación a la metodología que utilizaban en sus clases e incluso señalaban que les apetecería que las clases en castellano fueran como las de inglés (ver anexo 2).

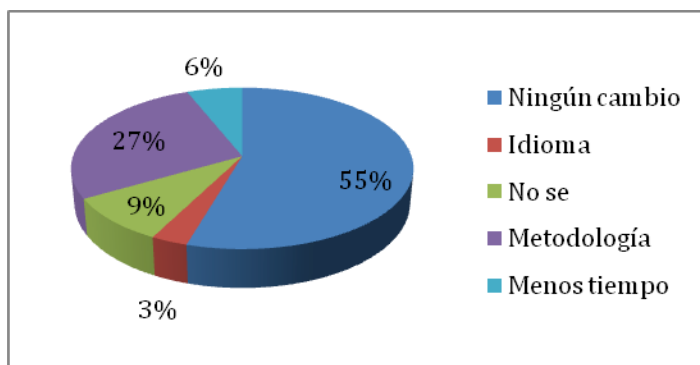


Gráfico XXI. Posibles cambios clases en castellano.

Los criterios organizativos de los centros bilingües suponen un aspecto esencial a la hora de programar sesiones en dos lenguas. Además, hay que tener en cuenta distintos aspectos como programar el horario de más profesorado, falta de espacio y la disponibilidad de los recursos TIC. Todo ello hace que aumenten las dificultades organizativas de un centro de primaria de tres maneras específicas: el profesorado de apoyo, la organización física de las aulas y de los recursos en los centros.

En la entrevista que se mantuvo con el director del Centro C, éste nos comentó algunos de los problemas organizativos que les surgieron al

principio a la hora de planificar un horario que cubriera todas las exigencias y necesidades de un programa bilingüe como el suyo fue *“acoplar los grupos flexibles en inglés”*.

En primer lugar, se da verdadera importancia al número de profesores especialistas y, en especial, al apoyo nativo. En los centros adheridos al convenio British existe el puesto de coordinador del bilingüismo. Sin embargo, en las secciones bilingües no siempre existe esta figura. En los centros British Council, su papel está mejor definido y debe hacer llegar todo tipo de información sobre el bilingüismo, cursos y hacer de enlace entre los profesores, el British Council y con el equipo directivo. En el pasado, también eran responsables de encontrar materiales y ayudar con el desarrollo del programa, pero hoy en día su función es más de enlace.

El director del Centro B, nos comenta en relación al modelo organizativo del profesorado del centro lo siguiente: *“En infantil por ejemplo, imparten inglés tres profesores, una nativa y dos especialistas de inglés”*. En cambio, el director del colegio Diego Lainez, de la localidad de Almazán, nos cuenta que en su centro, *“disponemos de dos líneas, un tutor de lengua inglesa y otro de lengua española”*. (Entrevista centro B equipo directivo febrero 2011)

En segundo lugar, se plantea la distribución de las aulas con un mayor peso en la partición de grupos atendidos por dos profesores o el sistema de profesor titular que imparte la clase y profesor auxiliar de apoyo. Hay que tener en cuenta que los criterios poblacionales atienden a un incremento en el número de familias inmigrantes que matriculan a sus hijos. Es por ello que

la dificultad a la hora de planificar aumenta y es necesario atender cualquier necesidad que se plantee. El ratio de inmigrantes censados en los centros en proporción con la matrícula es en ocasiones superior al 20%.

Concretamente en los colegios objeto de este estudio, la población inmigrante de su alumnado es la siguiente: los datos de las encuestas del Centro C reflejan un 20% de alumnado inmigrante matriculado en el actual curso escolar, en el Centro B, se encuentran actualmente matriculados 104 alumnos inmigrantes mientras que en el Centro C tan sólo 25 alumnos de otros países. En general podemos afirmar que el número de alumnos inmigrantes en los centros de la provincia de Soria es cada vez más elevado y esto supone un factor a tener en cuenta a la hora de distribuir a los alumnos y establecer grupos heterogéneos.

En tercer lugar, debemos considerar el decrecimiento en la utilización activa del libro de texto, que es sustituido por material original, real y tematizado que potencia en especial la competencia comunicativa de nuestros alumnos y alumnas y refuerza las destrezas orales en lengua extranjera inglés. Sin embargo, también hay que destacar el hecho de que no existe ningún libro de texto adecuado a ninguno de los programas bilingües. Los que han sido publicados son traducciones de los libros de texto tradicionales españoles. Aquí es donde se siente la necesidad de tener recursos informáticos disponibles en las aulas, no solo como algo novedoso que se utilice una vez a la semana, sino como una herramienta necesaria para asegurar un aprendizaje significativo para el estudiante. El director del colegio C de la capital soriana asegura que *“hay libros de texto pero muy pocos. Tenemos*

*en todas las clases pizarra digital y todo el material que se crea es digital”
(Entrevista centro C equipo directivo febrero 2011).*

En general, son los profesores quienes elaboran sus propios materiales y actividades que desarrollan en el aula con sus alumnos. El currículo se organiza en su totalidad en todos los centros encuestados en unidades temáticas. En los tres centros se imparte la asignatura de Conocimiento del Medio en inglés. En dos, también se imparte Artística en Inglés. Las dos asignaturas se prestan bien a su organización por temas, y así se hace. El temario de conocimiento del medio en los programas bilingües es muy parecido al temario del currículo español para estudiantes no bilingües. Lo que los profesores del programa bilingüe suelen hacer es coordinar temas de Inglés, Conocimiento del Medio y Artística en temas comunes. De esta manera se apoya los contenidos trabajados y los estudiantes trabajan las asignaturas en conjunto, haciendo a la vez que su aprendizaje tenga más relación a situaciones reales y relevantes. A veces el mismo profesor imparte dos de las asignaturas, pero si no, todos los profesores observan que facilita su labor si se trabaja de manera coordinada (ver anexo 2).

En los centros con el programa bilingüe MEC British Council se utiliza el Currículo Integrado, diseñado específicamente para el programa, donde trabajan temas del currículo español y británico a la vez, eligiendo temas comunes donde es posible, pero sin perjudicar la educación del niño en lo que se refiere a su educación de su propia cultura. En los centros con las secciones bilingües los estudiantes siguen el currículo español en conocimiento del medio, pero trabajando los temas en inglés. A la pregunta:

¿Qué modelos a seguir fueron referente para diseñar el currículo bilingüe adaptado a sus necesidades como centro? Las respuestas de los equipos directivos de los colegios entrevistados fueron las siguientes:

El director del Centro A donde llevan a cabo el programa bilingüe MEC British Council, comentó que *“Nos basamos en el modelo British Council que tiene un currículo integrado. Estamos actualizando ahora 1º y 2º y el de 3º está terminado”* (Entrevista centro A equipo directivo febrero 2011).

El director del Centro C que al igual que el CEIP Infantes de Lara, llevan a cabo el programa British Council, nos explicó que ellos no se habían basado especialmente en ninguno sino que *“Aquí lo hacemos con esfuerzo del profesorado”* (Entrevista centro C equipo directivo febrero 2011).

Otro tipo de comunicación al que se le presta importancia es el contacto entre profesorado y familias. A ambas partes les interesa mantener una comunicación activa para poder clarificar el proceso educativo que están atravesando sus hijos en cada etapa de aprendizaje. Es decir, los profesores se encargan de explicar a todos los padres y madres en conjunto qué es lo que van a aprender los estudiantes al principio de cada curso y de cada trimestre. (ver anexo 3)

Cuando preguntamos a las familias si conocían el currículo y los temas que tenían que estudiar sus hijos en cada curso escolar, sólo un 8% aseguró no saber nada a cerca de los contenidos que estudiaban sus hijos, un 38% respondió que algo si conocía, mientras que un 23 % señaló conocer bastante y un 31 % afirmó conocer totalmente tanto el currículum como los

temas que trabajan sus hijos en el centro en relación a la enseñanza bilingüe del mismo. (ver anexo 2)

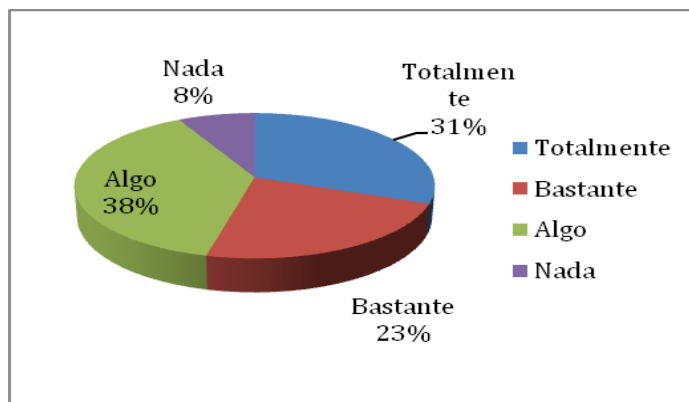


Gráfico XXII. Grado de conocimiento del curriculum por parte de las familias

Además, las familias disponen de una hora a la semana en la que pueden hablar con los profesores en reuniones individuales, y así aclarar cualquier duda que tengan, tanto sobre su hijo en particular como el proceso en general. De aquí se desprende en los resultados anteriormente señalados en el gráfico donde se comentó la asistencia de los padres a las reuniones escolares, que hay padres que no mantienen ningún tipo de comunicación para informarse acerca de sus hijos, hecho que preocupa al profesorado. Un padre bien informado es otra fuente de apoyo a su labor docente.

En los centros educativos decidieron no informar a los padres en inglés debido a la falta de competencia lingüística en este idioma. Aunque también creen que es importante y que por lo tanto, es otro modo de fomentar y apoyar el programa bilingüe del centro, si se utiliza la lengua inglesa para

informar a los padres acerca del desarrollo y progreso de sus hijos de las cuatro destrezas (lectura, escritura, oral y auditiva). De este modo, todos los centros decidieron que para el nuevo curso 2011/12 las familias fueran informadas en ambos idiomas, con el objetivo de concienciar a los padres de lo que supone una educación bilingüe para sus hijos. Asimismo, se ha propuesto hacerlo a través del correo electrónico para que resulte más ecológico y económico y también de forma oral en las reuniones de padres y madres.

Una iniciativa que ha surgido desde el colegio Infantes de Lara, para ayudar a los padres a solventar la falta de competencia lingüística y las dificultades con el inglés, nos la comentaba su directora. *“Se ha puesto un taller de padres con una nativa a las cinco de la tarde un día por semana. También informamos a los adultos de cursos externos que puedan hacer” (Entrevista centro A equipo directivo febrero 2011).*

6.2.1 Enfoques utilizados para fomentar la adquisición de la competencia comunicativa.

Lograr que los estudiantes sean competentes en más de un idioma requiere una planificación meticulosa y el dominio de los procesos de aprendizaje de idiomas. Tener la competencia lingüística en ambos idiomas brinda muchas ventajas en las vidas de los estudiantes de los programas bilingües. Conocen dos culturas, pueden comunicarse con más gente, puede que tengan ventajas económicas en el futuro, hasta sus habilidades cognitivas muestran un mejor desarrollo. Para poder brindar a sus estudiantes con la competencia

lingüística en inglés, el profesorado ha tenido que poner en marcha un sistema de enseñanza donde no domina un método particular ni un enfoque específico, sino que utilizan una mezcla de metodologías asociadas al fomento de la competencia comunicativa, relevante a la enseñanza de idiomas en una situación bilingüe con niños. Es decir, su objetivo principal es utilizar un método de enseñanza más activo y participativo, dinamizando así el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tanto del idioma como los contenidos.

El profesorado de los colegios objeto de nuestro estudio, están muy concienciados con ampliar su formación en relación al nuevo programa bilingüe que llevan a cabo en sus aulas y por ello, están en continua formación asistiendo a cursos que pueda ampliar sus conocimientos en metodología y de este modo ponerlos en práctica en sus aulas con sus alumnos. Un 57% de los profesores encuestados son especialistas en inglés, mientras que un 43% obtuvieron la habilitación después de diplomarse en magisterio. (ver anexo 2)

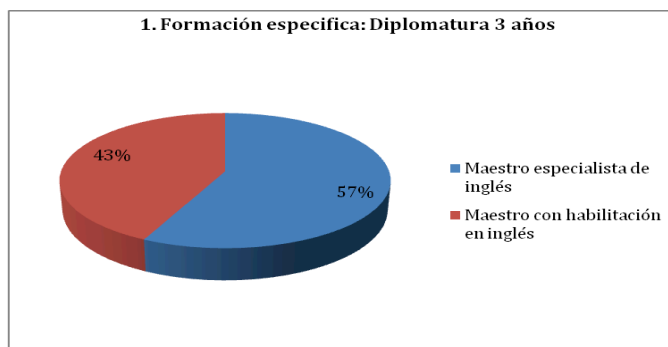


Gráfico XXIII. Formación específica en lenguas extranjeras.

Además un 67% de los profesores a los que se les pasó la encuesta afirmaron estar recibiendo asiduamente cursos de metodología ofertados por el CFIE, un 22% han realizado cursos de metodología organizados en el Reino Unido de inmersión lingüística y un 11% han asistido al curso de especialista en enseñanza bilingüe de la universidad de Palencia.

(ver anexo 3)

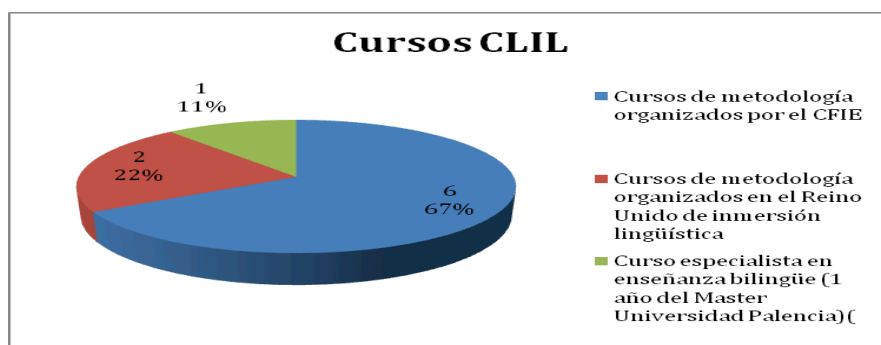


Gráfico XXIV. Cursos Clil realizados.

Son muchos también, muchas veces empujados por la iniciativa de los equipos directivos de centro los que, desde el comienzo de curso, se matriculan en los cursos puentes para la obtención del Certificado Europeo de nivel de Lengua Inglesa B2, necesario en nuestra región para docentes que quieran desempeñar su labor en un entorno bilingüe de primaria.

Extracto Diario de Campo, 12 septiembre, página1:

Lorena (tutora de 2º de primaria) me comenta que para este curso han sido aceptados en la EOI para obtener el B2. En las primeras clases se encuentra con una dinámica donde prioriza la oralidad hecho que conlleva que tenga que pedir parte de las horas complementarias de centro para poder asistir a clases particulares de conversación con un auxiliar nativo que, por cierto, se costea ella. A pesar de ser maestra de inglés percibo el temor en ella por suspender ante la presión que ello conlleva en un centro concertado.

Cuando preguntamos a los directores de los centros si ofrecían algún tipo de formación en el idioma extranjero a los profesores del centro (del programa bilingüe y los demás), el director del colegio Doce Linajes de Soria fue claro en su respuestas; *“Sí. Por parte del British y la Consejería con el programa CLIL que lo hacemos en Burgos.” (Extracto entrevista equipo directivo centro C, Febrero 2011)*

El director del Centro A nos comentaba que para trabajar la formación de los profesores disponían de *“Una hora de formación los lunes de 4 a 5 en la que trabajamos la conversación. Luego cada uno en el CFIE por su cuenta con cursos CLIL, on line. Los profes de 3º de Primaria realizan dos cursos en Madrid 2 veces al año con el British Council” (Extracto entrevista equipo directivo centro A, Febrero 2011).*

Uno de los puntos clave del enfoque comunicativo de aprendizaje de idiomas es la importancia de la lectura comprensiva. Los textos elegidos en los programas bilingües tienen como fin fomentar la competencia comunicativa, se utilizan textos en internet, libros auténticos de consulta y de lectura. Se utilizan por su utilidad en fomentar la competencia comunicativa.

Para poder evaluar si los alumnos han adquirido o no esta competencia comunicativa de la que hablamos y sobre todo si realizan una lectura comprensiva en la lengua inglesa, los profesores nos comentan que realizan diversas actividades con su alumnado. Como podemos observar en el siguiente gráfico, una de las actividades a las que más recurren los profesores es trabajar a partir de textos sencillos, siempre adaptados al nivel lingüístico de sus alumnos. También se realizan actividades con imágenes para trabajar el vocabulario y preguntas tipo test que evalúan la comprensión lectora de los alumnos.(ver anexo 2)

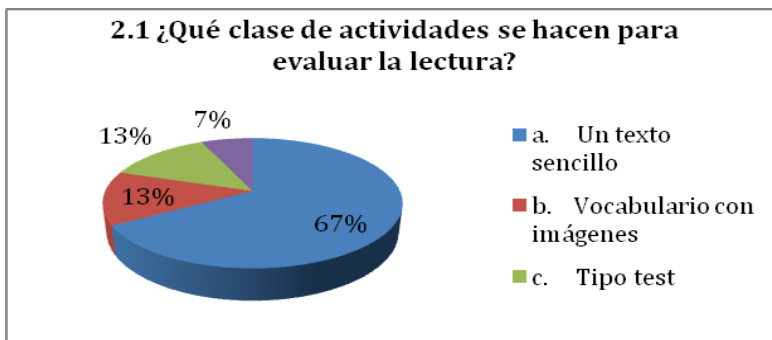


Gráfico XXV. Tipo de actividades evaluadoras del aprendizaje lector.

