

Colaboración interdisciplinar, partenariado y centros de formación docente: tres ejes para sustentar la formación del profesorado AICLE¹

Cristina Escobar Urmeneta²
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

El aprendizaje de lenguas extranjeras (LE, de ahora en adelante) ha sido considerado tradicionalmente por la sociedad española como el talón de Aquiles más evidente de su sistema educativo. Estudios llevados a cabo por diferentes organismos regionales, españoles y europeos confirman que los estudiantes españoles³ obtienen una baja puntuación en lenguas extranjeras en comparación a los de otros países europeos (Bonnet, 2002; Consell Superior d'Avaluació, 2008). Otros estudios muestran que la ciudadanía en general es plenamente consciente de sus carencias al respecto (Barómetro CIS, 2010; Eurobarómetro, 2006), así como de los perjuicios que dichas carencias causan. A su vez, los particulares perciben la competencia en lenguas extranjeras como un requisito indispensable para acceder a trabajos cualificados, por lo cual las familias acomodadas emplean importantes sumas de dinero en costear academias privadas y cursos de verano para sus hijos, que no siempre dan resultados proporcionales a las inversiones realizadas. Por otra parte, las fuerzas sociales y políticas insisten en el dominio del inglés por parte de las jóvenes generaciones como requisito indispensable para el desarrollo económico del país, tal como queda reflejado en el *Acord estratègic* 2005-2007 y 2008-2011 entre fuerzas sociales e instituciones políticas catalanas⁴. Consecuentemente, las diferentes administraciones educativas españolas, indepen-

- 1 Agradecimientos: esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda EDU2010-15783, otorgada por el MICINN al proyecto Discurso académico en lengua extranjera: aprendizaje y evaluación de contenidos científicos en el aula multilingüe (DALE-APECS), en convocatoria competitiva del programa nacional de I+D+i.
- 2 Cristina Escobar Urmeneta es miembro del grupo de investigación GREIP (<http://greip.uab.cat>) y del equipo colaborativo CLIL-SI (<http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi>).
- 3 Si no se explicita de otra forma, en este capítulo los géneros masculino y femenino se utilizan indistintamente con valor inclusivo.
- 4 La necesidad de mejorar los niveles de inglés ha sido uno de los pocos puntos del ideario pedagógico que desata consenso entre todas las fuerzas políticas y sociales ya que se percibe como indispensable para el desarrollo económico del país. El *Acord estratègic* per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana 2005-2007 i 2008-2011, disponible en: <http://www.acordestrategic.cat/acord/index.html>, es un buen ejemplo de este consenso.

dientemente del perfil ideológico de los gobiernos que las sustentan, muestran una completa alienación con las metas 1+2 del Consejo de Europa (de ahora en adelante, COE) y vienen desplegando un conjunto de medidas y programas cuyo objetivo es mejorar los niveles de competencia en una primera LE⁵, y potenciar el inicio del aprendizaje de una segunda (Escobar y Nussbaum, 2010; Pérez-Vidal y Juan-Garau, próxima aparición). Dentro de este contexto, los programas de enseñanza de contenidos académicos en una lengua extranjera o AICLE se han identificado como estrategia ineludible en toda España y a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 han abandonado su carácter experimental para ser reconocidos como programas reglados dentro del ordenamiento educativo español.

A pesar de este bien documentado interés por las LE demostrado por todos, los perfiles competenciales preceptivos de las titulaciones de grado y máster sobre los que se basan la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria no incluyen todavía ninguna mención al desarrollo de competencias en enseñanzas AICLE, a pesar de que son precisamente las nuevas generaciones de profesorado las que presentan competencias más avanzadas en LE y, por consiguiente, están, de entrada, en mejores condiciones de aprovechar una formación de este tipo.

Este capítulo propone, en primer lugar, una definición del término AICLE, que sea compatible con una educación plurilingüe de calidad y contribuya a delimitar el perfil meta de una docente AICLE eficaz. Posteriormente, se presenta de forma sucinta una estrategia de formación inicial del profesorado AICLE, que contribuya a la adquisición de dicho perfil. Dicha propuesta de formación gravita en torno a la colaboración o partenariado establecida entre los institutos –auténticos centros de formación docente o CFD– donde los futuros profesores realizan su periodo de prácticas tuteladas y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autònoma de Barcelona (UAB). Seguidamente se ilustra la complejidad del trabajo que se desarrolla en este tipo de centros mediante un estudio de caso que presenta algunas de las dificultades, fracasos y éxitos que el profesorado de un CFD afronta en el proceso de planificación e implantación de un programa AICLE, en el cual participan profesorado en formación. El capítulo concluye poniendo en relación el potencial formador observado en el CFD con las opciones de formación definidas en el programa.

1. El AICLE al que aspiramos

CLIL (Marsh & Lange, 1997), acrónimo de *Content and Language Integrated Learning*, y su correspondiente versión española AICLE (Navés & Muñoz, 1999), son términos que han triunfado en Europa para designar los programas en los

5 Para una explicación de las políticas educativas descentralizadas de “geometría variable”, a partir de programas comunes para todo el estado diseñados por el Ministerio de Educación, véase Escobar Urmeneta & Nussbaum, 2010.

que una segunda lengua, ya sea extranjera, regional, cooficial, etc., se utiliza como lengua vehicular de aquellas materias que no son las clases de lengua propiamente dichas (Eurydice, 2006). El exitoso acrónimo posee la doble ventaja de ofrecer una alternativa al término “educación bilingüe”, claramente superado por la realidad sociolingüística en numerosos barrios, ciudades y países, y el de desprender un perceptible aroma europeo. AICLE se ha convertido en muy poco tiempo en un término aglutinador o *paraguas* de propuestas pedagógicas variadas que se diseñan y ejecutan en contextos sociolingüísticos bien diferentes entre sí.

Dalton-Puffer precisa que el término CLIL “*covers a wide range of educational practices and settings whose common denominator is that a non-L1 is used in classes other than those labelled as ‘language classes’* (2007:2)⁶”. Es precisamente este carácter inclusivo del acrónimo lo que ha facilitado en gran parte el hecho de ser aceptado y utilizado ampliamente tanto por investigadores como por docentes. Por otra parte, la polisemia del término se consigue a costa de una falta de definición del tipo de prácticas pedagógicas que se promueven. Greere & Räsänen (2008) identifican un continuo de programas que encajan dentro de la anterior definición y que irían desde la enseñanza de una lengua con finalidades específicas (en inglés y para el inglés, *English for Specific Purposes* o ESP), hasta la utilización de una lengua extranjera como vehículo de instrucción (en inglés y para el inglés *English Medium Instruction* o EMI)⁷.

El diseño y la ejecución de programas AICLE y de formación del profesorado exigen una definición más precisa, que contribuya a la identificación de criterios de calidad que guíen las prácticas AICLE. Para ello propongo la siguiente definición, adaptada a la de Escobar Urmeneta (2009).

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas o AICLE engloba aquellas realidades educativas que consisten en la enseñanza y el aprendizaje de materias curriculares –excluidas las denominadas “de lengua”– mediante una lengua vehicular, en la cual el aprendiz posee una competencia comunicativa en desarrollo, ya sea incipiente o avanzada, y que de forma explícita:

1. Promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua o lenguas primeras del aprendiz, y la consideración y puesta en valor de las formas culturales que las lenguas primeras del aprendiz aportan a la comunidad.
2. Promueven un enfoque auténticamente integrado. Es decir, demuestran un doble foco de atención pedagógica: la lengua y el contenido, y

6 Las definiciones de Eurydice y de Dalton-Puffer aportan alternativas a la confusa denominación Non-Linguistic Subject, utilizada por otros autores. Porque, ¿cómo podría esperarse la Integración entre lengua y contenido si las materias son “no lingüísticas”?