En los centros bilingües del British Council / MEC los estudiantes leen libros en inglés como parte del plan de estudios que tienen. En los centros con sección bilingüe, aún no ha llegado a 5º de primaria que es cuando suelen empezar a leer libros auténticos en vez de textos adaptados. En todos los centros, en mayor o menor medida, se emplea los enfoques y métodos conocidos por su fomento de la competencia comunicativa, entre otros; “Synthetic Phonics”, the Natural Way, Total Physical Response, Task based learning, Inteligencias Múltiples.

El director del Centro A de la capital soriana, donde el programa bilingüe lleva implantado desde el curso escolar 2005/2006, nos comenta en su centro; *“Se trabaja desde phonics y enfoque comunicativo. Se determina el nivel y evaluaciones iniciales al comienzo de cada unidad.”* (Extracto entrevista equipo directivo centro A, Febrero 2011)

La lectura se fomenta en las edades tempranas principalmente con los cuentos. Más adelante se aumentan el uso de textos auténticos relevantes al tema a trabajar, y luego con libros auténticos. El enfoque comunicativo seguido por los programas bilingües tiene como fin aumentar la competencia comunicativa de los estudiantes, una tarea con un propósito específico, como por ejemplo, cuando leen textos científicos (adaptados a su nivel) aprenden el vocabulario específico, entienden los hechos y la secuencia de causa-efecto presentada y reconocen las hipótesis.

Extracto Diario de Campo, viernes 14 septiembre, página1:

La actividad que presenciamos en el aula de sexto bilingüe se presenta como forma de relación y agrupamiento de los alumnos al mismo tiempo que practican el inglés. Se reparten el cuento de Blancanieves en forma de comic (4 hojas por grupo) con viñetas vacías de contenido escrito. Los alumn@s deben rellenar las viñetas utilizando únicamente el inglés dándole ciertos matices personales. Observo que obviamente el lenguaje utilizado se basa en expresiones sencillas y en muchas ocasiones los pequeños se ayudan del ordenador y del diccionario de mano para realizar la composición. Media hora después realizan un cambio de distribución de los trabajos entre los grupos de manera que todos lean algo que no han compuesto ellos. Terminan incluso leyéndolos en voz alta.

Los profesores afirman que los estudiantes realizan actividades para convertirlos en buenos lectores, tales como integrar la información leída a su aprendizaje previo; usar textos motivadores; interacciones; procesos fónicos; memorizaciones, etc.

Preguntamos a los alumnos a cerca de la frecuencia con la que leían libros en inglés. Un 52% de los alumnos encuestados eligió el valor numérico 3 para determinar la frecuencia con la que leía libros en inglés, es decir, aseguraban leer libros en inglés con bastante frecuencia, en contraposición, un 6% afirmó que no leía libros en inglés nunca. Mientras que un 21% señalaron que leían libros en inglés siempre y el 21% restante aseguraba leerlo sólo a veces, o “*cuando les mandaban en el colegio*”.

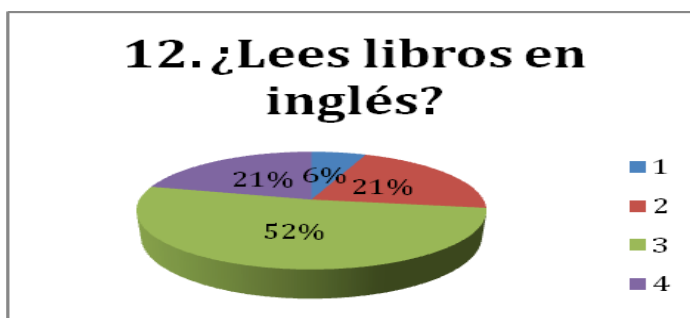


Gráfico XXVI. Nivel de lectura en inglés.

Otra manera de potenciar activamente la comunicación es fomentando las relaciones con estudiantes de otros países. Los estudiantes, de forma autónoma y valiéndose de los conocimientos adquiridos, se enfrentan al reto de conocer nuevas personas, de entablar amistades. En los datos analizados se percibe una falta de aprovechamiento de los recursos que ofrecen la comunidad educativa hoy en día, ya que hay varios programas donde los estudiantes tendrían la oportunidad de contactar con estudiantes de países de habla inglesa, como los programas Comenius. Sólo un centro participa en la actualidad y otro ha participado en varios anteriormente. Sin embargo el contacto mantenido ha sido a través de cartas o correo electrónico.

Al entrevistarnos con los equipos directivos de los tres colegios, les preguntamos cómo fomentaban el uso del segundo idioma a nivel de centro. El director del Centro C nos comentó que ellos lo fomentaban *“con el viaje a Londres, teatro, extraescolares, Semana Cultural y fiestas cada trimestre”*.
(Extracto entrevista equipo directivo centro C Febrero 2011)

Los estudiantes tienen clara la importancia de poder comunicarse con la gente y ven las ventajas de poder hacerlo, aunque solo sea por escrito. Sin embargo, todos hablan de lo beneficioso que sería mantener una interacción real con estudiantes de un país de habla inglesa.

Del mismo modo, preguntamos a los estudiantes si tenían algún contacto con estudiantes en un país de habla inglesa. Como podemos apreciar en el siguiente gráfico, sólo un 45% de los alumnos encuestados afirmó tener o haber tenido algún tipo de contacto con otros alumnos de habla inglesa.

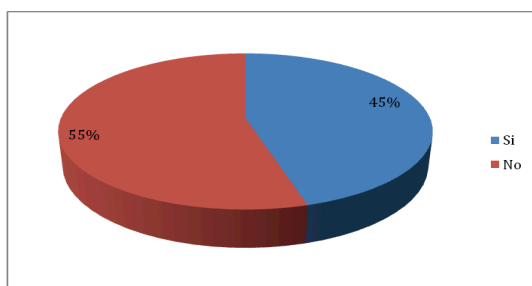


Gráfico XXVII. Contacto con edudiantes de lengua inglesa.

Se sienten seguros con su competencia comunicativa debido a que, en general, los profesores hablan en inglés en el aula el 90% del tiempo o más. De esta manera los estudiantes se sienten cómodos manteniendo una conversación con alguien que sólo habla en inglés, aunque luego ellos tienen que contestar en castellano a veces debido a lo complicado que es su respuesta.

Al preguntar a los estudiantes de los colegios seleccionados con qué frecuencia se comunicaban en inglés en las clases, la mayoría seleccionó el

valor numérico 3 para determinar la frecuencia con la que utilizaba este idioma en sus clases, siendo 1 nunca, 2 casi nunca, 3 casi siempre y 4 siempre. Observando el siguiente gráfico, podemos afirmar que un 55% de los estudiantes emplean la lengua inglesa “casi siempre” para comunicarse en sus clases con los profesores y los compañeros, mientras que un 36% admite no utilizarlo “casi nunca”.(ver anexo 3)

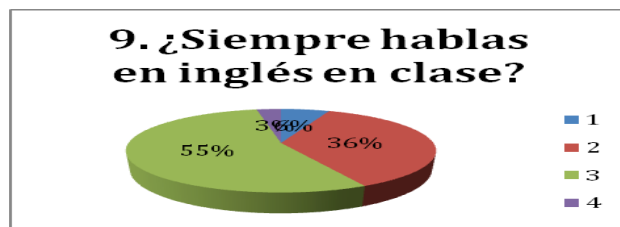


Gráfico XXVIII. Inglés hablado en el aula.

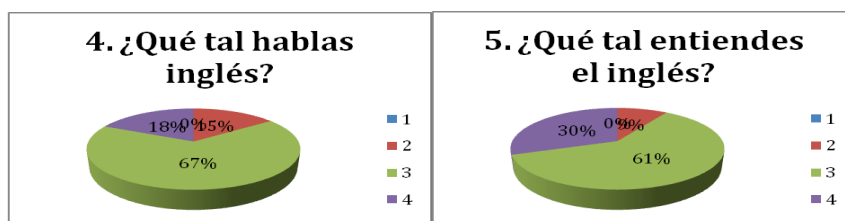
Los profesores del centro sección bilingüe hablaban menos en los niveles más bajos, debido a que sólo reciben una hora de inglés a la semana en infantil y hay que atenderles según su nivel de comprensión. Sin embargo, cuando llegan a 4º curso ya se habla mucho más en inglés en el aula. Hay que destacar también que se explican un poco más en español para aclaraciones en la asignatura “Science” para asegurar la adquisición de los conceptos.

Tal y como nos comenta el director del Centro A: *“En Primaria repartimos 5 horas de Conocimiento del Medio, 5 de Inglés , 1 de Artística y una de Educación Física... en total 50% de las clases se imparten y se hablan en inglés”.* (Extracto entrevista equipo directivo centro A, Febrero 2011)

6.2.2. Competencia lingüística bilingüe: logros y riesgos.

Los resultados dados a conocer en las encuestas muestran la opinión general del éxito de los programas en la adquisición de la competencia oral en inglés. Ningún estudiante opina que no sabe hablar ni entiende inglés.

En la encuesta que realizamos a los estudiantes de los tres centros les preguntamos qué tal hablaban ellos inglés y que tal lo entendían. Se trataba de una encuesta numérica donde la menos puntuación era 1, que traducido quería decir que consideraban que no sabían hablar inglés, y 4 el valor más elevado y que por lo tanto consideraban que controlaban el idioma. Si analizamos los dos gráficos de las preguntas planteadas podemos observar que más de la mitad de los estudiantes seleccionaron el valor numérico 3 para valorar su nivel de inglés a la hora de hablar y de entenderlo.



Gráficos XXIX y XXX. Inglés hablado y percibido.

Al estudiar otras asignaturas en inglés ellos se dan cuenta de que entienden el segundo idioma bastante bien y que son capaces de comunicarse. Al hacer las clases en inglés, se acostumbran a oír el otro idioma y aunque a veces recurren a su lengua materna para contestar de manera más

completa, ellos entienden casi todo. Son participativos y a todos les gusta la manera activa de aprendizaje en las clases bilingües.

A partir de las respuestas a la pregunta **¿te sientes a gusto en las clases de las asignaturas en inglés?** El 82% de los alumnos a los que se les pasó la encuesta contestaron que si, sin ninguna duda. Algunos nos comentaron que además, se sienten a gusto, y les resultan unas clases muy amenas y atractivas, porque *“los profesores hacen que las clases de inglés sean muy participativas”*. (ver anexo 3)

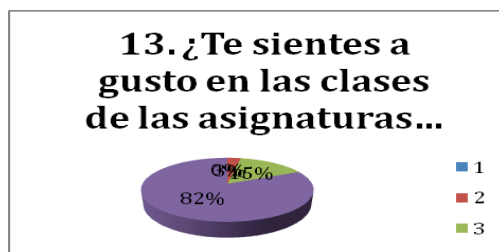


Gráfico XXXI. Grado de satisfacción en las aulas bilingües.

En las destrezas de lectura y escritura en el segundo idioma hay un ligero aumento de los estudiantes que muestran confianza en sus habilidades. Hay que hacer hincapié en el hecho de que los temas se trabajan mucho de manera oral antes de empezar a tener que leer y escribir sobre ellos, por lo que hay bastante comprensión de la materia antes de empezar a leer, cosa que fomenta su confianza en sus habilidades comprensivas.

Sin duda, esto es debido a que la mayoría del profesorado cree que el objetivo principal en el aula es que sus alumnos aprendan el idioma

hablando. Tal y como refleja el siguiente gráfico, el 86% de los profesores encuestados opinan que el programa bilingüe tiene entre sus objetivos dicha afirmación. (ver anexo 2)

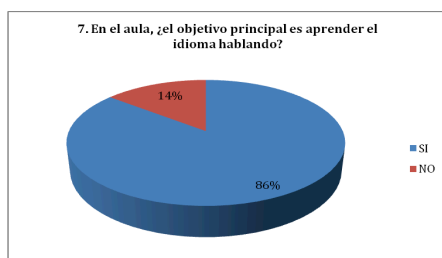
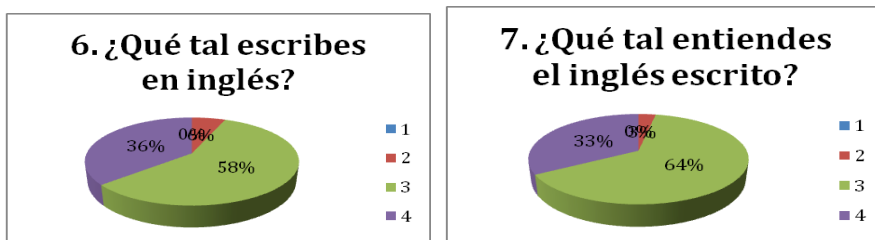


Gráfico XXXII. Objetivos asociados a destrezas orales en el aula.

En lo que se refiere a las destrezas de comprensión lectora, los estudiantes se sienten bastante seguros y tienen un nivel muy bueno en la mayoría de los casos. Sin embargo, a la hora de escribir tienen dificultades para expresarse por escrito a estas edades. Tienen más confianza a la hora de hablar debido a que están acostumbrados a escuchar y participar en clases muy activas en inglés, conocimiento del medio, y educación física en algunos casos, y tienen que hacerlo durante más tiempo que si sólo tuvieran 3 horas de inglés a la semana como se lleva haciendo en los colegios sin plan bilingüe.

Del mismo modo que anteriormente se ha analizado la comprensión y expresión oral de los alumnos pensamos que debíamos de analizar la comprensión y expresión escrita de los alumnos encuestados y se les plantearon las siguientes preguntas: *¿Qué tal escribes en inglés?* *¿Qué tal entiendes el inglés escrito?*. En general todos optaron por señalar el valor

numérico 3 para calificar su nivel de comprensión y expresión escrita en inglés pero tal y como podemos observar existe un mayor porcentaje de alumnos que se consideran mejores en comprensión escrita que en expresión, esto es debido a que todavía les cuesta expresarse de forma escrita y están más familiarizados con textos y libros que han leído en inglés desde edad más tempranas, por lo que la comprensión escrita se les da mejor, en su opinión, o les resulta menos difícil comprender un texto que escribirlo.



Gráficos XXXIII y XXXIV. Nivel compositivo y grado de entendimiento de inglés escrito.

En todos los centros, las clases de las asignaturas bilingües se imparten casi en su totalidad en inglés. Sin embargo, los estudiantes utilizan su lengua materna. El castellano cuando no saben explicarse, aunque luego el profesor conteste en inglés.

Preguntamos a los profesores acerca de la utilización del segundo idioma en el aula. Todos los profesores contestaron de manera afirmativa a la pregunta: *¿utilizan los estudiantes y el profesor el segundo idioma en el aula?*. Como podemos apreciar en la siguiente tabla, donde hemos recogido sus respuestas, 14 de los profesores aseguraron que el “inglés es la principal vía de comunicación”, de ellos confesaron que “el profesor habla más en inglés

que los estudiantes”, 3 nos comentaron que “los estudiantes aprenden frases específicas para las rutinas del aula”, 7 profesores reconocieron dedicar el 90% de la clase a hablar en inglés, mientras que 4 de ellos dedican el 50% del tiempo a hablar en inglés y el otro 50% en castellano (ver anexo 3).

Cuadro 4. Utilización por parte de los estudiantes y el profesorado del segundo idioma en el aula y modo

| 1. ¿Utilizan los estudiantes y el profesor el segundo idioma en el aula? ¿si la respuesta es afirmativa, que porcentaje de la clase se habla en lengua materna? ¿Cómo se controla ese tiempo? | | |
|---|---|----|
| NO | | 0 |
| Si | Inglés es el principal vía de comunicación | 14 |
| | El profesor habla más en inglés que los estudiantes | 5 |
| | Los estudiantes aprenden frases específicas para las rutinas del aula | 3 |
| | El tiempo que se habla en inglés es 90% | 7 |
| | El tiempo que se habla en inglés es 50% | 4 |

En las clases impartidas por nativos, el/la docente sólo habla en inglés con los estudiantes y éstos tienen que intentar comunicarse con ellos en inglés a la fuerza. Como las conversaciones suelen girar alrededor de algún tema específico, los estudiantes se adaptan a las circunstancias rápidamente y se ayudan entre ellos a hacerse entender.

En el centro que es sección lingüística, sólo tienen un ayudante lingüístico en el último trimestre y se reparte su tiempo en todas las clases. Sin embargo, en los centros MEC/British Council, en teoría, hay un profesor nativo para cada ciclo y dos en infantil aunque, debido a las dificultades de encontrar a

nativos que quieren trabajar en estos centros, hoy en día se utilizan interinos también.

En general, la visión de los tres equipos directivos y los profesores de los colegios entrevistados coinciden en que los nativos son una gran ayuda, influencia y un refuerzo positivo para el alumnado por lo que uno de los directores nos comentó que *“ahora están recogiendo firmas para que los nativos se queden con nosotros”* ya que lo consideran muy importante y necesario. (Entrevista equipo directivo centro A, febrero 2011)

En secundaria, los estudiantes deben comunicarse solo en inglés en las asignaturas del plan bilingüe. A estas edades, tienen los recursos necesarios para poder hacerlo y el cambio de un centro a otro les estimula más a cambiar el hábito adquirido en primaria.

Preguntamos a los alumnos de los tres colegios si pensaban continuar con la enseñanza bilingüe cuando pasaran a secundaria. Sólo dos de ellos respondieron de manera negativa y uno de ellos aun no lo había decidido pero veintiocho de los treinta y un alumnos con los que se realizó la pasación de cuestionarios no tuvieron ninguna duda en afirmar que tenían pensado continuar sus estudios en un instituto donde se lleve a cabo la enseñanza bilingüe (ver anexo 3).

Cuadro 5. Grado de continuidad con el inglés

| 1. ¿Crees que seguirás con el inglés cuando terminas en este centro? | |
|--|-----------|
| SI | 28 |
| NO SE | 1 |
| NO | 2 |
| TOTAL: | 31 |

En cuanto a hablar en inglés en casa, los estudiantes no tienen la oportunidad en la mayoría de los casos debido a que los padres no hablan nada o poco en inglés. Además, para ellos es más natural hablar con sus familias en la lengua materna debido a que no estamos en una sociedad de inmersión bilingüe en Castilla y León.