7 Gajo (2007) elabora una clasificación similar. Véase Moore & Nussbaum en este mismo volumen.

3. Procuran a los alumnos toda la ayuda necesaria para comprender, producir y negociar mensajes de contenido académico en la lengua meta adoptada como vehicular.

Esta definición incorpora algunas características que delimitan el tipo de educación plurilingüe a la que se adhieren los trabajos que aparecen en este volumen. Así, la definición:

- Sitúa el foco de atención en el aprendizaje, más que en el aula.
- Reconoce que los aprendices pueden tener acceso en su entorno familiar y social más próximo a una o varias lenguas de forma simultánea, y que pueden adoptar dos o más lenguas como su L1⁸.
- Supera el concepto de “materia” o “asignatura”, lo cual hace que la definición se adapte mejor a aquellos contextos escolares donde se trabaja *por proyectos* de carácter multidisciplinar, especialmente en las aulas de educación primaria.
- Excluye aquellos programas en L2 que ignoran el papel que juega la lengua en la construcción del conocimiento y, consecuentemente, no incorporan ajustes pedagógicos esenciales que promuevan la apropiación por parte de los aprendices bien sea de los contenidos disciplinares, bien de la lengua meta, o de ambos.
- Excluye del paraguas “AICLE” aquellos programas de colonización lingüística que de forma explícita o velada aspiran a la sustitución de una(s) lengua(s) por otra(s).
- Pone el acento en las competencias en desarrollo en la lengua meta, en lugar de hacerlo sobre las limitaciones comunicativas que el aprendizaje puede experimentar.
- Finalmente, incluye por igual los programas de acogida lingüística de población alóctona, como a los programas en lengua extranjera de uso internacional.

El capítulo de Arnau en este volumen recoge una experiencia de formación del profesorado del primer tipo de programas. En este nos centraremos en la formación del profesorado AICLE en LE.

La clave de cualquier programa educativo innovador es la formación del profesorado y su compromiso en el desarrollo del mismo. En esto, los programas AICLE no son ninguna excepción. Los programas AICLE sí son especiales en el sentido de que requieren la colaboración en el desarrollo curricular de las materias de profesorado especialista en áreas diferentes del saber. Esto, que es percibido inicialmente como una dificultad, se convierte en una oportunidad para el trabajo realmente integrado entre profesorado de perfil muy diverso.

8 Para facilitar la lectura denominaremos L1 a la lengua o lenguas adoptada/s como primera/s por el hablante, y L2 para referirnos a la lengua o lenguas meta.



2. Formación inicial del profesorado AICLE de secundaria

Por primera vez, la LOE da un paso hacia la estandarización de la oferta educativa en lengua extranjera al reconocer los programas AICLE en lengua extranjera como programas reglados. Sorpresivamente, las directrices de la orden ministerial⁹, que regula la formación inicial del profesorado de secundaria no recogen ninguna alusión a competencias específicas AICLE. Esta ausencia podría no deberse al olvido, sino a la preferencia del legislador por una formación posterior en forma de máster de especialización. No negaremos la conveniencia de este máster, y sin embargo excluir una formación básica en AICLE de la formación inicial es una opción arriesgada, al menos, por los siguientes motivos:

- El dominio de LE de los nuevos graduados es, en general, superior al de las promociones que les preceden, y, dado que la demanda de profesorado AICLE se multiplica, tienen por tanto un alto grado de probabilidad de encontrar trabajo en programas AICLE, tanto si tienen una formación específica en este tipo de docencia como si no la tienen.
- En España, hasta el año 2010 se ha accedido a la docencia en secundaria simplemente a través del CAP, un cursillo poco exigente de 120 horas. Por esta razón, es poco probable que los flamantes graduados en el máster de secundaria estén dispuestos a cursar un segundo máster, para adquirir una nueva especialización en AICLE.
- Hemos constatado que existe demanda de este tipo de formación por parte de los estudiantes que acceden al máster de formación del profesorado de secundaria.

Por las razones expuestas anteriormente, entre 2005 y 2010, en el máster de Formación Inicial del Profesorado¹⁰ de la Universidad Autónoma de Barcelona se ha venido desarrollando un modelo de formación inicial del profesorado que integra un componente de formación del profesorado AICLE, opcional para los estudiantes (Escobar Urmeneta, 2010). El modelo diseñado sigue la estela de experiencias previas de formación de maestros desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, cuyo punto en común es la estrecha colaboración de los formadores universitarios con los centros escolares donde los

- 9 ORDEN ECI/3858/2007, 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 las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 312. Sábado 29 de diciembre de 2007
- 10 La denominación oficial del nuevo curso es: Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.



estudiantes realizan su periodo de prácticum (véanse, por ejemplo, Anton and Oller, 2007; González *et al.*, 2008; Milian & Ribas, 2009; Nussbaum, 2008; Sanmartí, 2007).

De aquí en adelante nos referiremos a este modelo organizativo de la formación inicial con el término *partenariado* entre universidades y centros de prácticum –denominados en este trabajo centros de formación docente o CFD– que, siguiendo la estela de las *Professional Development Schools* (Tsui, 2009), aspiran a convertirse en escuelas o institutos con una función análoga a la que desarrollan los hospitales universitarios en la formación de médicos¹¹.

Rogers & Whetten (1982), definen el partenariado como un continuo que se mueve entre la *cooperación* entre socios (*partners*) –la cual implica la formulación de ajustes en las rutinas y políticas de cada una de las instituciones participantes con la finalidad de ganar eficiencia formadora– y la *colaboración*, que conllevará cambios de más amplio calado en cada uno de los agentes implicados. Así el partenariado...

... is conceived as a site where inicial teacher education, professional development of teachers, improvement of teaching and learning and educational research are integrated (En Edwards *et al.* 2009: 5).

En esta línea, nuestro programa trabaja por la consecución de un modelo colaborativo de partenariado de forma que universidad y centros educativos planifican, trabajan y evalúan¹² conjuntamente para conseguir avanzar en una comprensión compartida de los procesos educativos abordados (Scharage, 1990 en Edwards *et al.*, 2009). Dado que este nivel de coordinación no es posible en todos los casos, el programa aspira, cuando menos, a un modelo de cooperación con los institutos que acogen a nuestros practicantes.

Por tanto, la clave del modelo formativo AICLE que nos ocupa es la inserción de los practicantes o profesores en formación dentro de un CFD, al cual aportan mirada joven, energía, inventiva, dedicación, dominio de las TIC, y por supuesto su competencia en lenguas extranjeras. El centro, por su parte, debe reunir los requisitos administrativos exigidos a los centros de prácticas, disponer de un proyecto de innovación en AICLE reconocido por la administración, y aceptar un mínimo de dos practicantes que les permita el trabajo en tándem.

El currículo que se desarrolla en el prácticum AICLE está guiado por un conjunto de competencias meta identificadas mediante procedimientos de in-

11 En Cataluña los centros de prácticum adquirieron este estatus oficial en 2009 con la orden EDU/122/2009, publicada en el DOGC 5347.

12 Siempre respetando las limitaciones impuestas por el marco normativo vigente en España.



investigación colaborativa, y se despliega mediante una sucesión de actividades de planificación, ejecución y autoobservación desarrolladas por los practicantes, que confluyen en una investigación en el aula AICLE de ámbito limitado orientada al desarrollo profesional. La concreción del contenido de las actividades anteriormente citadas viene determinada por el planteamiento pedagógico y organizativo de la comunidad de práctica (el CFD) a la que los practicantes se adhieren.

El funcionamiento del programa es sencillo: los estudiantes del máster oficial de Formación del Profesorado de Secundaria que lo solicitan son asignados a una CFD con programa AICLE en lengua extranjera, reconocido por la administración educativa. En estos centros los practicantes realizan una parte de sus prácticas en un aula AICLE con el asesoramiento de un tándem de *mentores* formado por un especialista en el área de contenidos correspondiente y un especialista en lengua extranjera. En este capítulo se utiliza el término *mentor* para referirnos al profesor experto que actúa de guía o consejero del practicante dentro del centro escolar. Reservamos término *tutor* para la figura del profesor universitario que asesora a los practicantes desde el exterior del centro. Ambas figuras son también conocidas en España respectivamente como *tutor de centro* y *tutor de universidad*.

La hipótesis que formulamos de forma conjunta el profesorado universitario y los mentores es que un entorno de este tipo –dinámico y a la vez permanentemente crítico con sus propias propuestas de innovación– constituye un medio de enorme potencial formativo para el desarrollo de competencias docentes comunes y de las que son específicas de los entornos AICLE. También suponen un entorno favorecedor de la formación de profesores implicados y capaces de desarrollar programas de innovación docente. En este sentido, las CFD son el elemento clave que posibilita una formación inicial de calidad basada en la reflexión conjunta sobre experiencias innovadoras en las que los practicantes se ven inmersos. Los CFD, además, aportan datos valiosos sobre las propuestas innovadoras que se implementan en sus aulas, y sobre el propio programa de formación inicial.

Una consecuencia directa de los planteamientos anteriormente descritos es la emergencia de un doble ciclo de reflexión: el de los practicantes que planifican, ejecutan y evalúan su práctica docente en aulas AICLE, y el de los tutores de centro y profesores de universidad que analizan conjuntamente el modelo e introducen en él los ajustes necesarios de forma recurrente. La figura 1 ilustra este proceso.



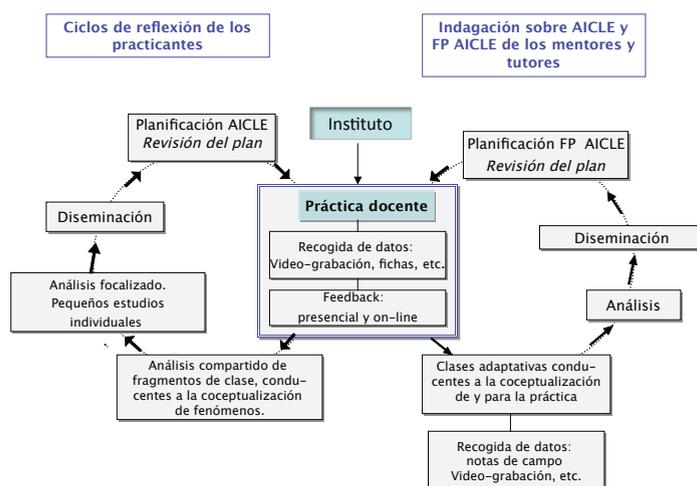


Figura 1. Doble bucle investigador. Fuente: Escobar Urmeneta 2010

El papel central de las CFD en el modelo nos ha conducido a realizar un seguimiento de los procesos de discusión y toma de decisiones que en ellos se desarrolla, y de los que participan los practicantes allí asignados, con objeto de identificar el tipo de retos específicos a los que se enfrentan los practicantes dentro de estos espacios tan dinámicos, y por lo tanto, tan complejos. En la próxima sección reconstruiremos la evolución en el proceso de planificación y desarrollo de un programa AICLE inclusivo en uno de estos centros, el CFD Firmament, a través de los relatos que diferentes participantes en el programa construyen en las reuniones de planificación, seguimiento y valoración del proyecto, así como en las destinadas a comunicar la evolución de la experiencia a profesorado del centro no directamente involucrados en ella. La finalidad de esta reconstrucción es la de constatar el tipo de dinámicas y de dificultades que el profesorado del centro identifica, y situar la aportación que el programa puede suponer en la formación de los practicantes.

3. El CFD Firmament: un estudio de caso

3.1. Primera aproximación al centro y al proyecto

El CFD Firmament¹³ es un instituto público de educación secundaria con 800 alumnos, situado en una población industrial de la Barcelona metropolitana. Su alumnado proviene principalmente de familias trabajadoras, cuyo nivel educativo mayoritario se sitúa principalmente en torno a los estudios básicos. El instituto

13 El nombre del centro, así como los de los participantes en las conversaciones transcritas se han modificado para proteger la identidad de los hablantes.

cuenta con un 6% de alumnado llegado a Cataluña en los últimos diez años procedente de movimientos migratorios. El catalán, lengua segunda de la mayor parte del alumnado, es la lengua vehicular en la mayoría de asignaturas, la cual se alterna con el castellano. Catalán y castellano conviven en aulas, pasillos y recreo en el día a día. Las lenguas de los estudiantes recientemente inmigrados se utilizan en turnos privados entre estos mismos estudiantes. El inglés es la lengua extranjera obligatoria para todos los estudiantes, cuyos niveles de competencia al terminar la secundaria obligatoria (16 años) se sitúan mayoritariamente entre las bandas superiores del COE A1 y las inferiores del A2. El francés, segunda lengua extranjera, es cursado de forma opcional por una minoría de estudiantes. En el barrio donde se sitúa el centro, la presencia del inglés y del francés es prácticamente inexistente, con la excepción de la música pop o los títulos de videojuegos o películas de tirón popular, que siempre se exhiben dobladas al castellano. El uso del catalán en la interacción diaria es irregular. De hecho, el instituto es para una mayoría de alumnos uno de los pocos contextos sociales en los que los alumnos se mueven habitualmente donde se facilita la interacción en esta lengua. Por otra parte el catalán está presente a través de algunos medios de comunicación y en la señalización de calles y servicios.

Dentro de este contexto escolar plurilingüe, más cercano al de *entre bastidores* o *backstage*, descrito en Escobar y Unamuno (2008), que al de las escuelas de élite de las clases catalanas acomodadas, el CFD Firmament propone diversas iniciativas innovadoras cuyo objetivo común –derivado del currículo competencial vigente en Cataluña– es el desarrollo integral de las competencias básicas (*key competencies*) comunicativa, audiovisual y digital del alumnado (Cb1) y de la competencia aprender a aprender (Cb5). Una de dichas iniciativas es un programa AICLE, puesta en funcionamiento con carácter experimental en 2006 y que aspira a consolidarse como un programa regular del centro, siempre que los resultados del programa piloto sean satisfactorios para el conjunto de la comunidad escolar.

El equipo de profesores que lidera el proyecto considera que el AICLE no solo contribuye a mejorar competencias en inglés del alumnado, sino que posee un fuerte carácter empoderador y mejora la autoestima de todos los alumnos y de sus familias. Sin embargo se teme que un programa más intensivo en inglés (una asignatura a lo largo de toda la secundaria, por ejemplo) podría afectar al desarrollo del catalán y castellano como lenguas de uso académico.

La deseada inclusividad del programa, la voluntad de fortalecer la competencia comunicativa en inglés y mantener simultáneamente las oportunidades de interacción en catalán, la continuidad en el desarrollo del castellano y catalán académicos y la escasez de profesorado capacitado y dispuesto inicialmente a participar en la experiencia AICLE decantaron al centro por desarrollar progresivamente un currículo de ciencias compuesto por una mayoría de las unidades didácticas (UD) en catalán como lengua vehicular, y otras UD (entre el 15% y el 25% del programa

de cada curso) en inglés, diseñadas ex profeso por el profesorado vinculado al programa, con la colaboración de los practicantes del máster de Formación del Profesorado de la UAB¹⁴.

El equipo impulsor del programa piloto está formado por Rosa, especialista en inglés y coordinadora del proyecto entre 2006 y 2010; Joan, especialista en ciencias y coordinador del programa a partir de 2010, y Emili, especialista en educación inclusiva. El programa partió de una pequeña experiencia de doble colaboración ciencias-inglés / instituto-universidad en 2005 (véase el fragmento 6, más adelante) y se ha ido perfilando progresivamente de acuerdo con las necesidades de los alumnos, los recursos de los que se disponen, y el análisis de los resultados de las decisiones adoptadas, en un proceso continuado de investigación en acción.