Planteamos a los estudiantes la pregunta *¿Hablas en inglés en casa?*. Lo sorprendente fue que en sus repuestas sólo un 27% de los alumnos nos aseguró no utilizar el inglés para comunicarse con sus familias. Es decir que el 73% restante, confesó hablar inglés en casa en mayor o menor media. (ver anexo 3)



Gráfico XXXV. Inglés hablado en el hogar

Sin embargo si contrastamos informaciones podemos observar que desde el punto de vista del docente no se trabaja en inglés fuera de las aulas tanto como se desearía. De hecho son ellos mismos los que confiesan la pérdida de fluidez en la expresión que puede suceder después de un puente festivo o incluso un lunes lectivo después de un fin de semana.

Extracto del Diario de Campo: 16 octubre 2012, página 3:

Converso con XX, profesor de inglés del colegio a partir de este curso y me comenta que lleva dos días después del puente del Pilar pasándolo realmente mal porque sus chicos de 3º y 4º de bilingüe son “incapaces” ya no solo de contar al principio de la clase en inglés lo que ha sucedido en el puente sino de escuchar la propia narración de él. En palabras del citado profesor: “me siento realmente un inútil en muchos momentos porque vienen verdes completamente de nuevo y no han trabajado nada estos días y no soy capaz de encauzar la situación”

Asimismo, en España es difícil ver la televisión en el idioma de origen. En otros países donde tienen un buen dominio de varios idiomas, las películas se transmiten en versión original (Rumania, Portugal, Bulgaria, etc.). Es un tema de debate en la actualidad y cada vez más se sugiere que tener esa posibilidad ayudaría mejorar el aprendizaje de idiomas.

Los alumnos y alumnas están de acuerdo que es difícil aprender a hablar bien en otro idioma, y parte de la razón es que no tienen donde practicarlo en una situación real.

Los profesores por su parte, realizan un gran esfuerzo para fomentar el uso del segundo idioma como medio de comunicación entre los alumnos. Algunas de las actividades que realizan son las que se reflejan en el siguiente gráfico, en primer lugar se comunican siempre con ellos en inglés, se suelen preparar diversos teatrillos en inglés (role plays), algo que les motiva y les atrae mucho, también se preparan speeches...

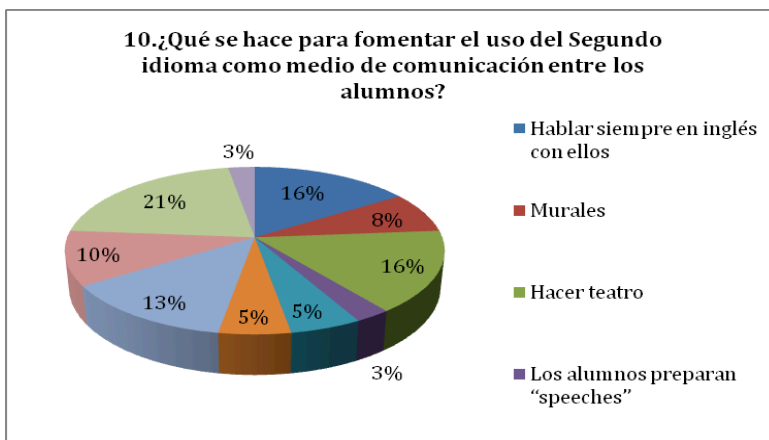


Gráfico XXXVI. Estrategias de comunicación utilizadas

Por supuesto los profesores intentan crear esa necesidad en el aula, pero ellos podrían apreciar sus capacidades comunicativas si estuvieran en una situación real. Algunos estudiantes comentaron que cuando se van de vacaciones se comunican en inglés con otros niños ingleses jugando y que se les entiende bastante bien.

Extracto del *Diario de Campo*: 23 octubre 2012, página 6:

... de vacaciones en Peñíscola. Jugábamos cerca de un castillo donde mi padre tiene el apartamento y conocí a una niña pequeña que era de un sitio por Irlanda. Era guay porque algunas cosas entendía y era muy graciosa. Lo único que papá no me hacía ni caso cuando jugaba con ella porque se iba al chiringuito. No entiendo por qué también los niños allí hablan tan raro.

Muchos de los estudiantes, confesaron poder entablar una conversación con niños de otros países cuando se van de vacaciones y entenderse bastante bien, pero cuando les preguntamos si hablaban en inglés a la hora del recreo con sus compañeros, más del 60% aseguró no hacerlo nunca y ni siquiera habérselo planteado.



Gráfico XXXVII. Comunicación en lengua extranjera en los descansos.

Este es uno de los puntos que tienen todos los centros en común, la dificultad de fomentar el uso del inglés entre los estudiantes cuando están fuera del aula, porque para ellos es más fácil comunicarse en su lengua

materna y como hemos visto en el gráfico anterior, más de la mitad de los alumnos ni lo habla ni se lo han planteado porque no lo creen necesario. La iniciativa que decidido llevar a cabo en algunos centros para que sus estudiantes hablen en inglés durante los recreos es introducir un sistema de puntos para animarles a utilizar el idioma en sus conversaciones.

Con respecto a los padres y madres, cuando se les pregunta por el programa bilingüe de sus hijos se desprenden resultados realmente interesantes que permiten plantearnos ciertas alternativas organizativas como vía para solventar carencias. Al hablar con los profesores de esta circunstancia nos explicaron que en la localidad donde se encuentra el centro rural solo existe ese centro público, mientras que en la capital hay centros públicos con secciones bilingües para elegir. Además, muchos no saben cómo se enseñan ni los programas en los que participan los centros. Los centros, al ver los resultados de las encuestas, han decidido tomar medidas para corregir esta falta de conocimiento de los padres.

Concretamente el director del Centro B, centro con sección lingüística nos comentó que: *“de momento no tenemos ningún programa para ayudar a los padres a aprender inglés, pero es algo interesante que se está valorando.”* (Entrevista equipos directivos centro B, marzo 2011)

Por su parte, el director del Centro C de la capital soriana, centro que imparte el programa del MEC/British Council, también aseguró que actualmente no contaban con ningún tipo de programa o taller que se impartiera en el centro para ayudar a los padres a aprender inglés, sin embargo, nos comentó que:

“Antes se organizaban talleres pero ya no. Ahora queda la comunicación con el AMPA. Algunos van a la Escuela de Idiomas”. (Entrevista equipos directivos centro B, marzo 2011)

Ambos directores, viendo los resultados obtenidos con las encuestas y entrevista que se realizaron en los centros a padres y profesores, vieron la necesidad de tener que ofrecer desde el centro educativo algún tipo de programa, taller, curso dirigido a los padres para ampliar sus conocimientos en inglés.

6.3. Sistemas y métodos de evaluación.

Los estudiantes tienen un seguimiento activo de su evolución que pasa por pruebas iniciales al comienzo de cada curso (septiembre) y una prueba final de toda la etapa en 6º de primaria en el caso de los centros no acogidos a sección bilingüe (British).

Preguntamos a los equipos directivos de los tres colegios con los que nos entrevistamos si se llevaba a cabo algún tipo de evaluación inicial y final del alumnado para determinar su nivel de inglés. Concretamente, el director del Centro A nos comentó que *“en septiembre se hace una evaluación inicial donde se determina el nivel. Luego al comienzo de cada unidad. Pero también el British hace un examen a final de 6º. Y en cada evaluación además se evalúan las áreas.”* (Entrevista equipo directivo centro A, febrero 2011).

En primaria no existe un sistema para hacer pruebas diagnósticas de los estudiantes cuando cambian de centro. En realidad, los estudiantes se suelen repartir según las plazas libres que tienen los centros o las alternativas de la zona. Además, a los estudiantes se les adjudica según sus conocimientos de las asignaturas instrumentales y no sobre sus conocimientos de idiomas.

Los criterios de evaluación de los estudiantes se ajustan a los contenidos impartidos a lo largo del curso según el currículum utilizado. Aunque algunos profesores han indicado que utilizan el currículum del Reino Unido, no es así.

Nos pareció interesante conocer un poco más sobre los tipos de actividades que utilizaban los profesores para evaluar a los alumnos al principio de curso y las respuestas fueron variadas. Tal y como podemos observar en el siguiente gráfico, los profesores encuestados señalaron que entre sus actividades se encontraban principalmente evaluar los contenidos mínimos trabajados en el curso anterior, a través de preguntas orales, de comprensión y explicativas, a partir de un texto, o mediante los diálogos y actividades en parejas. (ver anexo 3).

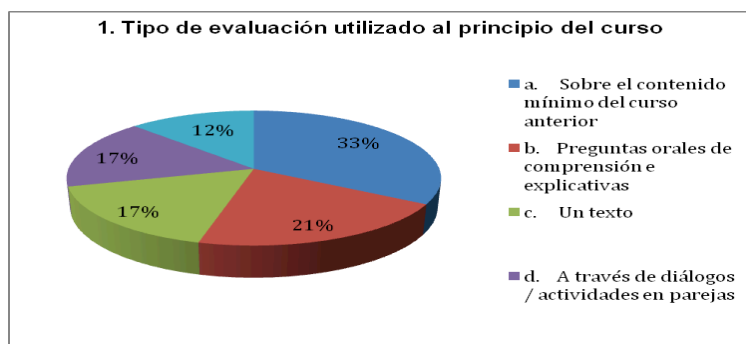


Gráfico XXXVIII. Tipo de evaluación utilizado al principio de curso.

En los centros con el programa bilingüe MEC/British Council utilizan el Currículo Integrado, diseñado específicamente para el programa, donde trabajan temas del currículo español y británico a la vez, eligiendo temas comunes donde es posible, pero sin perjudicar la educación del niño en lo que se refiere a su educación de su propia cultura.

Trabajar los contenidos del currículum en ambos idiomas, facilita la adquisición de los mismos para el alumnado y es un aspecto en el que la mayoría de los profesores han coincidido. Cuando les planteamos a los profesores la pregunta que si creían útil aprender de modo paralelo los contenidos en la lengua materna e inglés, un 85% de ellos no dudaron en afirmar que por supuesto, ya que trabajar los contenidos en ambos idiomas era totalmente positivo para sus alumnos y de este modo se conseguía un aprendizaje significativo. *“Trabajar los contenidos en la lengua materna ayuda con la comprensión de los temas en inglés”*, comentó uno de los profesores en una de las entrevistas (Entrevista profesorado Centro C, marzo 2011).

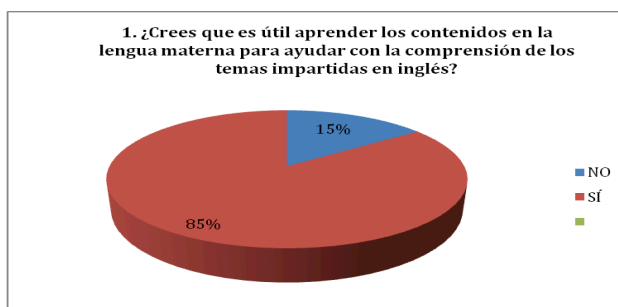


Gráfico XXXIX. Utilidad de aprendizaje de contenidos en lengua materna y repercusiones hacia el inglés.

En las secciones bilingües los estudiantes siguen el currículo español en Conocimiento del Medio, pero trabajando los temas en inglés como lengua vehicular.

Hablando de la evaluación, hay que destacar que los estudiantes de los colegios en el Programa Bilingüe MEC/British Council tienen un examen externo de diagnóstico del programa en 6°. En los centros de Soria con este programa ya llega hasta la educación secundaria, mientras en el centro con sección bilingüe todavía no ha llegado el programa a 6° curso, pero cuando lleguen los niños de este centro también harán el examen.

Cuadro 6. Problemas percibidos a la hora de evaluar la competencia comunicativa en el segunda idioma.

| 2. ¿Qué problemas ve a la hora de evaluar la competencia comunicativa en el segundo idioma? | |
|---|---|
| a. Ninguno | 5 |
| b. Falta de vocabulario | 2 |
| c. Dificultades para expresar sus pensamientos | 2 |
| d. Falta de opinión crítica | 2 |
| e. Criterios de evaluación homogéneos | 1 |
| f. Grupos demasiados numerosos | 3 |
| g. La pronunciación | 1 |

En relación con la evaluación de la competencia comunicativa en el segundo idioma, quisimos averiguar qué problemas o dificultades percibían los profesores para evaluar a sus alumnos. Sólo 5 profesores de los 16 cuestionados nos dijeron no encontrarse con ningún tipo de problema o dificultad para evaluar la competencia comunicativa de sus alumnos, el resto señalaron dificultades del tipo, falta de vocabulario, problemas para expresar sus pensamientos, falta de opinión crítica de los alumnos, criterios de evaluación homogéneos, grupos demasiado numerosos o la pronunciación.

6.4. Análisis de la formación inicial y permanente del profesorado bilingüe en Soria

Desde su ingreso en la Unión Europea, España se ha visto afectada por la necesidad de adaptarse a las nuevas demandas de una sociedad en evolución, sujeta a normativas e influencias externas. Gracias a este interés el concepto de la enseñanza de las lenguas ha experimentado una profunda transformación. Es decir, se ha visto necesario un cambio metodológico en los centros según los proyectos que han ido desarrollando cada una de las Comunidades Autónomas.

Para asegurar el éxito de un proyecto educativo de esta envergadura hay que apoyarlo en dos pilares fundamentales. El primer pilar sería una política educativa donde las administraciones proporcionan el marco legal con los medios y recursos necesarios para su desarrollo. Esta política viene apoyada desde las instituciones europeas. La Comisión Europea considera que los ciudadanos plurilingües están mejor preparados para aprovechar las oportunidades educativas de una Europa integrada. Se está animando a las administraciones educativas de todos los estados miembros a modificar sus políticas educativas para asegurar el desarrollo de ciudadanos con las destrezas lingüísticas necesarias para poder moverse con facilidad en un mundo cambiante.

En España, algunas Consejerías de Educación de las distintas CC.AA. han desarrollado numerosas iniciativas para fomentar el plurilingüismo y han mostrado un gran interés y voluntad para dotar a nuestra sociedad de las

competencias plurilingües e interculturales necesarias para hacer frente a los retos que se plantean, tal y como vimos en el capítulo cuarto. Los cambios tecnológicos, sociales y económicos de las últimas décadas han generado importantes expectativas de innovación, sobre todo en el contexto de la educación.

Todos estos cambios de la política educativa, sobre todo en relación al aprendizaje de idiomas, se tienen que ver reflejados en los centros educativos, donde nos encontramos con el esfuerzo y dedicación del personal docente. Estamos hablando aquí del segundo pilar que sostiene este proyecto educativo. Hoy los docentes deben demostrar una gran profesionalidad intentando llevar a las aulas todas estas nuevas iniciativas.

Tal y como revisamos anteriormente, actualmente en Castilla y León hay dos modelos de diferentes de colegios públicos que ofrecen una educación bilingüe. Los centros acogidos al plan MEC British Council y las Secciones Bilingües. Castilla y León es una de las comunidades punteras en la enseñanza bilingüe, sobre todo en los últimos años, debido al aumento de centros acogidos al sistema de secciones lingüísticas. Además, ha sido una de las primeras regiones en las que se ha aprobado la formación en dos idiomas también en colegios concertados.

El poder llevar a cabo una enseñanza bilingüe de calidad es uno de los retos de nuestro sistema educativo. Una de las claves para superar este reto es la formación del profesorado, de esta manera se asegura que tengan la preparación adecuada para no sólo dominar la lengua extranjera, sino

también unas mínimas técnicas pedagógicas que les permitan impartir una educación de calidad.

Es importante la apreciación de que la calidad del sistema depende de la cualificación del docente que se encuentre inmerso. Es un criterio en el que todos los centros se sienten perfectamente sensibilizados. Es por ello que el propio British Council realiza selecciones internas de nativos participantes y que los CEIP se acogen a cursos de formación continua, sobre todo en lo referente al terreno metodológico (CLIL).

6.4.1. Formación permanente del profesorado en Castilla y León.

La oferta formativa en Castilla y León incluye distintas modalidades, desde la preparación de los futuros maestros y profesores, hasta el reciclaje continuo de los profesionales experimentados de los centros. Los docentes cuentan con una gran variedad de cursos, tanto presenciales como semipresenciales y online, para poder mejorar las competencias necesarias para poder sacar adelante los proyectos educativos bilingües con éxito.

En nuestra Comunidad Autónoma existen diversas ofertas, tales como los cursos organizados por el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas en Valladolid, los Centros de Formación e Innovación Educativa de cada provincia, Másteres en Bilingüismo y enseñanza AICLE, los nuevos Grados de Educación Primaria en bilingüismo y cursos de inmersión, específicos de preparación para la enseñanza bilingüe, tanto en la Comunidad Autónoma

como en el Reino Unido, con centros colaboradores especializados en CLIL y metodología de enseñanza de idiomas.

Tanto el Ministerio como desde la Comunidad Autónoma se ofrecen numerosos proyectos de ayudas y becas para que los docentes puedan pasar temporadas en el extranjero, o bien participar en programas de intercambio de docentes con homólogos europeos. De esta manera se benefician tanto el profesorado, que mejora sus competencias lingüísticas, como los estudiantes, que cuentan con la presencia de personal nativo en sus centros.

Otro apoyo para los profesores de idiomas, tanto en Primaria como en Secundaria es la figura del auxiliar de conversación, siendo nativo, por supuesto, cuyo objetivo es colaborar con el profesor titular en el desarrollo de sus clases. Su papel es hacer posible practicar la conversación oral en lengua extranjera, proporcionar un modelo de corrección fonética y gramatical, colaborar con el profesorado en la elaboración de material didáctico, y proporcionar un acercamiento del alumnado a la cultura del país donde se habla la lengua extranjera estudiada.

Otra posibilidad de formación se ofrece en los programas de movilidad para profesores enmarcados en el Programa de Aprendizaje Permanente de la UE, cuyo fin es *“facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos que participan, de forma que se conviertan en una referencia de calidad en el mundo.”* (<http://www.oapee.es>)

Hay una amplia oferta de módulos formativos para poder satisfacer las diversas necesidades de los docentes:

- **Programa Comenius:** tiene por objeto reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos.
- **Programa Erasmus:** tiene como objetivo atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en educación superior formal y en formación profesional de nivel terciario, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como a las instituciones que imparten este tipo de formación.
- **Programa Sectorial Grundtvig:** tiene como meta mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio, incluyendo la enseñanza formal, la no formal y la enseñanza informal, incluido el autoaprendizaje.
- **Programa Leonardo da Vinci:** va dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y Formación Profesional, así como a las instituciones y organizaciones que imparten o facilitan esa formación.
- **Las Visitas de estudio:** forman parte del Programa Transversal del PAP, Actividad Clave 1, y tienen como objetivos específicos la promoción de la cooperación europea, el intercambio de información

y experiencias entre especialistas educativos y de formación profesional, en áreas de interés común para los países participantes en el Programa de aprendizaje permanente.

En otro plano, nos encontramos con el programa eTwinning, que es una iniciativa de la Comisión Europea que fomenta la colaboración entre centros educativos europeos mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Forma parte del Programa Comenius como medida de acompañamiento.

Por otro parte, los docentes pueden pedir la habilitación lingüística superando el procedimiento convocado cada año desde la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León para el profesorado de los centros docentes públicos. El profesorado que desee conseguir la habilitación lingüística debe:

- Pertener al cuerpo de Maestros, Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional como funcionarios de carrera o en su caso en prácticas.
- Depender del ámbito territorial de gestión de la Administración de la Comunidad de Castilla y León. Los docentes procedentes de otra Administración educativa que se encuentren desempeñando sus funciones en comisión de servicios en un centro docente público o servicio de apoyo al mismo dependientes del citado ámbito.

- Poseer alguna de las titulaciones acreditativas del nivel de competencia lingüística en el idioma correspondiente listado a continuación:
 - Maestro, especialidad de Lengua Extranjera, en el idioma correspondiente.
 - Tener superados al menos tres cursos de la licenciatura en: Filología del idioma correspondiente y/o Traducción e Interpretación Lingüística del idioma correspondiente.
 - Certificado de Nivel Intermedio o equivalente en el idioma correspondiente, expedido por la Escuela Oficial de Idiomas para profesorado de Educación Infantil y Primaria:
 - Para inglés. Preliminary English Test de Cambridge o equivalente.
 - Para francés: Diplôme d'Etudes en Langue Française (D.E.L.F.) o equivalente.
 - Para alemán: Zertifikat Deutsch (ZD) o equivalente.
 - Para italiano: Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 2 (CELI 2) o equivalente.
 - Para portugués: Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE) o equivalente.

- Certificado de Nivel Avanzado o equivalente en el idioma correspondiente, expedido por la Escuela Oficial de idiomas para el profesorado de Educación Secundaria:
 - Para inglés: Certificate in Advanced English o equivalente.
 - Para francés: Diplôme Approfondi de Langue Française (D.A.L.F.) o equivalente.
 - Para alemán: Zentrale Mittelstufen Prüfung (ZMP) o equivalente.
 - Para italiano: Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 4 (CELI 4) o equivalente.
 - Para portugués: Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) o equivalente.

En 2011, el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFIE encargado de la formación lingüística) publicó el documento: *“Plan de formación para la adquisición y perfeccionamiento de la competencia lingüístico-comunicativa”*, con el fin de regular la formación del profesorado en idiomas. Hoy en día la sociedad exige una enseñanza plurilingüe con el fin de asegurar la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa en lenguas extranjera del alumnado. A través del dominio de las lenguas europeas se potenciará la movilidad y progreso en los diferentes itinerarios

profesionales de la futura población a la vez que se fomentará la consciencia cultural y de los valores de respeto y tolerancia. (ver anexo 4)

Para garantizar la oferta de una enseñanza plurilingüe de calidad se desarrolló el plan de formación, basándose en el fundamento de que todo el profesorado no parte de la misma situación y había que facilitarles todas las oportunidades posibles de ponerse al día y participar activamente en el desarrollo de la oferta educativa basada en la creación de una sociedad plurilingüe, además sabiendo que la formación es un proceso permanente. Este Plan se pretende que *“todos se sientan integrados, acompañados y que puedan establecer su propio itinerario formativo según su nivel de partida y su ritmo de avance.”* La oferta formativa que se planifica observa los siguientes principios:

- La formación es considerada como una ayuda, ante los nuevos retos, y un apoyo al profesorado en su trabajo, mejorando sus competencias profesionales.
- Se realizará según los diferentes niveles competenciales, siguiendo itinerarios formativos de una forma flexible, pero bajo el principio de avance y progreso.
- La formación se acercará al profesor, será útil y se evaluará para su mejora.

Se establece un Plan de Formación que pretende responder a todas las necesidades formativas y cubrir todas las variables que el profesorado pueda

encontrarse en su camino, en su itinerario formativo. El plan contempla tres grandes grupos para sus propuestas de formación específica:

- Docente no especialista que quiera desarrollar y/o ampliar su capacitación lingüística.
- Docente especialista en lenguas extranjeras en cualquier nivel educativo.
- Docente AICLE.

Además, han sido organizados según el nivel de desarrollo y perfeccionamiento del individuo. Así, todos los docentes pueden verse integrados en algunas de estas “etapas lingüísticas”. (ver anexo 4)

El documento recoge un cuadro general de “*autoevaluación de la competencia lingüístico/comunicativa*”, que permite al profesorado determinar su nivel actual y como avanzar en su aprendizaje. Con el fin de regular y organizar la oferta formativa se han definido tres grandes itinerarios, coincidentes con los tres perfiles de docentes y también se ha diseñado un itinerario formativo para los centros con sección bilingüe.

Cada perfil se encuentra secuenciado en 6 subniveles en concordancia con las directrices del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER). En la edición española del Marco común europeo de referencia para las lenguas las lenguas (MCER) traducida por el Instituto Cervantes, se dividen de la siguiente forma:

Cuadro 7. Marco Europeo de Referencia de las Lenguas, subniveles y descripciones.

| NIVEL | SUBNIVEL | DESCRIPCION |
|----------------------------|-------------------------------|--|
| A = Usuario Básico | A1 (Plataforma) | El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica. |
| | A2 (Acceso) | |
| B = Usuario Independiente. | B1 (Umbral) | El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio. |
| | B2 (Avanzado) | El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. |
| C = Usuario Competente | C1 (Dominio Operativo Eficaz) | El usuario competente: C1. "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna) |
| | C2 (Maestría) | El usuario competente: C2. Aunque el nivel C2 se ha denominado «Maestría», no implica una competencia |

| NIVEL | SUBNIVEL | DESCRIPCION |
|-------|----------|--|
| | | de hablante nativo o próximo a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los estudiantes brillantes. |

Este marco se traduce en la oferta de actividades formativas específicas recogidas en los siguientes grupos:

- Itinerario formativo para docente no especialista que quiera desarrollar y/o ampliar su capacitación lingüístico-comunicativa.
- Itinerario formativo para docente especialista en lenguas extranjeras en cualquier nivel educativo.
- Itinerário formativo para docente AICLE.
- Itinerario formativo para un Centro Bilingüe (para integrar en un Plan de Formación).

Estos itinerarios se llevan a cabo en un período flexible de 2 o 3 cursos e incluyen varias actividades formativas graduadas, con distintos cauces y modalidades de formación.

Se ha formado una Red de Formación cuyo objetivo es asesorar al profesorado, tanto a nivel individual como a nivel de centro, en sus necesidades y cauces formativos pertinentes a su situación.

La Red de Formación actuará en tres ámbitos diferentes:

- **Regional** para los cursos a distancia y/o presenciales (coordinados por el CFPI de Valladolid y por el Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC (CRFPTIC) de Palencia)
- **Provincial** para las actividades organizadas por los CFIE de la Comunidad
- En los **propios centros educativos**, como formación personalizada y contextualizada.

Así mismo, la Consejería de Educación organiza cursos con distintos niveles con el fin de asegurar la oferta de una formación continuada bajo la supervisión de las Universidades Públicas de Castilla y León (ver anexo 4).

Para poder impulsar la formación en idiomas extranjeros para lograr una enseñanza bilingüe reconocida la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en colaboración con las Universidades públicas de Castilla y León han diseñado una formación especializada para el profesorado de secciones bilingües encaminada a su preparación especializada. Los cursos se enmarcan dentro de la oferta de títulos propios de las universidades y se titulan: *"Especialista Universitario en Docencia en Programas Bilingües y/o de Inmersión/CLIL en Lengua Inglesa en Educación Infantil, Primaria y Secundaria"* durante el curso 2010-2011 convocados por la Universidad de Burgos, la Universidad de León, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valladolid (campus de Palencia y Valladolid).

Esta actividad está cofinanciada por el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónoma de Castilla y León y se ofertan los cursos al profesorado que imparte docencia en Educación Infantil, Primaria y Secundaria en centros con sección bilingüe o por el convenio British Council, impartiendo su materia en inglés. La oferta formativa tiene dos modalidades, presencial y a distancia.

El objetivo principal de este título es preparar a los docentes que ya tienen una diplomatura en cualquiera de sus especialidades o sean licenciados/as en áreas no lingüísticas e Ingenieros que quieran dedicarse a la docencia en Educación Secundaria, con un alto nivel de conocimiento de lengua inglesa, dotándoles con las herramientas necesarias para saber planificar la instrucción educativa en las materias e impartirlas en lengua inglesa en los programas bilingües o de inmersión en lengua inglesa, y a la vez dando a conocer las metodologías más adecuadas para llevar a cabo su labor docente en Centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria con programas bilingües hispano-británicos o AICLE/CLIL.

Para poder conseguir el objetivo principal el curso se organiza de tal manera que los participantes se formarán siguiendo las Directrices Europeas que regulan los centros bilingües: Marco Común Europeo de Referencia, así como las normativas específicas de las diferentes CC.AA. españolas. Se analizan los currículos bilingües, aplicando su diseño de trabajo al aula, de sesiones y de unidades didácticas de las áreas que se trabaja en lengua inglesa y en un entorno pluricultural.

El título se puede cursar tanto de manera presencial en la Universidad de Valladolid y semi-presencial en el campus de Palencia. Para poder sacar adelante sus estudios los participantes deben participar en los foros del Aula Virtual del programa, participar en video conferencias y en las intervenciones docentes. Además deben diseñar secuencias de trabajo y actividades, realizar evaluaciones de cada modulo y participar en tutorías online y chats de cada módulo.

La titulación incluye 110 horas de prácticas en aulas bilingües españolas y/o británicas y se evalúa a través de la participación en las sesiones presenciales, el grado de desarrollo de las capacidades personales y profesionales a lo largo del periodo de prácticas y su capacidad de reflexión y planificación demostrada en la elaboración y defensa de un Trabajo Final de curso.

Los contenidos se organizan en módulos, cada uno constando de una sesión teórica, una sesión de workshop llevados a cabo por profesores con experiencia en centros bilingües, una sesión práctica por módulo, y una sesión de utilización de recursos TIC aplicados a cada módulo.

El número de posibles admitidos es de entre 50 y 60 estudiantes (25 - 30 semipresenciales) seleccionados según su expediente, su experiencia docente previa, su conocimiento de las lengua inglesa y actualización didáctica. Entre los seleccionados, 40 tendrán la posibilidad de recibir una de las becas reservadas para el personal docente de la Junta de Castilla y León de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que imparten docencia en

centros CLIL/ Bilingües o en vías de transformación, financiadas por la Dirección General del profesorado e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Con el objetivo de completar esa formación, se ofrece un segundo Título Propio de la Universidad de Valladolid denominado *"Especialista Universitario en Lingüística Aplicada a Contextos Bilingües Inglés/Español"* y dirigido a los docentes que han superado con éxito el primero. En el Anexo 4 de este trabajo se encuentra la relación de cursos impartidos en la actualidad donde nos podemos hacer una idea de la variedad y cantidad de oferta existente.

6.4.2. Formación permanente del profesorado de los centros estudiados.

Tal y como nos comentó el director del Centro A, es cierto que no se realiza ningún tipo prueba específica de idioma a los profesores bilingües antes de poder trabajar en el centro, puesto que es un centro público y eso es competencia de la Administración, se realiza *"por interinos o traslado. Accedemos por el código 99"* pero también nos dijo que *"en relación con los nativos sí y lo hace el British. La verdad es que todos los que llegan tienen buena base"* (Entrevista equipo directivo centro A, febrero 2011).

La mayoría del profesorado encuestado posee la Diplomatura de Magisterio con la especialidad de inglés y los demás tienen la habilitación exigida para poder impartir clases de inglés en los programas bilingües.

Además, todos han seguido formándose a lo largo de los años de su carrera profesional en el tema del inglés con distintos tipos de cursos, desde los títulos de la escuela Oficial de Idiomas hasta cursos de metodología en el CFIE y en el Reino Unido.

En los siguientes gráficos hemos querido recoger los porcentajes reales de las titulaciones de la escuela de idiomas y los cursos realizados por los profesores encuestados de los tres colegios objeto de nuestro estudio (ver anexo 2).

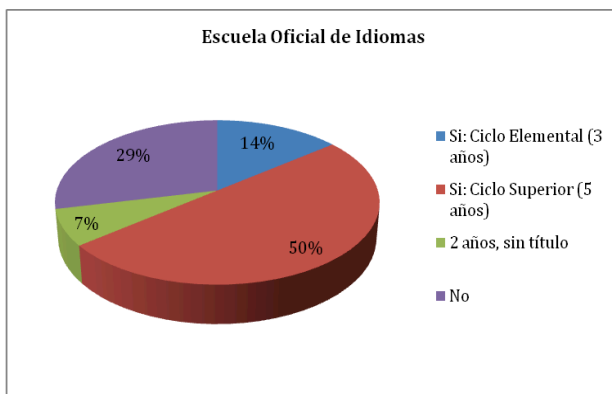


Gráfico XL. Formación en EOI

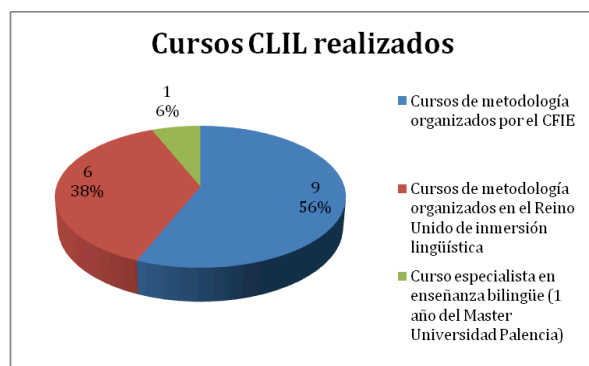


Gráfico XLI. Curso CLIL realizados

A pesar de la gran cantidad de los años que llevan trabajando, tanto en la educación primaria como en los programas bilingües, casi todos los profesores siguen con su formación en lengua inglesa, aunque sea sólo mantener conversaciones con los nativos en las horas complementarias y esto es porque es necesario para perfeccionarlo.

Preguntamos a los profesores por los años que llevaban dedicados a la enseñanza. Los resultados demuestran claramente que el mayor porcentaje se inclina hacia un profesorado con más de 20 años de experiencia, pero si observamos bien el gráfico, un 15% de profesorado joven se ha incorporado en los dos últimos años. (ver anexo 2)



Gráfico XLII. Años de experiencia en la enseñanza

Las plantillas del profesorado de los centros poco a poco se van rejuveneciendo y los docentes que entran a trabajar demuestran un mayor dominio del inglés.

Las familias muestran claramente su confianza en el bilingüismo y en los profesores involucrados, mostrando de esta manera que los estudiantes están contentos y aprenden bien. Pero no solo muestran su percepción del desarrollo de los programas sino que en algunos centros se les invita a participar en cursos impartidos por los profesores “nativos” de sus hijos e hijas o externos dependiendo de la Administración regional.

Cuando planteamos a las familias la pregunta de si creían que el profesorado tenía la formación adecuada para impartir las clases en inglés, un 59 % contestó de forma afirmativa y rotunda, mientras que un 33% dudó de terminó por señalar la opción “no sé”.

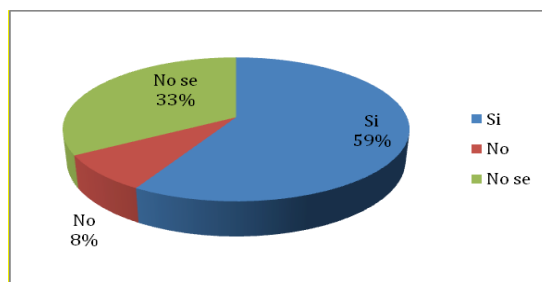


Gráfico XLIII. Grado de adecuación de formación de profesorado en lenguas extranjeras.

La percepción a nivel global es muy positiva; sin embargo los criterios económicos son la causa de las mayores dificultades organizativas. La secciones bilingües muestran un menor “apadrinamiento” institucional.

6.4.3. Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) Soria.

La formación ofrecida por parte del CFIE de Soria está encauzada en tres apartados generales:

- Actividades diseñadas para fomentar el uso de las TICs (Plan de Formación Red XXI).
- Actividades diseñadas para fomentar en desarrollo de las lenguas (Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras).
- Actividades diseñadas para fomentar la Convivencia y el Éxito Escolar.