Así, el reducido núcleo de trabajo inicial se ha ido extendiendo paulatinamente con una estrategia de *mancha de aceite*¹⁵ para incorporar a otros profesores de CCNN, matemáticas e inglés y extender la propuesta a 2º, 3º y 4º de ESO (alumnado de 13 a 15 años). También se trabaja en la introducción del francés como lengua vehicular. El objetivo final es la transformación del programa piloto en un recorrido de unidades didácticas AICLE de diferentes materias (CCNN, matemáticas, plástica, etc.) consolidado, eficiente y bien aceptado por el conjunto del profesorado del centro y del resto de la comunidad educativa, que se extenderá a lo largo de toda la secundaria obligatoria y del que se beneficiará el conjunto del alumnado del centro. Este planteamiento, según se argumenta, ofrece un aumento en la intensidad y la continuidad de contacto con la lengua meta.

Así, desde 2006-2007, cada curso escolar se planifica y experimenta un número reducido de estas unidades para la etapa de secundaria obligatoria (12-16 años), tras lo cual se evalúan los resultados y se introducen las modificaciones que se estiman pertinentes. Las UD resultantes van construyendo un corpus de materiales y de actividades que se amplía año tras año. Los practicantes del máster de la UAB participan de todo el proceso como coagentes del mismo.

Desde sus inicios, el equipo de trabajo ha sido consciente de que la competencia limitada de los alumnos en inglés hace necesario que el material didáctico incluya un conjunto de actividades capacitadoras a través de las cuales los alumnos pueden familiarizarse y apropiarse del lenguaje académico pertinente al tema (*content obligatory* y *content compatible language*, Snow et al., 1989) y practicar aquellos procedimientos académicos que presentan retos comunicativos superiores a los que los alumnos pueden, en su actual estadio de desarrollo comunicativo, afrontar por sí mismos. Todo esto hace que en los cursos inferiores (12 y 13 años) para completar una UD AICLE de ciencias se precise aproximadamente del doble

14 Recientemente el centro también ha incorporado practicantes procedentes de otras universidades.

15 Metáfora empleada por Rosa en la reunión B2.

de sesiones de las que se necesitan para cubrir la misma cantidad de contenidos de ciencias en un aula estándar. En el planteamiento del CFD Firmament este problema se ha intentado resolver distribuyendo el trabajo de la UD entre las horas de la clase de ciencias y las horas de la clase de inglés (véanse fragmentos 3 y 8, más adelante).

Es decir, durante la implementación de las UD AICLE, la profesora de inglés deja de lado su forma de trabajar habitual para participar plenamente de las actividades de capacitación lingüística y comunicativa de la materia AICLE. Ejemplos de actividades realizadas en este contexto son la lectura guiada de textos de contenido científico-escolar, la preparación y ensayo de presentaciones orales o la redacción del guión y posterior grabación de vídeos explicativos de los experimentos de laboratorio llevados a cabo en el aula de ciencias.

Es importante señalar que la distribución de actividades entre el aula de ciencias y la de inglés no es rígida y que una actividad de lectura iniciada en una clase *denominada* oficialmente de inglés se continúa frecuentemente en la clase *denominada* de ciencias, y viceversa. Esta distribución no parece ofrecer dificultades especiales de ejecución al profesorado experimentador, debido seguramente a la buena sintonía para el trabajo en tándem no solo en las tareas de planificación, sino también en una parte importante de las sesiones de ejecución.

Además, los practicantes de la UAB colaboran en la planificación y ejecución de todas las sesiones –las de ciencias y las de inglés– y se convierten en nexo de unión entre los profesores de una y otra materia, en las sesiones donde la docencia en tándem no es posible. La monitorización continuada del proceso de implementación y la introducción de ajustes sobre la planificación inicial durante la experimentación también contribuyen a la transición fluida de actividades de un aula a otra.

Resumiendo las características singulares de este proyecto piloto son:

- Proyecto realista, diseñado a partir de la disponibilidad y la aceptación voluntaria del profesorado destinado en el centro.
- Inclusividad: se descarta la articulación de una “línea” AICLE en el centro. Se aspira a que el conjunto de todos los alumnos del centro tengan acceso al programa, cuando este se regularice.
- Estrecha colaboración entre el profesorado de contenidos y el de inglés, que se concreta, al menos, en: a) planificación conjunta de las UD entre profesorado de contenidos y profesorado de LE; b) redefinición del sílabo de inglés a partir de las necesidades comunicativas específicas que se derivan del contenido curricular objeto de estudio; y c) enseñanza en tándem en la mayoría de sesiones de contenidos y LE durante la etapa de experimentación.
- Innovación basada en el diseño de material didáctico *ad hoc* que, tras pilotarse, se pone a disposición de todo el profesorado del centro.

- Integración en el desarrollo del proyecto de practicantes, futuros profesores de LE y de materias de contenidos.
- Monitorización continuada del proceso de experimentación mediante variadas estrategias de investigación en acción, en las que también participa el profesorado en formación.
- Partenariado con el proyecto formador e investigador de la universidad.

Estamos por tanto ante un contexto de decisión meditada, participación voluntaria en el proyecto, colaboración comprometida de todo el profesorado participante y planificación reposada, que, como cabe esperar, se enfrenta a importantes retos que merecen atención.

3.2. Dos reuniones de trabajo: problemas y propuestas

A continuación presentaré algunos de los retos a los que se enfrenta el CFD Firmament a través de fragmentos conversacionales grabados en dos reuniones de profesorado AICLE denominadas A y B, en las que se abordan cuestiones referidas al programa AICLE y en las que participaron practicantes de la UAB del área de inglés, que habían contribuido al desarrollo del proyecto en alguna de sus fases. Debido a la intensidad de la discusión, la reunión B se desarrolló en dos sesiones B1 y B2, separadas por una semana de tiempo. Las reuniones son muy prolíficas en temas abordados y aquí presentaremos sucintamente aquellos más directamente relacionados con la toma de decisiones adoptadas en relación a la colaboración interdisciplinar, el programa AICLE, la cualificación profesional específica y los aspectos que los participantes problematizan en relación a los temas abordados.

Los fragmentos se han escogido precisamente por la problematización que el profesorado formula de determinados aspectos relacionados con los programas AICLE, y aunque no son representativos ni de la forma colectiva de pensar, ni de la práctica observada en el instituto, sí que representan un indicador claro de las preocupaciones y contradicciones que asaltan al profesorado que se enfrenta a un nuevo programa de educación plurilingüe.

Procederé a presentar los fragmentos en el orden que se sucedieron en las reuniones A y B1, entre los que intercalaré dos fragmentos de la sesión B2 que aportan información complementaria relevante que puede contribuir a una mejor interpretación de los fragmentos analizados.

3.2.1. Reunión A

En la reunión A participa el equipo impulsor del programa AICLE (Rosa, Joan y Emili), la practicante Marta y una formadora UAB, Maite. En este encuentro las cuestiones que se someten a discusión son conocidas por todos los participantes y, por tanto, generalmente no se explicitan. El objetivo de la re-



unión es el de compartir con la formadora visitante determinadas inquietudes con respecto a la evolución de la experiencia y su posible generalización, y someter a examen crítico la adecuación de algunas decisiones adoptadas hasta el momento.

– **La rigidez de los requisitos administrativos dificulta formas de organización flexible**

El primer problema estructural que se menciona en esta reunión tiene relación con los requisitos administrativos para ser docente AICLE en un programa reglado. En el fragmento 1 observamos como Joan, especialista en ciencias, se lamenta de que no se contemple la forma de trabajo en tándem que el equipo ha puesto en marcha y que les permite compensar las carencias parciales de los diferentes participantes en la experiencia.

Fragmento 1. Reunión A

Joan: A ver, pero Marta no haría clase de ciencias o no la dejarían, no está acreditada para hacer un XXX (...) si yo yo quiero hacer clase en inglés no me dejan porque no tengo quinto (...) de la Escuela [EOI] quiero decir que a mí no me dejan.

En la reunión B2 Dora, especialista en inglés, inquiriere sobre la existencia de vías alternativas a la licenciatura para acreditar sus capacidades para la enseñanza de determinadas áreas de contenidos (fragmento 2).

Fragmento 2. Reunión B2

Dora: ¿No hay ninguna ninguna opción intermedia para que un especialista en inglés pueda hacer ciencias, no?

Lourdes: No.

Rosa: No, no; que yo sepa, no. Que yo sepa, no.

Podríamos equiparar esta “*opción intermedia*” sugerida por Dora a las acreditaciones universitarias *minor* presentes en otros sistemas universitarios europeos. La respuesta unánime a esta pregunta es “no”: no se ha previsto ningún mecanismo para acreditar estas capacidades docentes, y por lo tanto, la regulación existente no permite que el profesorado integrado en el Departamento de Lenguas Extranjeras pueda asumir docencia de este tipo, sean cuales sean sus conocimientos sobre la materia.

Por otra parte, Marta y Joan forman un tándem AICLE completo y equilibrado; pero la normativa vigente no recoge este tipo de organización docente, con lo cual el programa, tal cual se está experimentando, no se podrá generalizar.



– **Transformación del sentimiento de pérdida en un *proyecto común***

A pesar del alto grado de compromiso de Joan con el programa, en diversas ocasiones manifestó su preocupación sobre la forma negativa en que a su juicio el AICLE puede afectar al desarrollo de la materia de la que es responsable hasta el punto de percibir que puede dar como resultado que solo se cubra “*medio programa*” de ciencias. Esta situación no es aceptable para Joan “*porque, a ver, se tiene que dar una formación científica, ¿no? eh, a ver, claro, esto es un problema*” (Joan, reunión A).

Este tipo de argumentaciones legítimas entre el profesorado de contenidos son comunes entre amplios sectores del profesorado y de la sociedad en general. En contraste con discusiones de tono derrotista observadas en otros centros, lo que destaca en el CFD Firmament es el posicionamiento proactivo del equipo en busca de estrategias de resolución de los problemas una vez que estos han sido identificados. Así, en un momento posterior de esta misma reunión (fragmento 3) escuchamos a Joan explicar que los alumnos de la experiencia AICLE en vigor en el momento de realizar la grabación cursan seis horas semanales de ciencias en inglés distribuidas entre las clases denominadas *de ciencias* y las clases denominadas *de inglés*. Las etiquetas que Joan asigna al planteamiento tal como lo está describiendo en este momento de la conversación son, por orden de enunciación: *reciprocidad, colaboración, proyecto, paquete* y *correspondencia*, para concluir con el concepto *proyecto común*, que, naturalmente, adquiere *otro sentido*.

Fragmento 3. Reunión A

Joan: (...) Los niños tienen que estar seis horas para hacer, es decir, una asignatura también hacemos ciencias en la clase de inglés y hacemos inglés en la clase de ciencias (...) ya es otra cosa más recíproca, es decir, vamos a colaborar, hacemos un proyecto, hacemos un paquete (...) y hay una, para decirlo, una correspondencia de, visto así ¿eh? porque así es como se lo miran el personal de secundaria, yo doy horas o yo, me pertenecen horas, me dan horas, ¿no? Así las dos materias dan horas para hacer uno: un proyecto común, ¿no? Y claro tiene otro sentido, ¿no?

En su intervención, Joan se alinea con un planteamiento pedagógico que parece garantizar una formación científica de calidad. Pero no solo eso. También se esfuerza en encontrar un *sentido* a la propuesta que compatibilice la forma de enunciar y categorizar de sus colegas del departamento de ciencias (*programa / doy horas / me pertenecen horas / me dan horas*), con el discurso que se viene elaborando dentro del programa experimental (*formación científica / colaboración / proyecto común*). Es probable que este discurso puente le sea de utilidad para presentar la experiencia ante sus colegas de forma que les resulte aceptable (“*porque así es como se lo miran el personal de secundaria*”) a aquellos compañeros menos proclives a la innovación pedagógica.



– **La tutorización de practicantes como oportunidad de autoformación**

En el fragmento 4 Emili tematiza como el hecho de tutorizar una practicante le sitúa en un contexto que le obliga a adoptar una posición en el aula más acorde con los principios que reconoce como de calidad docente. La consecuencia es un aula *más participativa*.

Fragmento 4. Reunión A

Emili: (...) lo que hace Marta es que nos saca del ritmo ordinario nuestro y nos hace ser un poco más, mejores docentes y cambiamos la metodología (...) me siento que me tengo que quitar el polvo ¿no? (...) A veces digo “no, es que tengo que hacerlo mejor, yo”, ¿no? (...) es la misma actividad pero yo se que la puedo hacer de muchas maneras o si no la hago tan dirigida, la hago xxx, la hago más participativa, cambio (...), ¿no?

– **Éxito razonable**

Concluimos la presentación de temas en la reunión A con la valoración global que Rosa (fragmento 5) hace de la experiencia piloto, donde, sin triunfalismos, acepta que el resultado puede no ser óptimo pero que, globalmente, es positivo.

Fragmento 5. Reunión A

Rosa: Podemos salir adelante, más o menos mal, salimos adelante ¿no?

Avanzamos ahora un año en el tiempo y nos situamos en mayo de 2009, fecha en la que tuvo lugar la reunión B.

3.2.2. Reunión B

En la reunión B, el grupo está compuesto por miembros del proyecto y otros profesores externos a él. El objetivo de esta reunión es presentar el “*proyecto común*” (Joan, fragmento 3) para 1º de ESO (12 años) al profesorado de los departamentos afectados: ciencias y lenguas extranjeras. Se utiliza para este fin el espacio horario destinado a la reunión semanal del departamento de ciencias. Los encargados de hacer la presentación formal son los practicantes Lourdes y Roger. Recordamos que esta reunión se realizó en dos sesiones B1 y B2 separadas por una semana de tiempo.

– **Dar contenido a la lengua y estudiar ciencias de otra manera**

Rosa, coordinadora del programa, en un largo turno (fragmento 6) justifica el motivo de esta reunión conjunta entre los departamentos de CCNN y LE, la cual resulta un tanto atípica dentro de la estructura de los institutos públicos, que carecen de estructuras organizativas orgánicas que favorezcan la planificación curricular interdisciplinar.



Fragmento 6. Reunión B1

Rosa: (...) hace tres años en un momento dado en este centro surgió la oportunidad de entre dos profesores, uno de inglés y uno de ciencias, que se dieron cuenta que estaban haciendo el mismo tema, y que dijimos pues mira, ¿por qué no lo trabajamos juntos?, de este modo de trabajar las ciencias en inglés pues se le llama CLIL, como se podría llamarse de otra forma, que es dar un contenido a la lengua que por sí misma quizás no tiene. Además, animar a los alumnos a estudiar ciencias de otro modo. O sea el objetivo nuestro y el objetivo que tienen estas actividades es este (...)

Al menos tres argumentos en el relato de Rosa merecen especial atención. Por un lado, sitúan el germen del programa en la sintonía que en un momento determinado se produjo entre un reducido número de profesores, que dio como resultado en el inicio de un proyecto de colaboración interdisciplinar que ha crecido de abajo a arriba. También observamos que Rosa aporta dos argumentos que se han generado durante el desarrollo del proyecto; es decir, que no estaban presentes en aquellos inicios:

1. A veces las clases de lengua carecen de *contenido* y las ciencias aportan este contenido.
2. El enfoque AICLE puede contribuir a “*animar a los alumnos a estudiar ciencias de otra forma*”.