La formación se ofrece a través de Cursos organizados por el CFIE, Grupos de Trabajo y Seminarios en Centros, Proyectos de Formación, Planes de Mejora y Planes de Formación. Además se ofertan Jornadas especializadas y cursos de idiomas en conjunto con la Universidad de Valladolid en el Campus de Soria. (ver anexo 4)

El planteamiento de los cursos de idiomas, en colaboración con la Universidad, *“Hacia una enseñanza Bilingüe”* se basa en la necesidad de formar al profesorado en idiomas, si se quiere ofrecer una enseñanza de idiomas de calidad y asegurar el éxito en el aprendizaje de otros idiomas. La formación ofrecida responde a las exigencias sociales en relación con las habilidades y competencias que los estudiantes deben adquirir.

Es decir, su intención es fomentar el conocimiento de la lengua extranjera entre el profesorado de la comunidad de Castilla y León para asegurar el desarrollo y perfeccionamiento personal y profesional, a la vez que proporciona un apoyo significativo a la buena evolución del bilingüismo, la participación en proyectos escolares de colaboración con centros y profesores de otros países y la innovación educativa.

La Consejería de Educación organiza cursos con distintos niveles con el fin de asegurara la oferta de una formación continuada bajo la supervisión de las Universidades Públicas de Castilla y León. En el año 2011 se organizaron en el Campus de Soria cursos de inglés de nivel intermedio e intermedio alto, y de nivel intermedio alto de francés. Los docentes que participaron en estos programas tenían un conocimiento previo de la lengua extranjera, del nivel

A2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas para poder garantizar el mayor aprovechamiento de los cursos organizados. Los objetivos de los cursos fueron:

- Ampliar conocimientos y herramientas para poder solucionar situaciones comunicativas en el contexto del aula.
- Desarrollar la competencia oral de forma comprensiva y productiva.
- Afianzar los conocimientos en lengua extranjera para ese desarrollo.
- Potenciar la confianza en la propia capacidad de aprendizaje.

6.4.4. La formación inicial de maestros: el Grado en Educación Primaria con mención en Lenguas Extranjeras.

La adquisición del inglés como lengua extranjera y las competencias básicas relacionadas han de asociarse con la relevancia haberse convertido en un enorme instrumento comunicativo universal de gran aceptación en una sociedad global como la nuestra. De este modo, el conocimiento del idioma inglés es indispensable para el futuro maestro pero en la actualidad este maestro especialista en idiomas debe adquirir una serie de competencias comunes a todos los maestros y otras específicas de lengua extranjera para

poder tener una titulación compatible y comparable a cualquier docente europeo. Es por ello que los profesores universitarios se ven obligados a plasmar los cambios en sus programaciones y metodología, en los planes de estudio y a adaptar las nuevas características del crédito europeo (ECTS) teniendo en cuenta las horas presenciales, no presenciales y el trabajo autónomo de los estudiantes sobre los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.

En primer lugar hemos de tener en cuenta que debemos considerar las competencias generales/ transversales que han de ser comunes a todos los estudiantes universitarios en cualquier país de la Unión Europea. Dentro de estas competencias generales para el futuro maestro de inglés se han considerado como imprescindible, las instrumentales que implican el conocimiento de una lengua a nivel discursivo, que permita la comunicación comprensiva y afectiva con los demás, en la clase y ante cualquier situación cotidiana que pudiera surgir. Así, el dar importancia al correcto desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas en lengua materna también es de suma importancia para los docentes que imparten clase en el campus.

En cuanto a las competencias generales personales, se cree necesario fomentar las habilidades en las relaciones interpersonales desde un reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad- aspecto necesario en cualquier escuela real española con una implicación hacia el respeto por todo lo religioso, ético, racial o lingüístico, aceptando cualquier diferencia.

Las competencias generales sistémicas se consideran la base de este planteamiento europeo convergente: el potenciar el aprendizaje autónomo del estudiante implica el desarrollo de la capacidad de gestión de la información, no sólo recibida por el profesor, sino la utilización de fuentes virtuales o del producto del trabajo colaborativo con los compañeros.

Desde el punto de vista de las competencias comunes a todos los maestros es importante llegar a la clasificación de las competencias, considerándolas necesarias para que el alumno desde el planteamiento de no sólo “saber” sobre la materia o contenidos, sino también el “saber hacer” que implica la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos dando importancia al trabajo autónomo y la capacidad de seleccionar , buscar, elaborar materiales didácticos y saber utilizarlos; el “saber estar” desarrollando la capacidad de comunicación y fomentado las relaciones interpersonales para que al estudiante tenga posibilidad de resolver los problemas en el aula ; y el “saber ser” que para los futuros docentes potencien la idea de educación integral, creando una actitud crítica responsable.

Las capacidades específicas de la especialidad de maestro de idiomas deben atender, por tanto, a la clasificación anteriormente reseñada, o dicho de otra forma, SABER se corresponde con las competencias disciplinares, SABER HACER con las profesionales y SABER ESTAR y SABER SER con las académicas personales.

En la Universidad de Valladolid se ponen en marcha los nuevos estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria en el curso 2009/2010, siguiendo las directrices aparecidas en el BOE³ sobre la profesión regulada de Maestro de Educación Primaria.

Referente al conocimiento de la lengua extranjera, y por bloques de competencias, podemos destacar los siguientes elementos:

- Para las disciplinares (saber) se persigue el conocimiento del idioma inglés desde un punto de vista sociolingüístico, desarrollando una competencia comunicativa interactiva; el conocimiento de los contenidos, estrategias y recursos didácticos para la enseñanza del inglés en Educación Primaria; y el comprender los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Didáctica del Inglés y su relación con otras didácticas específicas.
- Para las profesionales se da importancia en poner en práctica de forma integrada las cuatro destrezas del inglés promoviendo fundamentalmente a la comunicación interpersonal.
- Para las académicas, el aceptar y colaborar en actividades de intercambio cultural con alumnos de otros países, trabajando el

³ Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

respeto hacia cualquier lengua y sus manifestaciones religiosas y culturales.

En cuanto a los aspectos metodológicos propuestos para trabajar los diferentes contenidos, éstos deben ser acordes a las competencias y objetivos planteados y fundamentalmente a la dedicación prevista del trabajo del estudiante en las materias. Los más importantes desarrollados son:

- Se proporcionan el mayor número posible de input en inglés, con documentos originales orales y escritos para que los alumnos ejerciten la comprensión del idioma inglés y sean agentes activos en la comunicación.
- Situaciones de interacción social y comunicación en el aula para conseguir un entendimiento fácil y fluido en el grupo- clase y promover un clima crítico y reflexivo.
- Aprendizaje por tareas en actividades académicamente dirigidas
- Planificación basada en temas e interés y de necesidades del alumno de E. Primaria y proyectos interdisciplinarios (música, plástica...).

En cuanto a lo procesual se pretende que los estudiantes sean autónomos, reflexivos y críticos en las clases de inglés. Para ello se fomenta que compartan sus hallazgos, que busquen fuentes de información, que preparen materiales y los expongan y que sean activos.

Se complementa la acción con debates, redacción de informes en lengua inglesa, realización de revisiones y comentarios y programación de una práctica de enseñanza que incluya objetivos, contenidos, actividades, estrategias, criterios de evaluación, materiales y recursos.

La tutorización adquiere mayor relevancia y así lo advierten los estudiantes, ya que la realización de trabajos, informes, memorias y la búsqueda de información complementaria requieren de una ayuda individualizada por parte del profesor; esto supone que el trabajo autónomo del alumno está supervisado y dirigido por parte del docente de forma personalizada.

Por parte del profesorado, el reto que supone el trabajar con nuevos métodos, significa innovación docente, preparación de nuevos materiales de enseñanza y planificar estrategias de aprendizaje más adecuadas a trabajos en grupo. Este reto se ha convertido en el Campus en un factor positivo e interesante ya que ha permitido, después de muchas reuniones, contrastar opiniones sobre aspectos metodológicos y de organización referentes a la enseñanza del inglés, planificar tareas multidisciplinares mucho más atractivas para los alumnos y sobre todo evitar duplicidad de contenidos y, en gran manera, dedicar tiempo y esfuerzo a buscar entre todo el equipo de profesores inmersos en el proyecto, una mayor efectividad en el proceso de enseñanza, paralelo al avance de los centros de Primaria con sus proyectos bilingües .

Otro de los aspectos sobre el que se trabaja activamente dentro de las asignaturas de inglés es el referente a la “interculturalidad”. La movilidad

creciente del alumnado y el aumento de la inmigración convierten a nuestras aulas en un estupendo calidoscopio cultural.

La adquisición de una competencia intercultural en el profesorado pasa por analizar sus propios prejuicios, conocer y valorar su propia cultura y reflexionar sobre la necesidad de conocer las culturas que nos rodean.

La metodología utilizada durante el desarrollo de este tipo de actividades encaminadas a sensibilizar sobre el fenómeno intercultural siempre va a ser activa, propiciando el trabajo en grupo, para fomentar el debate y el espíritu crítico.

Dirigimos la mirada hacia la sociedad desde una óptica reflexiva y crítica y hacia el trato que el mundo da a otras culturas, razas, etnias... y a otras maneras de pensar. Este análisis se lleva a cabo a través de los medios de comunicación. No se pretende hacer un análisis minucioso del trato de los medios de comunicación hacia las diferentes culturas, si no a partir de unos temas y puntos controvertidos, hacer reflexionar a nuestros alumnos, con el fin de desarrollar una competencia intercultural.

Las técnicas y estrategias didácticas que se tienen que ofrecer en un aula intercultural deben mantener un objetivo prioritario: Educar a los niños y niñas bajo una sensibilidad intercultural, para conseguir que sean amantes de lo propio y respetuosos con lo "otro", enseñándoles a convivir en la diferencia.

Si fomentamos actitudes críticas y respetuosas con lo diferente contribuiremos a la valoración positiva de cualquier cultura. Se deben ofrecer actividades que ayuden a entender a nuestro alumnado que la cultura es algo en movimiento, que se modifica a lo largo del tiempo y con la constante interacción con otros seres humanos.

Los conflictos que pueden surgir en el aula entre personas de diferentes culturas son un hecho que en la escuela debemos aprovechar para reflexionar y dialogar de forma racional. No prejuzgando y evitando tomar actitudes a favor y en contra.

La labor educativa no sólo consiste en transmitir conocimientos; debe enseñar procedimientos, actitudes y valores. Trabajamos con personas y nunca debemos olvidar la perspectiva humana en todas nuestras intervenciones educativas.

La potenciación en la utilización de la imagen es otro de los aspectos que subyace a la hora de enseñar a nuestros futuros maestros. En la enseñanza de un idioma podemos usar como estrategia didáctica el juego e incluso hacer que el alumno cree sus propios juegos. Podemos crear fichas con imágenes de objetos cotidianos y hacer que el alumno las una con la ficha que lleva el nombre del objeto en el idioma que se estudie.

También podemos usar las imágenes para crear murales o bien utilizar transparencias que nos ayuden en las explicaciones.

Ahora bien dado que vivimos en el mundo de la tecnología ¿por qué no usar esta en el aula? Con el apoyo de una cámara digital y un ordenador podremos preparar las clases de una forma más llamativa y cercana a nuestros alumnos que en su mayoría ya tendrán algún que otro videojuego o incluso su propio ordenador.

Dentro de las aulas universitarias se practica con cámaras, digitales, se graban las acciones con cámara de video y se potencia la utilización de la imagen con la creación de presentaciones con herramientas web y collages clásicos en lo que conocemos como “flashcards”. Los foros web permiten de un modo más fácil el intercambio de materiales y el trabajo cooperativo.

Según estudios recogidos durante la implantación del Plan Bolonia en el Campus (Dulce Bermejo; Tarancón Álvaro; Pascual Cabrerizo, 2011:131) se desprenden las siguientes tendencias metodológicas dentro de nuestras aulas universitarias de la especialidad de lenguas extranjeras:

- **Clases magistrales:** En las clases magistrales se utiliza una metodología descriptiva un poco más tradicional, el paradigma de instrucción conocido como PPP (Presentación, Práctica, Producción), aunque manteniendo siempre las premisas de la interacción con el alumnado y la participación de éste en el desarrollo de las clases. El número de alumnos que asisten a estas clases obliga a proceder de una forma que, si bien no atiende a la diversidad del alumnado, sí permite proporcionar explicaciones gramaticales teóricas que ayudan a los alumnos a la adquisición de

los conocimientos propuestos. De esta forma, la dinámica que se sigue en estas clases es la siguiente: se presentan los contenidos con la ayuda de soportes visuales como presentaciones de PowerPoint, mapas conceptuales, esquemas, pósters, etc. Y se intenta ilustrarlos con ejemplos significativos. A continuación, los alumnos tienen que poner en práctica los contenidos explicados a través de la realización de una serie de ejercicios, que se corrigen en una sesión posterior que se emplea para promover la producción por parte del alumnado y para la resolución de dudas y preguntas.

- **Clases prácticas:** Las clases prácticas, en las que el número de alumnos se ve reducido a la mitad por el desdoble de los grupos de las clases magistrales, nos brindan la oportunidad de utilizar un enfoque más pragmático y comunicativo. En el desarrollo de estas sesiones, se trabaja principalmente la comprensión auditiva y la comprensión lectora, a través de ejercicios de listening y reading adecuados a los contenidos de los bloques temáticos de trabajo elegidos para cada semana. Se emplean materiales auténticos obtenidos de diversas fuentes, en especial de Internet. Los alumnos se muestran mucho más motivados e interesados en las actividades propuestas cuando son capaces de comprender textos procedentes de periódicos y revistas de habla inglesa, películas en versión original, podcasts grabados por hablantes nativos, etc. Asimismo, se utilizan materiales diseñados específicamente para la enseñanza de la lengua inglesa por distintas editoriales.

- **Seminarios:** En las sesiones de seminario, el grupo vuelve a desdoblarse, por lo que se encuentran con clases de entre 10 y 15 alumnos, lo que favorece enormemente la práctica de la comunicación oral, la destreza más deficiente en la evaluación inicial del alumnado. Por otra parte, en estas sesiones se crean grupos de cuatro o cinco personas para fomentar el trabajo colaborativo. El objetivo de estos grupos de trabajo es el desarrollo de presentaciones orales que versen sobre uno de los temas incluidos en los contenidos.

6.5. Percepción de los logros y valoración general de los programas bilingües.

Todos los participantes están de acuerdo en que el programa bilingüe de cada centro es útil y funciona bastante bien, en el sentido de que con ello se aumenta la competencia comunicativa. La mayor parte los estudiantes se encuentran a gusto en los programas bilingües de sus centros.

Cuando planteamos a los alumnos que puntuasen del 1 al 4 la pregunta ¿qué opinas del plan bilingüe de tu centro? 25 de ellos dieron al plan bilingüe de su centro la mayor puntuación, 6 de ellos lo puntuaron con un 3 y sólo 2 de ellos marcaron un 2 como menor puntuación. Analizando estos resultados podemos afirmar que casi la totalidad del alumnado está completamente

satisfecho con los programas bilingües que cursas en sus respectivos centros. (ver anexo 2)

Cuadro 8. Opinión programa bilingüe dentro del centro por parte de los estudiantes

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|----|
| 1. ¿Qué opinas del plan bilingüe en tu centro? | 0 | 2 | 6 | 25 |

Sin embargo, durante la realización de la encuesta se extrajeron algunos resultados muy negativos. Al indagar en las posibles causas de unos resultados tan opuestos a la opinión general se descubrió que fueron los estudiantes que se incorporaron al centro en 5º y 6º y con dificultades de aprendizaje en general, debido en algún caso por su falta de escolarización a una edad temprana, y en otros con la dificultad añadido de hablar solo un tercer idioma.

Sin embargo, las familias ven el programa desde una perspectiva diferente. Ellos son más prácticos y creen que sus hijos de hijas tendrán la posibilidad de encontrar mejor empleo si saben inglés. La opinión general era que la ventaja de encontrar empleo también incluía la posibilidad de ir a trabajar al extranjero y no tener que limitar sus posibilidades a la oferta de empleo en España.

En general, las familias eligen un tipo de educación pensando en el futuro de sus hijos, y esta es una de las razones por la que la mayoría de la familias han decidido que sus hijos acudan a un centro donde se desarrolla la enseñanza bilingüe. El conocimiento de la lengua inglesa y su dominio es

realmente importante para el futuro laboral y esto es algo que los padres tienen muy presente. Los padres encuestados afirman que sus hijos sean competentes en inglés *“les ayudará a encontrar un buen trabajo”*. (Cuestionario familias centro C, marzo 2011)

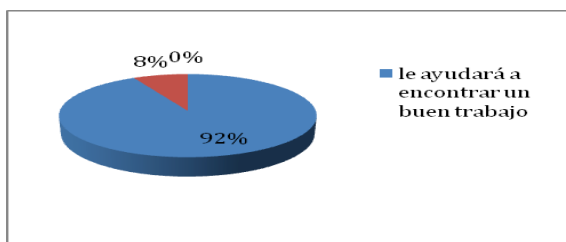


Gráfico XLIV. Competencia en inglés y vistas hacia el futuro

Cabe comentar que también hay quienes opinan que trabajar tantas horas en inglés puede perjudicar a sus hijos a la hora de hablar y escribir en español.

Pero sólo un 23% de los padres encuestados reflejan en el siguiente gráfico que les preocupa un poco, que tal vez, sus hijos, al cursar tantas horas y asignaturas en inglés, puedan llegar a presentar algún problema o dificultad a la hora de hablar peor su lengua materna o escribirla, pudiendo confundirles en alguna ocasión.