En resumen, según la presentación que hace Rosa el programa podría suponer una oportunidad de mejora cualitativa de las clases de inglés, y no solo incrementar el número de horas de contacto con la lengua meta. También podría suponer una mejora cualitativa en el aprendizaje de las ciencias. Obsérvese aquí el contraste de esta perspectiva con los sentimientos de “pérdida” expresados por algunos profesores de ciencias (fragmentos 7 y 11, más adelante).

– Aprendizaje en segundas lenguas y empobrecimiento curricular

En el fragmento 7 Joaquim, profesor de ciencias, da por hecho que el programa AICLE tendrá consecuencias negativas sobre la formación en ciencias del alumnado en la educación postobligatoria, y expresa su preocupación sobre cómo esto puede afectar los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), o *selectividad*, en el lenguaje de la calle¹⁶.

16 Cabe recordar que los exámenes correspondientes a las asignaturas de ciencias solo son preceptivos para aquellos alumnos que, tras superar la secundaria postobligatoria, están interesados en cursar un grado universitario del ámbito científico o técnico. El alto porcentaje de estudiantes que no se presentará a examen en ninguna de las asignaturas de ciencias en las PAU es, aparentemente al menos, ignorado por todos los participantes en esta reunión. El importante papel que el libro de texto juega en la concreción del currículo también aparece reflejada en las discusiones. Por razones de espacio, hemos omitido aquí este tema.



Fragmento 7. Reunión B1

Joaquim: Después hay una selectividad ¿eh? (...) si la programación se retrasa esto repercute al final.

En una larga respuesta a esta preocupación, la practicante Lourdes aporta información explícita sobre la forma cómo se ha estructurado y temporalizado el contenido según el patrón 3 h + 3 h para evitar que los aprendizajes de ciencias queden negativamente afectados (fragmento 8).

Fragmento 8. Reunión B1

Lourdes: Nosotros hacemos tres y tres [horas] que son seis, o sea, cuando las haces en inglés coges las tres de inglés y las tres de ciencias porque así es cooperativo (...) y reducir temario no lo reducimos

Una segunda parte de su intervención reconoce que durante la etapa de planificación consideraron suprimir algunos contenidos del sílabo de ciencias; sin embargo, en la práctica constataron que esto no fue finalmente necesario (fragmento 9).

Fragmento 9. Reunión B1

Lourdes> [Pensábamos] “tendremos que quitar temario” (...) pero es que después hemos visto que si no añadíamos más, eehh, chicha, digamos que nos quedábamos cortos.

En la tercera parte de su alegato Lourdes rechaza la tesis de que la dificultad de completar el sílabo de contenidos de la materia se deba específicamente al programa AICLE, sino que alega que es una práctica que viene de lejos.

Fragmento 10. Reunión B1

Lourdes> una cosa es que se haga o no se haga en inglés. (...) lo de recortar la programación pasa desde que yo iba al instituto y aún antes (...) y lo de ir más despacio o no de ir más despacio por el miedo a la selectividad es una cosa que no se es nueva.

A pesar de esta intervención en la segunda sesión de esta reunión, la semana siguiente vuelve a asociarse la educación en segundas lenguas a unos posibles supuestos resultados insatisfactorios en la selectividad:

Fragmento 11. Reunión B2

Daniel: Cuando comenzó la normalización lingüística del catalán (...) el nivel académico bajó mucho, muchísimo, y quizá aquí podría pasar exactamente lo mismo (...) después vendrá una selectividad (...) esto se tendría que tener en cuenta.



Las contribuciones de Joaquim y Daniel revelan reticencias ante el programa AICLE ya detectadas por Joan el curso anterior. La continuada referencia a la selectividad muestra que el currículo que el profesorado despliega está enormemente influenciado por los contenidos de esta prueba, lo cual revela una concepción de la educación secundaria obligatoria como etapa propedéutica de preparación al bachillerato y a la universidad, y no como una etapa de adquisición de competencias básicas para la vida. Recordemos ahora que el punto de partida del proyecto AICLE objeto de discusión es el compromiso de todo el centro con el desarrollo de dos competencias básicas del currículo. Observamos, pues, que incluso en un instituto puntero que trabaja duro en la consolidación de un currículo por competencias, estas pueden quedar fácilmente desdibujadas.

Por otra parte, si bien es razonable y necesario preguntarse cuáles serán las consecuencias que para el aprendizaje de las ciencias o para el de cualquier otra área de contenidos puede tener la utilización de una segunda lengua como lengua vehicular, el tipo de razonamientos expuestos por Daniel resiste mal la comprobación con los datos disponibles. Conviene en este punto aclarar qué programa de enseñanza en catalán/L2 iniciado en los años ochenta ha sido refrendado en diversas ocasiones por evaluaciones independientes tanto nacionales como internacionales. Véanse, por ejemplo los resultados del informe PISA de 2006 y 2009¹⁷. Las argumentaciones de Joaquim y de Daniel revelan en realidad una carga de juicios previos contrarios a la educación plurilingüe difícil de contrarrestar ni siquiera con datos contundentes.

– **Innovación y dudas; fracasos y éxitos**

Según la reunión B progresa, las frecuentes intervenciones procedentes de un grupo reducido de profesores dificultan el abordaje de los elementos centrales en los que se había previsto centrar la discusión. En el fragmento 12 observamos como la practicante toma conciencia de que el problema que subyace en la mayoría de objeciones que se están formulando tiene más que ver con cuestiones externas al programa que ella y su compañero Roger han recibido el encargo de presentar. Su intervención apunta la utilidad de la reunión como válvula de escape y puesta en común de las inquietudes que suscita un proyecto tan innovador.

17 En el informe PISA de 2006, cuya área prioritaria de evaluación fue la ciencia, los estudiantes catalanes obtuvieron una puntuación media ligeramente superior a la media española. En el informe de 2009, también con las ciencias como ámbito prioritario de evaluación, vuelve a repetirse el mismo patrón. En ambos informes algunas comunidades autónomas españolas con sistemas educativos monolingües se situaron ligeramente por encima de la puntuación obtenida por Cataluña y otras, ligeramente por debajo. Por lo tanto, no parece que los resultados obtenidos puedan atribuirse a la educación en catalán/L2.



Fragmento 12. Reunión B1

Lourdes: Exteriorizamos miedos, exteriorizamos dudas, exteriorizamos incluso angustias, ¿no? (...) en la universidad cuando nos lo plantean es lo mismo.

Se puede observar, además, como en esta intervención Lourdes es capaz de establecer un paralelismo entre los sentimientos que percibe entre parte del profesorado asistente a la reunión y el proceso que ella misma y su compañero Roger han atravesado como estudiantes del máster ante el reto que les supuso incorporarse a un programa experimental de este tipo. Es decir, según la apreciación de Lourdes, las inseguridades que provoca la apertura de nuevos caminos no son patrimonio único del profesorado en formación, sino que afectan también a docentes curtidos en la profesión.

La intervención de Lourdes suscita la reacción de Roger (fragmento 13), donde formula una apreciación global de la experiencia:

Fragmento 13. Reunión B1

Roger: Este proyecto con esta unidad didáctica haciendo ciencias en inglés, la experiencia por ahora en estas dos semanas ha sido formidable, ¿que ha tenido muchos fracasos? Sí. Pero ha tenido después unos triunfos espectaculares.

Hemos asistido, por tanto, al trabajo de un conjunto de profesores que sacan adelante un proyecto innovador, con *fracasos* y *triunfos*, que someten a discusión por parte de otros colegas, mientras que estos expresan sus *dudas*, *miedos* y *angustias*.

La primera sesión de la reunión B concluye inmediatamente después de estas dos intervenciones de Lourdes y Roger con una convocatoria de una sesión de continuación para la siguiente semana.

De la reunión B2 están extraídos los fragmentos 2 y 11, ya comentados anteriormente y el fragmento 14, que se presenta a continuación.