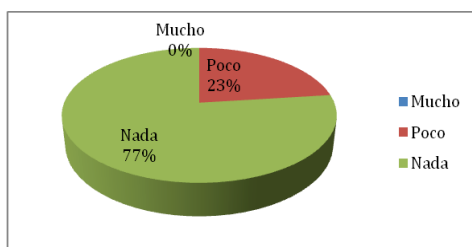


Gráfico XLV. Preocupación sobre la exposición continuada a una lengua extranjera

No obstante, estudiantes que han llegado a terminar secundaria en la educación bilingüe han demostrado que no es así. De hecho, muestran más habilidades de resolver problemas, y mayores destrezas comunicativas en los dos idiomas que estudiantes que han seguido una educación monolingüe. Los centros donde más tiempo llevan en el programa, donde estudiantes participantes ya han terminado bachillerato, no muestran ningún tipo de recelos a la hora de recomendar este tipo de educación. Ellos argumentan que estudiantes con dificultades de aprendizaje se ven beneficiados por el programa aunque lo dejan en cuanto cambian de la Educación Primaria a la Secundaria.

Creímos interesante preguntar a los propios estudiantes si ellos mismos recomendarían a los padres que matriculasen a sus hijos en un centro que impartiera la enseñanza bilingüe. De los 33 estudiantes a los que se les pasó la encuesta, 27 de ellos no dudaron en recomendar que lo hicieran, sólo 2 de ellos contestaron que no recomendarían a los padres que matriculasen a sus hijos en un centro bilingüe, mientras que 3 de ellos dejaron en blanco la pregunta y 1 contestó que no sabría qué decir.

Cuadro 9. Consejos y recomendaciones.

| 1. ¿Qué consejo darías a alguien pensando en enviar a su hijo/a a un centro bilingüe? | |
|---|----|
| Que lo hiciera | 27 |
| Que no lo hiciera | 2 |
| No sé | 1 |
| Nada | 3 |

Esto es debido a que, para mejorar la comprensión de las asignaturas, la metodología empleada es muy variada y muy visual. Además, en infantil y los primeros cursos de primaria se utilizan muchas canciones, actividades de TPR (respuesta física total), dramatizaciones, etc., para intentar recrear situaciones comunicativas donde los estudiantes deben utilizar lo que saben para comunicarse en inglés. Desde este comienzo de actividades muy participativas, se utilizan cada vez más las tecnologías de la información y la comunicación, tales como la pizarra digital y ordenadores individuales de apoyo al aprendizaje, de manera activa y participativa también.

El profesorado sabe de la importancia de plantear un método atractivo para los alumnos porque si la metodología no resulta atractiva, despierta interés y cubre las necesidades del alumnado es imposible llegar a conseguir un aprendizaje significativo en ellos y mucho menos en un idioma que no conocen y con el que se sienten perdidos. Es por ellos que los profesores que imparten el programa bilingüe en los tres colegios que hemos estudiado trabajan con una metodología variada y novedosa, con el objetivo de que todos sus alumnos aprendan inglés. Tal y como se puede observar en las

respuestas, los profesores trabajan a través de una “metodología comunicativa”, utilizando para ellos, murales, posters, el role play, canciones, actividades de total physical response, workshops, creando grupos flexibles,...

Cuadro 10. Estrategias metodológicas utilizadas

| 3. ¿Qué metodología utiliza en el aula para asegurarse que todos aprenden inglés? | | |
|---|-------------------------------|----|
| a. | Comunicativa | 13 |
| b. | Murales/ posters | 3 |
| c. | Role play | 4 |
| d. | Total Physical Response (TPR) | 3 |
| e. | Canciones | 2 |
| f. | Grupos flexibles | 5 |
| g. | Workshops | 2 |
| h. | Multi inteligencias | 3 |

Otro punto negativo se centra en la manera de tratar a los estudiantes que se incorporan tarde al programa bilingüe. Los estudiantes que se incorporan al plan bilingüe en los cursos a partir de 1º en el caso del programa Bilingüe, y en 3º en el caso de las secciones bilingües, tienen dificultades con el aprendizaje de contenidos a través de un segundo idioma. Los centros suelen ofrecer apoyo en las asignaturas instrumentales a todos los estudiantes nuevos, pero no en inglés. Ya que se dan tantas horas en los dos tipos de centros, casi todos los profesores opinaron que habría que darles tanto apoyo en inglés como en castellano para no perjudicar a los estudiantes que cambien de centro.

Uno de los directores con el que se mantuvo una larga conversación, evidenció una clara deficiencia a la hora de conseguir la total adaptación al

programa bilingüe de los alumnos inmigrantes o los alumnos que se incorporaban tarde al centro. Nos comentó que con los inmigrantes, *“El apoyo es fundamental pero entrar en las clases como cualquiera con el profesor de apoyo en grupos muy reducidos. Para mí es un error sacarlos fuera y aquí se hace todo lo contrario.”* En cambio, con los alumnos que se incorporan más tarde y para ponerles al día, lo realizan *“con mucho apoyo y todo es más personalizado pero siempre con sus compañeros”* (Entrevista equipo directivo centro B, marzo 2011).

CAPÍTULO 7.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

7.1. Conclusiones del estudio: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

“No es necesario gastar demasiado tiempo ni esfuerzo para poner de relieve la importancia que tiene en nuestros días la adquisición de una segunda lengua; pero dicha adquisición parece ser una empresa sumamente fácil o extremadamente difícil en función de las diversas variables y circunstancias que la condicionan. Resulta, pues, de especial interés analizar cuál es el modelo más adecuado de adquisición de una segunda lengua, modelo que nos permitirá especificar las variables críticas, conocer el proceso de aprendizaje y elaborar las estrategias para conducir ese proceso de la manera más eficaz”. (Colin Baker, 1993b: 37).

Este fragmento de este autor nos da una ligera idea de lo que está sucediendo en los últimos 30-40 años, a medida que el mundo se ha hecho interdependiente y hay más diversidad etnolingüística, el derecho a la educación se ha extendido a más grupos minoritarios, los profesores han tenido que adaptarse a la complejidad etnolingüística que aparece hoy día en las aulas. Por tanto, es lógico que cualquier profesor monolingüe se haya encontrado con un aspecto bilingüe en su aula.

En Europa existe gran variedad de lenguas y culturas, las cuales constituyen un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar. Sin embargo, se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad no sea un problema para la comunicación y se convierta

en una fuente de enriquecimiento y comprensión. Más concretamente tenemos la realidad lingüística de España, caracterizada por la diversidad: existen lenguas, dialectos y hablas regionales.

Parece necesario actualmente formarnos en varios idiomas o lenguas debido a la interculturalidad y movilidad entre países producida en los últimos años. Para ello hay que formar de una manera diferente empezando desde la base, como son los niños en el colegio. Este hecho ha propiciado que en nuestro país se haya producido durante los últimos años un fenómeno en los colegios, cómo ha sido el de introducir el bilingüismo en las aulas. El idioma escogido predominantemente por los centros ha sido el inglés, aunque en algunos casos se imparte también alemán (últimamente en auge) y francés.

En la actualidad debemos dar gran importancia a la educación bilingüe en las aulas. Consideramos que hoy en día, debido a la gran movilidad de los ciudadanos/as es fundamental que los alumnos aprendan a hablar y escribir en un segundo idioma, como el inglés. Actualmente en la sociedad y por tanto en las aulas hay una realidad multicultural que nos obliga a desarrollar estrategias para incorporar la educación bilingüe tanto en áreas curriculares como en actividades transversales. Esto se debe principalmente:

1. Multiculturalidad e interculturalidad escolar en las aulas: Una realidad creciente se presenta en el ámbito escolar; la presencia de múltiples culturas en nuestro ámbito de trabajo. Culturas que traen consigo un amplio bagaje de conocimientos, valores, habilidades y destrezas que no pasa desapercibido en la labor docente del día a día,

y que conforma una especie de currículo no declarado. Con los contenidos lingüísticos llegan contenidos culturales que es preciso integrar. El problema es cómo integrar los elementos preferentes de ambas culturas (por ejemplo, hispana y anglosajona) en el currículo escolar y en las diferentes materias, y de qué manera se da cabida al resto de culturas que integran las comunidades educativas. Partiendo del currículo establecido y de la experiencia docente, tenemos que encontrar la forma de alterar el sistema para incorporar elementos de la cultura inglesa, dejando espacio a la multiculturalidad.

2. Recursos humanos y materiales: Hoy en día disponemos de una serie de recursos materiales y humanos imprescindibles para tener garantías de éxito.

Se necesitan libros de texto y material complementario adaptado en sus aspectos lingüísticos y socioculturales para todas las áreas de conocimiento implicadas en el bilingüismo, además de otros materiales didácticos. Además, hay que disponer de un cuerpo docente capacitado en la lengua extranjera que se pretende implantar, y formar a todo el profesorado no sólo en los aspectos generales del proyecto sino también en el conocimiento de la cultura y sociedad de la lengua a implantar (habilidades en la lengua extranjera).

Finalidad y objetivos: El bilingüismo, visto desde concepciones interculturales, enriquece tanto los proyectos educativos de los centros implicados como las relaciones interpersonales de los diferentes sectores de

la comunidad educativa, propiciando sociedades más flexibles y con mayor capacidad adaptativa a nuevas realidades y respondiendo mejor a la diversificación de las demandas sociales. Las finalidades son enseñar determinados conocimientos y habilidades y formar la personalidad individual en un contexto social, pero también ampliarse y enriquecerse para fomentar el mutuo entendimiento y el respeto a otras culturas. Colin Baker sostiene lo siguiente:

“Si hay un esquema tentativo global en todas las investigaciones, ése parecería ser el que apoya la enseñanza temprana total por inmersión para niños cuya primera lengua es una lengua mayoritaria. La conclusión tentativa también es que la enseñanza de mantenimiento o en lengua patrimonial tiene ventajas para los niños de minoría lingüística. La opinión pública en tales asuntos tiende a estar dividida sobre la efectividad de la enseñanza bilingüe. Esto revela los matices políticos de la discusión en torno a las diferentes formas de la enseñanza bilingüe”. (1993b: 269).

Si atendemos a los resultados desprendidos de las encuestas, foro de discusión y cuestionarios, recogidos en el capítulo 6 y siguiendo el Análisis DAFO, mostramos a continuación los resultados desprendidos. Utilizamos este sistema de forma que nos pueda ayudar a plantear las acciones que deberíamos poner en marcha para aprovechar las oportunidades detectadas , percibiendo las amenazas y teniendo conciencia de nuestras debilidades y fortalezas en el terreno educativo donde focalizamos nuestra investigación.

DEBILIDADES (INTERNAS)

Uno de los aspectos a destacar es la percepción de las familias hacia otras asignaturas) que pueden verse afectadas al quedar menos atendidas respecto de las desarrolladas en la enseñanza bilingüe. Dentro de los planteamientos de los programas bilingües el incremento de horas dedicadas a la enseñanza en inglés va en crecimiento progresivo con los cursos en detrimento de las propias áreas del currículo en castellano como las matemáticas, la lengua castellana o el conocimiento del medio.

En relación con lo anterior, se percibe que muchos de los apoyos individualizados y de refuerzo se vinculan con las asignaturas instrumentales, pero no con las que forman parte del programa bilingüe. En este aspecto son las propias familias las que encuentran verdaderas dificultades para ayudar a sus hijos en las áreas de inglés aunque como hemos podido comprobar algunos centros tratan de paliar esas carencias con cursos de formación semanales utilizando a los propios docentes de los colegios que previamente han mantenido contacto con sus hijos.

Se considera que el programa bilingüe necesita de más apoyos, a nivel de recursos/materiales, estrategias organizativo-metodológicas, vinculación entre escuela y familias, cambios en la estructura horaria en el centro, formación del profesorado e intercambios/comunicación entre el mismo para poder desarrollar el programa. Un cambio de sistema de enseñanza conlleva un cambio de currículo tanto en lo plasmado sobre papel como en lo llevado a las propias aulas. El carácter motivacional es la principal herramienta con la

que cuentan los docentes y conlleva cambios en cuanto a lo anteriormente descrito.

Asociado a esta idea otro aspecto es que la enseñanza bilingüe parece requerir mayor esfuerzo personal, y horario extra que se debe dedicar para que pueda tener éxito. En casi la totalidad de las declaraciones que hemos recogido por parte de los equipos directivos, todos ellos coinciden en posicionar a los docentes como pieza clave del proceso pero es ahí en el propio proceso y lo que conlleva donde se encuentran las mayores dificultades, tanto en su formación en lenguas extranjeras partiendo de la base de que no todos eran profesores de inglés como de adaptación a una forma diferente de enseñanza basada en potenciar las estrategias comunicativas con gran cantidad de actividades orales.

Asunto crucial también es la dificultad manifestada para fomentar el uso del inglés cuando están fuera del aula, lo cual necesita de estrategias que permitan la transferencia hacia actividades de la vida cotidiana, el papel que puedan jugar otras instituciones de carácter más social para desarrollar las habilidades y destrezas comunicativas en lengua inglesa. Es cierto que hemos podido comprobar como las instituciones apoyan y promocionan programas externos de formación asociados a subvenciones externas, de intercambio de experiencias... pero la realidad pasa por una formación más pragmática que tenga una continuidad práctica en las familias o en entornos cercanos a los alumnos donde conviven diariamente y este hecho no tiene un seguimiento mayoritario.

AMENAZAS (EXTERNAS)

En general, parece que dificultaría la consolidación del programa el que las familias transiten hacia vías no bilingües, ya sea por un nivel de expectativa futura más bajo respecto del aprendizaje y posibilidades de éxito escolar de sus hijos/estudiantes, pero también porque se habla del desconocimiento o poca información respecto del propio plan bilingüe en los centros (mejorar la información de la metodología desarrollada, la organización de la enseñanza bilingüe dentro del centro...). En relación a las familias, un tema interesante es el de la formación baja o nula en inglés de las mismas, lo que deriva en pensar estrategias de apoyo y capacitación a las familias (a través de cursos/seminarios, salidas/viajes, escuelas de padres y madres...). Es latente el miedo reflejado en los padres y la necesidad de escuchar terceras voces que les aporten ese grado de tranquilidad para que impulsen una formación bilingüe para los niños. Esto se incrementa en las zonas rurales con una dependencia única posterior de un centro de Secundaria que no siempre trasmite confianza para ellos.

La coordinación con los centros educativos de sus hijos se limita a comunicaciones vía email, horarios de tutorías o como hemos dicho anteriormente en leves procesos formativos semanales. Quizá la mayor dificultad recae en el desconocimiento a nivel interno del propio plan y del entendimiento del por qué estudiar inglés como algo integrador y natural en las áreas.

La organización escolar debe ser mejorada, sobre todo en términos de la integración de horarios escolares, el papel que pueden jugar los coordinadores del plan y su relación educativa con el profesorado (tanto el del propio plan como en las asignaturas que no forman parte del mismo). Esa descoordinación queda latente en los resultados, incluso se aprecia que hay centros con secciones bilingües que no disponen de la figura del coordinador. El poder seguir una coordinación entre un área en castellano y otra en inglés es muy difícil mostrándose una disparidad entre los planteamientos.

Otro de los puntos que merece ser reseñado es la formación de grupos flexibles con el alumnado. En pocas ocasiones se opta por una distribución de alumnado siguiendo criterios académicos (áreas trabajadas al mismo tiempo) o capacidad y nivel de seguimiento y ritmo de aprendizaje del alumno. Para conseguir que el nivel de desarrollo de las destrezas orales y escritas en lengua extranjera sea óptimo y experimente un avance considerable del ritmo de aprendizaje es necesario una planificación de agrupamientos, no solo dentro del aula sino también fuera, tratando de optimizar recursos y espacios y utilizando a los docentes de un modo u otro como medio facilitador dentro del espacio bilingüe.

En lo que respecta al profesorado, parece necesario reforzar los hábitos de trabajo en equipo, la posibilidad de compartir recursos /materiales / metodologías, asuntos que requieren de la interiorización de culturas profesionales más basadas en la colaboración, la innovación y la reflexión compartidas.

La formación inicial del profesorado en la universidad también debe ser objeto de análisis, sobre todo en dos cuestiones: la adaptación de metodologías adecuadas a los aprendizajes que se desarrollan en los planes bilingües, pero también respecto de la competencia (oral y escrita) en lengua inglesa. Resultados de las entrevistas realizadas a equipos directivos muestran las carencias que se observan desde los centros hacia los profesores de reciente incorporación que provienen de los planes de estudio universitarios. La falta de práctica y sobre todo la inexistencia de un enfoque adaptado a las enseñanzas bilingües en estudios avanzados hacen que los propios colegios tengan que realizar un sobreesfuerzo no solamente para adaptar a los profesores que llevan años en plantilla sino a los nuevos que carecen de visión bilingüe a pesar de haber cursado especialidad en lenguas extranjeras.

FORTALEZAS (internas)

Cabe resaltar como algo de esencial importancia la ilusión mostrada por profesorado, alumnado y familias respecto del valor añadido que tiene la inclusión en los programas de enseñanzas bilingüe (conocimientos adquiridos y destrezas desplegadas, metodologías vinculadas a componentes lúdicos y atractivos, acercamiento a otras culturas, valor añadido en términos de empleabilidad futura). Suponen una herramienta muy importante con la que poder contar a la hora de desarrollar el programa, al reforzar vínculos y sinergias entre los distintos agentes.

Otro asunto importante es la presencia de asesores que participan del programa formativo, en la elaboración de materiales curriculares adaptados, en el planteamiento de metodologías y actividades

En relación con lo anterior, se percibe que el programa bilingüe se convierte en un espacio para el diseño, desarrollo y experimentación de metodologías de trabajo flexibles (estableciendo grupos flexibles, enfoques comunicativos, uso de las TIC y las PDI, recursos audiovisuales, utilización de posters y murales, romper con la dependencia del libro de texto...) las que, en última instancia, permiten ayudar a captar la atención y el interés del alumnado hacia el aprendizaje dentro de un ecosistema relajado y abierto a la experimentación y tolerante hacia el error. La transversalidad y cruce de enseñanzas es importante en toda enseñanza bilingüe teniendo en cuenta que el inglés es la herramienta de comunicación para la consecución de unas competencias asociadas a ciertas áreas o materias fijadas anteriormente en el currículo.

La educación bilingüe permite un cierto nivel de autonomía en los centros al poder tomar éstos decisiones respecto de las asignaturas que formen parte del programa, las metodologías y recursos utilizados. La forma de trabajar basada en aprendizaje por tareas y proyectos permite abrir los cauces formativos de acuerdo a los intereses docentes o de centro, criterios culturales , sociales o asociados a la propia región.

Otro aspecto que se puede destacar es que la participación en los programas bilingües aumenta la tolerancia y la apertura cultural, gracias a actividades en

las que se leen materiales ajenos al contexto local, o también por las relaciones que se establecen con otros países.

Una fortaleza importante con la que cuentan estos programas es la concienciación del profesorado respecto de la necesidad de formarse en temas relacionados con el bilingüismo (actividades de capacitación de los CFIEs, inmersión lingüística en países de cultura anglosajona, cursos de especialista de la Universidad respecto de la enseñanza bilingüe...). Los propios docentes plantean la necesidad ante un cambio tan innovador de mejorar en sus planteamientos educativos, en formarse para ser más eficientes dentro del aula y en buscar el modo como hemos comentado anteriormente de que el rol que experimente el alumno sea el de protagonista de una interacción con carácter lúdico e interactivo.

OPORTUNIDADES (EXTERNAS)

En este sentido, es importante mencionar todas las metodologías de asesoramiento y programas de acompañamiento de la Junta de Castilla y León o del Ministerio de Educación (movilidad del profesorado a través de programas Comenius o de visitas de inmersión lingüística, formación teórico-metodológica en torno a las actividades CLIL, la selección de nativos que colaboran como auxiliares de idiomas)

Presencia en el entorno geográfico de planes de formación inicial y permanente (Master de Bilingüismo, especialidades AICLE...), y en el caso de la formación en los Grados de Maestro/a de menciones especialidad de

lenguas extranjeras que parecen reforzar los componentes didácticos, sociolingüísticos y disciplinares, todos ellos necesarios para la capacitación en enseñanza bilingüe y que aumentan la formación pedagógica en esa enseñanza. Merece destacar en este apartado la predisposición mostrada por los docentes ante el amplio abanico de posibilidades de ampliación formativa que encuentran a su alrededor y la variedad y diversidad de cursos y planes que las instituciones ofrecen de acuerdo a las necesidades reales que les trasladan los centros puntualmente.

Los alumnos que cursan programas bilingües son más capaces de desenvolverse en ámbitos fuera del propio centro no olvidando por nuestra parte las mejoras cognitivas, de síntesis, de razonamiento...que experimentan. El conocimiento de otras culturas, la posibilidad de contacto con otros alumnos y el fomento de la autonomía facilitan que los niños adquieran un mayor grado de madurez que se muestra posteriormente en las relaciones interpersonales.

7.2. Propuestas de futuro para el desarrollo de la educación bilingüe en los centros escolares de Soria.

Después de realizar el análisis de la situación educativa encontrada en los centros bilingües de la capital y provincia soriana hemos podido detectar carencias dentro de los colegios que podrían deberse en gran medida de la inexistencia de una coordinación externa especializada en planes bilingües

que determine una intervención plural basada en unos estándares bien definidos que aporten una base unificadora, punto de partida para el desarrollo de los programas.

Si es cierto que en el caso del seguimiento de los planes de la administración se produce una copia fidedigna de lo marcado, donde más problemas se detectan es a nivel interno, en cómo trabajar el día a día y el cómo moldear el nuevo producto denominado bilingüismo dentro de las aulas con alumnos reales. Se produce como se ha podido percibir una notable disparidad en cuanto a metodologías que no siempre funcionan.

Dentro de nuestro seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la administración educativa, dentro de su selección como tipo de centro bilingüe consideramos esencial que el programa bilingüe se hiciera a través de un proceso de planificación en lugar de una concurrencia competitiva.

Por todo ello es positiva la creación de una centro coordinador real con un emplazamiento físico y virtual como el de un “instituto provincial permanente de enseñanzas bilingües” adherido a algo creado y en pleno funcionamiento anteriormente como los CFIEs.

La gestión del seguimiento y coordinación del Programa corresponderá a las personas que ejerzan la Coordinación Provincial de Educación Permanente en materia de bilingüismo.

La gestión administrativa se llevará a cabo a través de los Centros de Gestión (uno en la capital soriana y dos provinciales en localidades de más de 2000 habitantes) que estarán dotados de al menos una persona para las tareas administrativas que, entre otras, realizará las siguientes funciones:

- Mecanizar las solicitudes de admisión a cursos de formación programados y asesoramiento de materiales y, recursos en su caso, inscribir al alumnado a través de la aplicaciones semejantes a Moodle , Dokeos, Caroline, ATutor o EFront como entornos virtuales de aprendizaje y comunicación.
- Realizar una distribución de los materiales didácticos.
- Elaborar y enviar los listados y fichas del alumnado a los Centros de Docencia y, en su caso, al Centro de Gestión al que pertenezca.

Los cursos que se programen deberán diferir de las enseñanzas correspondientes a los Niveles Básico, Intermedio y Superior del idioma inglés de Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante EE.OO.II), con las oportunas adaptaciones de acuerdo al Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

El objetivo es la excelencia metodológica y la unificación de procesos en el aula basados en tareas por lo que la formación se centrará principalmente en la implantación de enfoques bilingües que puedan ser adaptados a las áreas del currículum y que sirvan de ayuda al profesorado de la provincia en la consecución de objetivos. Es importante tener en cuenta que los docentes se sienten más cómodos en su propio entorno laborar, por lo tanto la formación

queda planteada dentro de los propios centros escolares con la utilización de recursos y materiales propios. La cercanía y el conocimiento previo deberá ser un aliciente positivo para incrementar la motivación de los docentes en inglés. De una forma homogénea se sucederá la formación por los diferentes centros de la capital y creando pequeños agrupamientos inter-centros en la provincia. Se complementará la formación mediante medios telemáticos en las plataformas virtuales antes mencionadas.

Paralelamente a la formación todos los centros y de forma virtual se creará el banco de recursos bilingües inter-centro con el objetivo de que todos los docentes implicados cuelgue por categorías y áreas el currículum materiales elaborados e intercambien experiencias mediante foros de discusión abiertos que favorezcan la comunicación en el día a día a pesar de las distancias.

Es conveniente que en cada colegio, ya sea en los laboratorios de lenguas extranjeras (en el caso de tener disposición) o en las bibliotecas de centro se faciliten links a este entorno de forma que en cualquier momento todos los miembros de la comunidad educativa puedan tener accesibilidad a este banco de recursos educativos. En todo momento estará presente el intercambio de experiencias metodológicas y organizativas.

Se complementará la formación presencial con alternativas de auto-aprendizaje con seguimiento presencial voluntario o los denominados cursos telemáticos.

El alumno/a debe disponer de un ordenador conectado a internet con características multimedia, micrófono auriculares y altavoces. Así mismo es necesario el uso de webcam para un mayor aprovechamiento de las utilidades que pueda aportar la videoconferencia. El departamento didáctico de inglés asignado específicamente elaborará las programaciones específicas de acuerdo al currículo oficial y a lo marcado en el Boletín Oficial de Castilla y León en este caso. La metodología debe ser eminentemente participativa intensiva en el inglés procurando reservar la reflexión y la práctica a los alumnos en su trabajo diario.

El profesorado que imparta docencia en el Programa estará constituido por funcionarios públicos de la especialidad de inglés de los Cuerpos de Profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de Educación Secundaria con algún tipo de vinculación con los programas bilingües o en su defecto los auxiliares nativos asignados a los centros que nombraremos posteriormente. Este profesorado realizará los actos académico-administrativos de acuerdo con la legislación vigente.

La dedicación docente en este programa en ningún caso reducirá la jornada obligatoria que el profesorado debe dedicar a su centro de destino.

El profesorado deberá cumplimentar una ficha de seguimiento trimestral informando sobre el desarrollo de las sesiones presenciales y la asistencia del alumnado. Los docentes telemáticos deberán realizar informes trimestrales con el registro de consultas recibidas.

Toda la formación se considerará como un complemento a las desarrolladas por la administración regional en las EE.OO.II en las que se prioriza en mayor medida el nivel de idioma de cada docente en cuanto a destrezas orales y escritas.

Durante los análisis de las encuestas de dos de los centros hemos observado como la inclusión de nativos en el aula produce un efecto realmente positivo en la organización de programas bilingües. Es por ello que otra de nuestras medidas a introducir es una clara apuesta por la potenciación de la figura del auxiliar de conversación que realice su labor tanto dentro del aula con los alumnos como fuera con el resto de profesorado tratando, no solo de ofrecer sus servicios para mejorar las destrezas orales, sino también como coordinador de programas y enlace entre culturas.

Es importantes que los centros públicos y concertados bilingües sean dotados, al menos, con un auxiliar de conversación a tiempo parcial o total que colabore, preferentemente, con el profesorado que imparta áreas, materias o módulos profesionales en la L2, con objeto de fomentar la conversación oral con el alumnado y en ningún caso realizarán funciones propias del profesorado, por quien estarán siempre acompañados en el aula. Consideramos que son por otra parte un verdadero vehículo de acercamiento a la cultura de los países donde se habla la lengua y que por lo tanto pueden desempeñar las siguientes funciones:

1. Proporciona un modelo de corrección fonética y gramatical en la lengua extranjera correspondiente. Reforzando las destrezas orales del alumnado en la lengua extranjera objeto de estudio.
2. Colaborarán, en su caso, con el profesorado en la elaboración de materiales didácticos en la lengua extranjera correspondiente o liderar el aprendizaje en lenguas extranjeras basado en tareas o proyectos..
3. Acercarán 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 en el aula o ser pilar de comunicación en programas europeos como Comenius.
4. Podrán recibir formación metodológica en materia de bilingüismo que les habilite para poder desempeñar la labor de formador de formadores. Asistirán por otro lado a las actividades de orientación y formativas que organicen los CFIEs, en su caso acompañados por los coordinadores bilingües de sus centros.

Una modalidad de lectorado nativo puede consistir en plantear el incentivar convenios, más sólidos con la Universidad para que los alumnos Erasmus puedan ser subvencionados y realicen prácticas a modo de talleres y clases presenciales con los alumnos de una forma activa, realizando una doble labor: formativa y auto-formativa con un soporte económico de forma que el hecho que hoy en día se está produciendo de una forma irregular quede más consolidado , conformando una actividad con un carácter propio y con un beneficio muy importante para los centros educativos de acogida.

Durante toda la reflexión hemos destacado que es de vital importancia incrementar la motivación del profesorado que imparte clases bilingües y por todo ello el eje principal es el desarrollo *de un conjunto de acciones y medidas encaminadas al profesorado con un conjunto de actuaciones dentro del sistema educativo. Se plantea atraer a los candidatos y candidatas, dotarlos de las necesarias competencias y velar por su desarrollo profesional permanente en materia de bilingüismo dentro y fuera del aula.*

Una de las actividades que planteamos como importantes para la renovación y reciclaje continuado dentro del aula es la *concesión de los premios a materiales curriculares relacionados con el fomento del plurilingüismo en los centros educativos públicos y concertados dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León .Se propone como medida el convocar a nivel provincial una vez al año con la publicación en un anuario en formato papel y digital (entorno web intercentros creado anteriormente) de todos los trabajos premiados y de nuevo será el” Instituto Provincial Permanente de Enseñanzas Bilingües” Deberán orientarse a su aplicación en centros bilingües. Se puede valorar entre otros aspectos el interés, la oportunidad, el carácter innovador y la calidad científica.*

Estamos en camino de una progresiva concentración lingüística que a largo plazo supone la desaparición de muchas lenguas y la consolidación de una lengua “líder” que presume ser el “inglés”. En la actualidad, medios de comunicación (Internet) permiten que una lengua esté presente en un territorio incluso sin estar presentes los hablantes.

Hechos como variedad de lenguas autóctonas en el marco de un mismo Estado, necesidad de familiarizarse muy pronto con lenguas extranjeras, coexistencia con grupos de distinto origen nacional y cultural obliga a que España prepare a sus estudiantes ante una sociedad pluricultural, asegurando los derechos individuales y colectivos de los hablantes. Deberán coexistir también formulas que se adaptan a las características de cada caso concreto. Con el paso de los años la interdependencia entre culturas, países y por los tanto lenguas será palpable aún más si cabe. Corresponde a los educadores, políticos y pensadores monolingües, bilingües o plurilingües el reto de construir un mundo adaptado al siglo XXI y que presenta hoy en día grandes carencias a nivel comunicativo.

Este estudio realizado demuestra las carencias a nivel educativo en lo que corresponde a una organización mas solida del sistema, con mayor coordinación. La celeridad con la que se implantan las secciones bilingües hace que en muchas ocasiones incremente el grado de dificultad a la hora de desarrollar proyectos de este tipo.

Queda mucho trabajo por hacer en el entorno escolar de Soria, si bien se detona un grado de satisfacción entre la comunidad educativa que, en criterios motivacionales, supone un aliciente para asentar las bases de enseñanzas de lenguas extranjeras en el siglo XXI. Seguiremos atendiendo a aspectos prácticos, comunicativos y funcionales para conseguir unos resultados eficaces en nuestros estudiantes y alumnas, en vistas a un futuro laboral y social prometedor y abierto.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alarcón Neve, L. J (1998) *El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo*. Veracruz: Universidad Veracruzana, Colección Pedagógica Universitaria, nº 29.
- Alcaráz Varó E. (2000) *El inglés profesional y académico. Filología y Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial
- Anguera, M.T. (1995) Metodología cualitativa. En M.T. Anguera y otros. (Eds.) *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis Psicología, pp. 513-522.
- Arnberg, L. (1997) *Raising Children Bilingually: The Pre-school years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Asher, J.J. (1977) *Learning Another Language through Actions. The Complete Teacher's Guide Book* (6th ed.). Los Gatos: Sky Oaks Productions Inc.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin; Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 248-261.
- Auerbach, E. (1986) Competency-lased ESL: One step forward or two steps back?. *TESOL Quarterly* 20 (3), 411-429.
- Baetens Beardsmore, H. (1986) *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C.; Jones, S.P. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1990) *The Effectiveness of Bilingual Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters
- Baker, C. (1993a) Bilingual Education in Wales. In H. Baetens Beardsmore (Ed.) *European Typologies of Bilingual Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp.7-29.
- Baker, C. (1993b) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Lingüística*. Madrid: Ed. Cátedra.

- Baker, C. (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 2nd Edition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baker, C.; Prys Jones, S. (1998) *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bancroft, W. J. (1972) The psychology of suggestopedia or learning without stress. *The Educational Courier*, (February), 16-19.
- Baranco, A. (2009). *CLIL in Participating Schools. Documents produced by TiFoLa students*. [Consultado en: noviembre, 2012] [Disponible en: www.wsz.edu.pl]
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory research and critique*. London: Taylor & Francis.
- Braslavsky, C. (2001) Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el siglo XXI. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*. XXXI, 2, 137.
- Brown, H. D. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Bulwer, J. (1995) *European Schools: Languages for All?*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16, 6, 459-475.
- Carretero, M. (1997) *Constructivismo y educación*. México: Luis Vives.
- Casal, S.; Moore, P. (2009) The Andalusian Bilingual Sections Scheme. Evaluation and Consultancy. Universidad Pablo de Olavide, España. *International CLIL Research Journal*, 1, 2, 36-46.
- Celaya, M. L.; Ruiz de Zarobe, Y. (2010) First languages and age in CLIL and non CLIL contexts. Universidad de Barcelona y Universidad del País Vasco, España. *International CLIL Research Journal*, 1. Article 6, [Disponible en: <http://www.icrj.eu/13/article6.html>]
- Cheshire, J. (1991) Introduction: Sociolinguistics and English around the world. En J. Cheshire (Ed.) *English around the World*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-12.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.