– **¿AICLE inclusivo o AICLE selectivo?**

Joan ha presentado varias opciones que, con los recursos disponibles, permitirían generalizar y regularizar el programa a corto o medio plazo. Los dos únicos requisitos que presenta como ineludibles son la *ilusión* por parte del profesorado, y las *garantías* de calidad para los alumnos. Daniel recoge el guante (fragmento 14).



Fragmento 14. Reunión B2

Daniel: Sería una ampliación en todo caso, alumnos que realmente tengan nivel.

Jesús: Bueno, ya lo sabemos (...)

Daniel: Alumnos que realmente tengan (...)

Joan: NO, NO. O alumnos que no sepan y tú haces un nivel el que sea, ESTO DA IGUAL, no? Esto da igual. Siempre al nivel de los alumnos. Esto lo puedes hacer, posibilidades hay muchas (...)

Daniel parece dispuesto a aceptar la propuesta de *ampliación*, pero inmediatamente la restringe a estudiantes que *tengan* [buen] *nivel* de inglés. Jesús, profesor de inglés, ratifica la restricción. La reacción de Joan es aquí contundente al interrumpir a Jesús con dos rotundos *NO*, *NO*, seguidos de una precisión: la propuesta que está formulando va dirigida a todo el alumnado, los que saben inglés o los que no (*o alumnos que no sepan*). Es el profesor el que debe adaptarse al nivel de los alumnos (*y tú haces el nivel que sea*) y no viceversa. El nivel de los alumnos no afecta la propuesta (*ESTO DA IGUAL*) porque existen formas muy diversas (*muchas posibilidades*) de organizar las actividades de clase que permiten esta adaptación. Con esta intervención, Joan no solo manifiesta su compromiso con el carácter inclusivo asignado al programa AICLE desde sus inicios, frente a las opciones selectivas de Daniel y Jesús, sino que se sitúa en sintonía con la ley española que prohíbe explícitamente la selección de participantes en programas AICLE por razones lingüísticas.

3.3. Recapitulación

Las conversaciones que acabamos de examinar ejemplifican el tipo de partenariado colaborativo descrito en la sección 2, donde los diversos agentes planifican y evalúan conjuntamente las acciones educativas. Conviene ahora revisar el potencial formador que la organización de la docencia AICLE en el CFD Firmament ofrece a los estudiantes de máster de la UAB.

Hemos constatado que este centro podría calificarse de ejemplar por el conjunto de programas de innovación que desarrolla, los modelos de colaboración interdepartamental que los hacen posibles, la dedicación del profesorado y la acogida que el centro formula a los profesores en prácticas, a los que incorporan a sus proyectos, logrando como hemos visto en los fragmentos anteriores que los practicantes se sientan miembros de pleno derecho a contribuir al desarrollo de los mismos.

Así, se observa que todos los practicantes se mantienen como conversadores activos en las diferentes reuniones de coordinación en las que participan. También se observa la eficacia de la estrategia de situar a los practicantes Lourdes y Roger en el papel de presentadores de su experiencia a otros miembros del claustro. La responsabilidad otorgada redundaba en un nivel de participación activa en la con-



versación muy superior al de otras discusiones observadas en las que participó profesorado en formación. Es posible también que el proceso de reconocimiento en otros participantes de las dudas y vacilaciones que les asaltaron a ellos a lo largo del proceso esté también relacionado con este papel de participantes/agentes que el centro les ha ofrecido y que ellos han aceptado. Por último cabe señalar la percepción de éxito global en la experiencia que los practicantes comunican, a pesar de las dificultades halladas en el camino¹⁸.

En este contexto favorable hemos sido testigos, a través de los fragmentos anteriores, de la identificación de problemas que inquietan al profesorado y que van desde la legítima preocupación por la forma cómo la opción AICLE puede afectar a la educación científica del alumnado hasta la discusión sobre el grado de inclusividad del programa, pasando por la cuestión de las acreditaciones.

Y sin embargo, y a pesar de las contradicciones observadas (¿o quizá gracias a ellas?) el centro continúa avanzando en la consolidación y la extensión del proyecto, al que cada curso escolar se añade profesorado, inicialmente indiferente o renuente. El éxito del programa no solo viene confirmado por la satisfacción del alumnado y las familias. Otros indicadores avalan su dinamismo y los resultados que ha sido capaz de cosechar: en los últimos tres años el instituto ha ingresado en una red europea de centros AICLE y ha establecido contactos internacionales a partir de ella; ha aceptado practicantes procedentes de programas Comenius y de otras universidades catalanas, que también son invitados a contribuir al proyecto; recientemente ha iniciado la introducción del francés en la apuesta AICLE, de forma tentativa; distintos profesores y también practicantes han presentado partes de la experiencia en comunicaciones a congresos, jornadas de profesores y publicaciones de divulgación y especializadas. Por último, un número reducido pero significativo de profesores se ha matriculado en cursos de inglés oficiales con la intención de obtener el certificado que les acredita administrativamente para impartir materias AICLE.

4. El potencial formador de los retos afrontados

El AICLE supone para el profesorado y los centros un enorme reto, no solo porque se precisa profesorado con competencias de *usuario independiente avanzado* en la lengua extranjera vehicular, o porque cuestiona los planteamientos pedagógicos sobre la enseñanza de las materias y de la lengua extranjera, sino porque además pone al descubierto la rigidez de los planteamientos organizativos de los centros públicos españoles, la estanqueidad causada por la organización departamental, tal

18 Con ligeras variaciones, esta evolución, que parte de la percepción del programa AICLE como un desafío desmedido, y que concluye al final del Prácticum II con una gran satisfacción sobre los resultados obtenidos, es similar a todos los practicantes que hemos seguido de cerca. Contrasta, sin embargo, la euforia mostrada por Daniel al hablar de “triunfo espectacular” con la moderación de Rosa en el fragmento 5 al valorar de forma global los resultados obtenidos: “salimos adelante, ¿no?”.



como está establecida en la actualidad y la dependencia de los manuales escolares como base de la planificación docente.

El CFD Firmament confirma las dificultades que un cambio efectivo de modelo pedagógico presenta en la práctica. En este caso, el centro afronta la evolución desde un currículum organizado por disciplinas a un currículum competencial, como el vigente en Cataluña; pero los cambios reales son más lentos y costosos que los legales. Los mejores avances en los centros educativos están repletos de pasos hacia delante y hacia atrás, de reuniones difíciles de gestionar y de vacilaciones y temores. En general los programas de formación continuada donde se explica a los docentes la *forma correcta* de ejercer la docencia, según las directivas de las sucesivas reformas, han tendido a ignorar estas dificultades.

Por su parte, la formación inicial que se recibe en la universidad cuando contradice las prácticas y los valores de la o las comunidades de acogida (profesorado de secundaria, y más específicamente profesorado especialista en una materia) queda pronto deslegitimada debido a la necesidad de integrarse de los futuros docentes en la que está en proceso de convertirse en su comunidad de práctica profesional. Además, la glosa que la universidad hace de ciertas estrategias o experiencias educativas *modélicas* suele focalizarse en los rasgos exitosos de dichas propuestas, a menudo, a costa de ignorar las dificultades encontradas en el camino. Esta simplificación de la realidad ilusiona inicialmente a los profesores noveles, que después no serán capaces de reconocer en el día a día de sus centros los modelos que han sido propuestos como deseables en las clases denominadas teóricas. La decepción que acarrea esta constatación suele derivar en la categorización de las alternativas pedagógicas presentadas por la institución universitaria como propuestas inviables o no generalizables en el mundo *real*.

Por todos estos motivos hemos propuesto una opción formativa alternativa que opta por la inmersión del profesorado en formación en CFD, centros que consideramos ejemplares, en el sentido de que identifican retos y avanzan en su resolución, a menudo por caminos sinuosos. Centros que además acogen a los practicantes y los integran en el desarrollo y valoración de sus proyectos, en toda su complejidad, tal como se ha podido observar en el caso presentado.