- Chomsky, N. (1966) Linguistic theory. In J.P.B. Allen & P. Van Buren (Eds.) *Chomsky: selected readings*. London: Oxford University Press, pp. 152-159.
- Coll, C. (1981) *Psicología genética y educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Consejo de Europa (2005) *Sesión nº 2661 del Consejo Educación, Juventud y Cultura*. [Consultado en: septiembre 2012] [Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-05-118_es.htm]
- Crawford, J. (2005) *Does bilingual education work?* [Consultado en: noviembre 2012] [Disponible en: www.rethinkingschools.org]
- Cook, V. J. (1992) Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual matters,
- Cummins, J. (2001) Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Toronto U. Sprogforum*, 7,19, 15-20.
- Dafouz Milne, E. & A. Llinares García, A. (2005) La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a través de contenidos: aproximación a los diferentes niveles educativos. *Hispanorama*, 107, 79-85.
- Darn, S. (2005) *Content and Language Integrated Learning*. Turkey: Izmir University of Economics.
- Deller, S.; Price, C. (2007) *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Denzing, N.K (1978) *The research act. The theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzing, N. K.; Lincoln, Y. S. (2005) Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. *En: The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc., pp. 1-13.
- Entwistle, N. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

- Eurydice. (2005) *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: Eurydice Unidad Española.
- Extra, G.; Yagmur, K. (2004) *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Faltis, C.J.; Hudelson, S. J. (1998) *Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Flórez Ochoa, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Freeman, R. (1998) *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Frigols. M.J. (2010) *The potential of team teaching. Profile of team teaching in Spain*. Valencia: Consellería de Cultura de Valencia.
- García, E. (2002) Bilingualism and Schooling in the United States. *International Journal of the Sociology of Language*, 155/156, 1-92.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, N. (2000) *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*. Vitoria-Gasteiz: Euskal Autonomi Erkidegoko Administrazioa.
- Gattegno, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. (2nd ed.). New York: Educational Solutions.
- Giersberg, D. (2007) *It doesn't always have to be a Mercedes— Perspectives on Bilingual Learning*. [Consultado en: septiembre 2012] [Disponible en: www.goethe.de]
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967) *The discover of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Godenzzi, J. C. (1998) *Cultura de paz, bilingüismo e interculturalidad. Coiné. 1, 2*. [Consultado en: junio 2012] [Disponible en: <http://www.up.ed.pe/coine/Boletin2/TRASFONDO.html>]

- Goetz, J. P.; Lecompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gonzalez, A. (1998) Teaching in two or more languages in the Philippine context. In J. Cenoz; F. Genesee (Eds.) *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 192-205.
- Goris, J. A. (2009) *Bilingual education in Europe. Period 01 /2009*. Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences: Thesis doctoral, Investigación número OND1335014.
- Graddol, D. (2006) *English Next*. London: British Council.
- Gras Ferrer, V., Morales López, E., Plaza Pust, C. (2004) Sign bilingual education in Spain: current issues and proposals for the future. *Theoretical Issues in Sign Language Research*, 8 (TISLR8) [Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/658/1/HandoutTISLR8.pdf>]
- Grimes, B.F. (1992) *Ethnologue: Languages of the world*. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Grosjean, F. (1985) The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Matters*, 6, 467-477.
- Gumperz, J. (1981): Conversational inference and classroom learning. En GREEN, J.L.; WALLAT, C. (comps.) *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gupta, A.F. (1997) When mother-tongue education is not preferred. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18, 6, 496-506.
- Gutiérrez Gutiérrez, A.P. (2009) *El Bilingüismo y la sociedad* [Consultado en: 2 diciembre 2011] [Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg.htm]
- Hamers, J.F.; Blanc, M (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. London: University Laval, Quebec College.
- Haugen, E. (1993) *Language Conflict and Language Planning. The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Hakuta, K. (1986) *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffmann, C. (1998) Luxembourg and the European. In J. Cenoz & F. Genesee (eds) *Beyond Bilingualism: Multilingual and Multicultural Development*. Clevedon: Multilingual Matters, pp 143-74.
- Jacobson, R. (1990) Allocating two languages as a key feature of bilingual methodology. In Jacobson, C.; Faltis (Eds) *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.61-103.
- Jiménez Catalán R.M. (1996) Psicología evolutiva y aprendizaje del inglés en Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 2, pp 65-79.
- Jones, D. V.; Martin-Jones, M. (2004) Bilingual education and language revitalization in Wales: past achievements and current issues. In Tollefson, W. and Tsui, A. (ed.) *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 43-70.
- Jones, D. V. (1997). *The assessment of bilingual pupils: observations from recent Welsh experiences*. Paper Presented at The British Educational Research Association. Annual Conference 11-14 September 1997. [Consultado en: 23 agosto 2012] [Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000387.htm>].
- Kachru, B. B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. En R. Quirk y H. G. Widdowson (Eds.) *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-30.
- Kelly, K. (2003) *Content and Language Integrated Learning: The Basque Country*. UK/Bulgaria.
- Kelly, K. (2010) *Los niños trilingües desarrollan más destrezas*. El Correo: Bilbao, 04/09/2010.

- King, K.A.; Hornberger, N. H. (2004) Introduction. Why a special issue on Quechua? *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 1-8.
- Krashen, S.; Terrel, T. D. (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1995) Why Bilingual Education. *ERIC Digest*. [Consultado en: 11 febrero 2012] [Disponible en: www.ericdigests.org]
- Krashen, S. (1996) *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. (2004) *The acquisition of academic English by children in two-way programmes: What does the research say?* Paper presented at the National Association of Bilingual Education Conference, February, Albuquerque, NM.
- Lasagabaster, D. (1999) El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿En busca del hablante nativo?. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 73-88.
- Lasagabaster, D.; Huguet, A. (2007) *Multilingualism in European Bilingual Contexts, Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2009) Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 1, 2, pp 4-17.
- Latcu, T. (2000) Teaching English as a third language to Hungarian-Romanian bilinguals. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.) *English in Europe: The Acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp 236-247.
- Lewis, G. (1977) *Bilingualism and Bilingual Education—The Ancient World to the Renaissance*. *Frontiers of Bilingual Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lewis, E.G. (1981) *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon.
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lozanov, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggesto-pedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Lucio A. R. (1994). El enfoque constructivista en educación. *Educación y Cultura*, 34, 6-12.
- Lutz, F. W. (1981) Ethnography – the holistic approach to understanding schooling. in J. L. Green and C. Walleet (eds.) *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Lyon, J. (1996) *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mackey, W. F. (1978) *The importation of bilingual education models*. Washington: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.
- Malherbe, E.C. (1946). *The Bilingual School*. London: Longman.
- Marsch, D.; Marsland, B.; Stenberg, K. (2001) *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Martin-Jones, M. (2000) Bilingual classroom interaction: A review of recent research. *Language Teaching*, 33, 1, 1-9.
- Meyer, O. (2010) Hacia un CLIL/AICLE de calidad: estrategias efectivas de planificación y enseñanza. *Pulso*, 33, 11-29.
- Miles, M.B.; Huberman, A.M. (1984) *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Moate, J. (2010) The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective. *International CLIL Research Journal*, 1, 38-45.
- Modiano, M. (1996) The americanization of Euro-English. *World Englishes*, 15, 207-215.
- Moore, P. F. (2009) *On the emergence of L2 oracy in bilingual education: a comparative analysis of CLIL and mainstream learner talk*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide, Doctoral thesis.
- Nelson, C. et al. (Eds.) (1992) *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge.

- Nicoladis, E.; Genesee, F. (1996) Language development in preschool bilingual children. *Language Awareness*, 5, 2, 80-90.
- Novak, J.D. (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Ed. Alianza.
- Oller, D.K. & Eilers, R.E (Eds.) (2002) *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Paulston, C.B. (1980) *Bilingual Education: Theories and Issues*. Rowley, MA: Newbury House.
- Paulston, C.B. (1992) *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2003) "I never knew I was Bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education*, 2, 4, 251-268.
- Pérez Vidal, C. (2001) *Language teacher training and bilingual education in Spain*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- Phillipson, R. (2003) *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- Pineda, C. (2007) *Técnicas y Estrategias didácticas de comunicación no verbal para la enseñanza de idiomas*. Soria: Diputación Provincial de Soria.
- Plaza, M.A. (2004) *Educación intercultural como propuesta para la educación bilingüe: análisis y valoración de un programa de educación bilingüe*. Madrid: UNED, Tesis Doctoral inédita.
- Pozuelo, M.L.; Rodríguez, M.A. (1994) *Proyecto Curricular del Área de Inglés. Educación Primaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Ramírez, J.D.; Yuen, S.D.; Ramey, D.R. (1991) *Final report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Programs for Language Minority Children*. Report submitted to US Department of Education. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Reid, S. (1993) *Lament for a Nation: The Life and Death of Canada's Bilingual Dream*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Rigg, P. (1991) Whole Language in TESOL. *TESOL Quarterly*, 25, 521-542.

- Richards, J. (1985) Conversational competence through role-play. *RELC Journal*, 6, 1.
- Roberts, C. (1985) *Teaching and learning commitment in bilingual schools*. Wales: University of Wales, Unpublished PhD thesis.
- Rossell, C.H.; Baker, K. (1996) The Educational Effectiveness of Bilingual Education. *Research in the Teaching of English*, 30, 1, 7–74.
- Rylatt, A.; Lohan, K. (1997) *Creating Training Miracles*. Sydney: Prentice Hall.
- Savater, F. (1997) *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Scovel, T. (1979) Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedya, by Georgi Lozanov. *TESOL Quarterly*, 13, 255-266.
- Selman, R.L. (1977) A structural-developmental model of social cognition: Implications for intervention research. *The Counseling Psychologist*, 6, 4, 3-6.
- Sheils, J. (1998) *Communication in the Modern Language Classroom. Project nº 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sevillano, E.G. (2010) "Yes, we want": cómo anunciar "coles" bilingües con mal inglés. Madrid: El País. 16/04/2010.
- Sierra, J.; Olaziregi, I. (1989) *La influencia de los factores en el aprendizaje del vasco*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Siguán, M. (1993) *España Multilingüe*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Siguan, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behavior*. USA: Copley Publishing Group.
- Slavin, R. (2006) *Educational Psychology: Theory and Practice 8th ed*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smyth, G. (2003) *Helping Bilingual Pupilsto Access the Curriculum*. London: David Fulton.

- Snow, M.A. (1990) Instructional methodology in immersion foreign language education. In A.M. Padilla; H.H. Fairchild; C.M. Valadez (eds.) *Foreign Language Education: Issues and Strategies*. London: Sage, pp. 156-171.
- Spindler, G.; Spindler, L. (1992) *Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. The handbook of qualitative research in education*. London/New York: Academic Press.
- Stake, R.E. (1995) *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Stevick, E.W. (1976) *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stevick, E.W. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stiles, D. (1997) Four Successful Indigenous Language Programs: *Teaching Indigenous Languages*. [Consultado en: 8 diciembre 2011] [Disponible en: http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL_21.html]
- Strubell, M. (2001) Catalan a decade later. In J.A. Fishman (eds.) *Can Threatened Languages be saved?* Clevedon: Multilingual Matters, pp 3-50.
- Sudhoff, J. (2010) CLIL and Intercultural Communicative Competence. Foundation and Approaches Towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1, article 3. [Consultado en: 15 diciembre 2011] [Disponible en: <http://www.icrj.eu/13/article3.html>]
- Suso López, J. (2005) El currículum español actual de lengua extranjera: valoración crítica y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 2, 75-110.
- Swain, M.; Lapkin, S. (1982) *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. (1996) Discovering successful second language teaching strategies and practices: From program evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17, 89-104.

- Swain, M. (1997) Immersion education: A category within bilingual education. In R.K. Johnson & M. Swain (Eds.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–16.
- Swiderski, R. M. (1996) *The Metamorphosis of English. Versions of Other Languages*. London: Bergin & Garvey.
- Te Editor, (2006) *CLIL: A lesson framework*. [Consultado en: 12 enero 2013] [Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk>]
- Te Editor, (2008) *Bilingual Schools Project Spain*. [Consultado en: 12 enero 2013] [Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk>]
- Thomas, W.P., Collier, V.P. (2002) Accelerated schooling for all students: Research findings on education in multilingual communities. In S. Shaw (ed.) *Intercultural Education in European Classrooms: Intercultural Education Partnership*. Stoke-on-Trent: Trentham, pp. 15–35.
- Torres-Guzmán, M.E.; Abbate, J.; Brisk, M.E.; Minaya-Rowe, L. (2002) Defining and documenting success for bilingual learners: A collective case study. *Bilingual Research Journal*, 26, 1, 1-10.
- Torres, J. (1990) *Proyecto Docente*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Tost Planet, M (2005) Las actividades de aprendizaje del FLE a la luz del marco común europeo de referencia para las lenguas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 2, 111-127.
- Trim, J. M. L. (1999) *Common tools to promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance and understanding in Europe*. *Babylonia* 1/1999, 8-9.
- Tucker G.R. (1998) A global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz; F. Genesee (eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp 3-15.
- Valdés, G.; Figueroa, R.A. (1994) *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, NJ: Ablex.

- Valdés, G. (1998) The world inside and outside school: Language and immigrant children. *Educational Researcher*, 27, 6, 4-18.
- Valdés, G. (2001) *Learning and not learning English: Latino Students in American Schools*. New York: Teachers College Press.
- Wagner, S.T. (1980) The historical background of bilingualism and biculturalism in the United States. In M. Ridge (ed.) *The New Bilingualism*. Los Angeles, CA: University of Southern California Press, pp 10-25.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle.
- Wells, G. (1986) *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Heinemann.
- Welsh Language Board (1999) *A Strategy for the Welsh Language: Targets for (2000-2005)*. Cardiff: Welsh Language Board.
- Wenger, E. (2000) *Communities of Practice and Social Learning Systems*. London: Organization Articles.
- Wiese, A. M.; Garcia, E.E. (2001) The Bilingual Education Act Language minority students and US Federal education policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 4, 229-248.
- Wiese, A-M. (2004) Bilingualism and biliteracy for all? Unpacking two-way immersion at second grade. *Language and Education*, 18, 1, 69-92.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999) *Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winsler, A.; Diaz, R.H.; Espinosa, L.; Rodriguez, J.L. (1999) When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish speaking children attending bilingual preschool. *K Child Development*, 70, 2, 349-362.
- Whiteson, V. (1998) *Plays the Thing. A Whole Language Approach*. New York: Saint Martin's Press.
- Wittrock, M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós /MEC.

Wolff, D. (2007) *Some Educational and Methodological Principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. [Consultado: 11 enero 2013] [Disponible en: www.goethe.de].

World Bank (1995) *Priorities and strategies for education*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development.

Zehr, M.A. (2008) *Bilingual Education debated in Spain*. Education Week Whitepapers. [Consultado: 10 enero 2012] [Disponible en: <http://blogs.edweek.org>]

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico I. Porcentajes de Centros British Council en Educación Primaria por CC.AA. (Curso 2011/12) | 134 |
| Gráfico II. Porcentajes de Centros British Council en Educación Secundaria por CC.AA. (Curso 2011/12) | 135 |
| Gráfico III. Número de Centros de Enseñanza bilingüe por secciones lengua extranjera inglés en Primaria y Secundaria en Castilla y León. | 144 |
| Gráfico IV. Número de Centros de Enseñanza bilingüe por secciones lengua extranjera inglés en Primaria y Secundaria en Castilla y León | 145 |
| Gráfico V. Número de Centros con Enseñanza bilingüe en secciones de lengua extranjera francés o alemán en Primaria y E.S.O en Castilla y León. | 146 |
| Gráfico VI: Perspectivas de futuro con el inglés como segunda lengua | 187 |
| Gráfico VII. Apoyos específicos aportados | 191 |
| Gráfico VIII. Nivel de competencia de alumnos en inglés y consecuencias | 192 |
| Gráfico IX. Nivel de inglés hablado | 193 |
| Gráfico X. Nivel de percepción | 193 |
| Gráficos XI y XII. Nivel de producción en inglés y de percepción del inglés escrito | 194 |
| Gráfico XIII. Tipo de metodología usada | 197 |
| Gráfico XIV. Nivel de satisfacción con el programa bilingüe. | 199 |
| Gráfico XV. Asignatura preferida en inglés | 199 |
| Gráfico XVI. Nivel de conocimiento metodológico en enseñanza | 201 |

bilingüe

| | |
|--|-----|
| Gráfico XVII. Asistencia de los padres a las reuniones. | 202 |
| Gráfico XVIII. ¿Puede suponer un problema el programa bilingüe para la lengua materna? | 203 |
| Gráfico XIX. Observación clases bilingües entre profesorado afin. | 220 |
| Gráfico XX. Utilización herramientas TICS aula bilingüe | 221 |
| Gráfico XXI. Posibles cambios clases en castellano. | 223 |
| Gráfico XXII. Grado de conocimiento del curriculum por parte de las familias | 228 |
| Gráfico XXIII. Formación específica en lenguas extranjeras. | 230 |
| Gráfico XXIV. Cursos Clil realizados. | 231 |
| Gráfico XXV. Tipo de actividades evaluadoras del aprendizaje lector. | 233 |
| Gráfico XXVI. Nivel de lectura en inglés. | 236 |
| Gráfico XXVII. Contacto con edudiantes de lengua inglesa. | 237 |
| Gráfico XXVIII. Inglés hablado en el aula. | 238 |
| Gráficos XXIX y XXX. Inglés hablado y percibido. | 239 |
| Gráfico XXXI. Grado de satisfacción en las aulas bilingües. | 240 |
| Gráfico XXXII. Objetivos asociados a destrezas orales en el aula. | 241 |
| Gráficos XXXIII y XXXIV. Nivel compositivo y grado de entenimiento de inglés escrito. | 242 |
| Gráfico XXXV. Inglés hablado en el hogar | 245 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico XXXVI. Estrategias de comunicación utilizadas | 247 |
| Gráfico XXXVII. Comunicación en lengua extranjera en los descansos. | 248 |
| Gráfico XXXVIII. Tipo de evaluación utilizado al principio de curso. | 252 |
| Gráfico XXXIX. Utilidad de aprendizaje de contenidos en lengua materna y repercusiones hacia el inglés. | 253 |
| Gráfico XL. Formación en EOI | 271 |
| Gráfico XLI. Curso CLIL realizados | 272 |
| Gráfico XLII. Años de experiencia en la enseñanza | 273 |
| Gráfico XLIII. Grado de adecuación de formación de profesorado en lenguas extranjeras. | 274 |
| Gráfico XLIV. Competencia en inglés y vistas hacia el futuro | 288 |
| Gráfico XLV. Preocupación sobre la exposición continuada a una lengua extranjera | 289 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Número de centros British Council-Ministerio de Educación por CC.AA. en Educación Primaria (curso 2011/12) | 133 |
| Cuadro 2. Número de centros British Council-Ministerio de Educación por CC.AA. en Educación Secundaria (Curso 2011/12) | 135 |
| Cuadro 3. Fases de la investigación | 179 |
| Cuadro 4. Utilización por parte de los estudiantes y el profesorado del segundo idioma en el aula y modo | 243 |
| Cuadro 5. Grado de continuidad con el inglés | 245 |
| Cuadro 6. Problemas percibidos a la hora de evaluar la competencia comunicativa en el segunda idioma. | 254 |
| Cuadro 7. Marco Europeo de Referencia de las Lenguas, subniveles y descripciones | 265 |
| Cuadro 8. Opinión programa bilingüe dentro del centro por parte de los estudiantes | 287 |
| Cuadro 9. Consejos y recomendaciones. | 290 |
| Cuadro 10. Estrategias metodológicas utilizadas | 291 |