Los centros con programas de innovación AICLE presentan un valor añadido para cualquier educador que sitúe el lenguaje y la interacción en el centro mismo de cualquier proceso de aprendizaje (Mercer, 2000) al situar la competencia comunicativa en el corazón del desarrollo curricular del centro. Esta re-problematización de la lengua –las lenguas– como herramientas de comunicación y aprendizaje solo puede tener un efecto beneficioso sobre todas las áreas (Noguerol, 2005).

Además de la inserción en un proyecto de escuela innovador, también se han observado otros efectos que se derivan de forma directa o indirecta del enfoque colaborativo entre CFD y universidad, como por ejemplo las experiencias de trabajo



en tándem en el aula por parte de mentores y practicantes; el potencial formativo que tienen, no solo para los practicantes, sino también para los mentores las tutorías o sesiones de feedback en tándem; el efecto que la practicante causa como ayuda material y como estímulo personal al profesorado experto; la consolidación y la proyección hacia el exterior de los proyectos AICLE de centro y el efecto empoderador del modelo.

El éxito final en todos los casos estudiados nos confirma la viabilidad del programa y la utilidad de las ayudas ofrecidas a los practicantes por los mentores y el profesorado universitario.

En el otro lado, la ansiedad mostrada por los practicantes en el inicio del proceso delata hasta qué punto la hiper-especialización en una sola disciplina en los estudios de grado de cuatro años dificulta la comprensión e implementación de un currículo organizado no por contenidos, sino por competencias. También nos reafirma en que se debe ahondar en la búsqueda de estrategias de formación y de facilitación que favorezcan las miradas transdisciplinarias y la adopción como responsabilidades propias del área de contenidos la promoción de la competencia comunicativa entendida como algo que va más allá del dominio del léxico específico y la corrección ortográfica y gramatical.

5. A modo de conclusión

Atribuimos los principales efectos positivos de la experiencia al planteamiento de la actividad formadora como una tarea en partenariatio donde formación e investigación se abordan conjunta y colaborativamente entre la universidad y los centros de secundaria. El pacto no escrito entre las CFD y la universidad implica una aproximación investigadora que huye del enjuiciamiento al que otras miradas someten a los enseñantes, y que suelen dar como resultado la *reprobación* de la labor docente para mayor gloria del investigador.

Por el contrario, el partenariatio Bellaterra-CFD adopta los fundamentos y la metodología de la investigación en acción con la finalidad de comprender y mejorar los diferentes procesos formativos que tienen lugar en el centro de prácticas, incorpora las voces de todos los participantes y adopta el enfoque formulado por Tobin a partir de los criterios de autenticidad de Guba y Lincoln (1989) para evaluar la calidad de la investigación:

My use of Guba and Lincoln's authenticity criteria to design, enact, and judge the worth of research focused our attention on a necessity to improve the quality of social life in the institutions participating in the research (Tobin, 2009:160)

Por tanto, aunque la investigación que se realiza desde el máster universitario se interesa principalmente por los beneficios obtenidos por los estudiantes de di-



cho máster, la onda expansiva de aquellos también se extiende a los mentores, los centros mismos, los alumnos de secundaria y el propio profesorado del máster. Asimismo, es precisamente la ruta innovadora emprendida por los CFP la que posee un potencial formativo que no puede ser substituido por ninguna otra estrategia formadora. En resumen, la investigación solo será considerada de calidad si todos los participantes ganan con ella.

Se podría argumentar, con razón, que este tipo de modelos no es en absoluto privativo de la formación del profesorado AICLE. De hecho, es precisamente la flexibilidad y la adecuación del modelo para formar cualquier tipo de profesorado la que permite su aplicación a la formación de competencias AICLE en un contexto reglado, donde dichas competencias no figuran entre las directrices oficiales comunes para todo el profesorado. Sin embargo, sí que cabe hablar de una especificidad del modelo, dado que el AICLE crea contextos de trabajo curricular donde la colaboración en equipos interdisciplinarios resulta a la vez pertinente e ineludible. Es esta colaboración interdisciplinaria entre especialistas en la enseñanza de lenguas y de contenidos la que dota de características específicas al modelo. Por esta razón las ventajas y los problemas detectados se derivan conjuntamente tanto de la naturaleza integradora de acción y reflexión, como del salto interdisciplinario que la colaboración interáreas obliga a hacer a los participantes.

Por último, pero en absoluto menos importante, la posibilidad que se ofrece a las investigadoras universitarias de acceso a las aulas de secundaria como observadoras participantes en las distintas fases del proceso facilita la recogida y posterior interpretación de datos etnográficos valiosos, como notas de campo, vídeo y audio grabaciones. El debate continuado entre mentores e investigadoras universitarias, y entre mentores entre sí, supone, asimismo, una fuente de datos de enorme valor. El análisis de los datos de aula y de los debates entre docentes permite mejorar la comprensión de las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas durante la ejecución de propuestas innovadoras, que pueden ser entonces adoptadas, reajustadas o desechadas (Escobar Urmeneta, 2009b, 2010; Escobar, Evnitskaya y Horrillo, 2009).

Es precisamente el análisis de estos datos, la conversación continuada con nuestros colaboradores y la crítica del trabajo que aquí se presenta por parte de todos los agentes implicados lo que nos ha permitido obtener las conclusiones que se formulan en este trabajo, nos mantiene firmemente ancladas al terreno, y nos alerta sobre las dificultades no inicialmente previstas en cualquier proceso innovador.

Bibliografía

- ANTON, M. y OLLER, M. eds. (2007). *El pràcticum: present i futur a reflexió*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- BONNET, G., ed. (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002*. European network of policy makers for the evaluation of the education system.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS) (2010). *Barómetro de febrero 2010. Avance de resultados del estudio nº 2830*. [Documento de Internet disponible en: http://datos.cis.es/pdf/Es2830mar_A.pdf Último acceso 16/03/2011]
- CONSELL SUPERIOR D' AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008). *Resultats de llengua anglesa de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació de l'ESO 2006. Informes d'avaluació 12*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. [Documento de Internet disponible en: <http://www20.gencat.cat/> Último acceso 16/03/2011]
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning*. Amsterdam. John Benjamins. .
- EDWARDS, G., TSUI, A.B.M. y STIMPSON, P. (2009). *School-University Partnership and Theories of Learning*. En G. EDWARDS, A.B.M. TSUI y F. LOPEZ-REAL, eds., *Learning in School-University Partnership. Sociocultural Perspectives*. New York: Routledge.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2009a). *Cuando la lengua de la escuela es diferente de la lengua familiar*. *Cuadernos de Pedagogia*, 395: 47-50.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2009b). *Learning to Learn to Become an English Teacher: Teaching, Reflecting and Understanding. Which is Which?* Paper presentado en la 16th International Conference on Learning. Barcelona. Julio 2009.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2010). *Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together*. En D. LASAGABASTER y Y. RUIZ DE ZAROBÉ, *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. 189-218.
- ESCOBAR URMENETA, C. y NUSSBAUM, L. (2010). *Politiques, pratiques et perspectives de l'éducation linguistique en Espagne*. En M. NIEMEYER VERLAG, ed., *Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union / Foreign languages in the schools of the European Union / Langues étrangères dans les écoles de l'Union européenne*. Sociolinguistica book series 24: 120-133.
- ESCOBAR URMENETA, C. y UNAMUNO, V. (2008). *Languages and language learning in Catalan Schools: From the bilingual to the multilingual challenge*. En C. HÉLOT y A.M. DE MEJÍA, eds., *Forging Multilingual Spaces. Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. *Multilingual Matters*: 228-255.

- ESCOBAR URMENETA, C., EVNITSKAYA, N. y HORRILLO, Z. (2009). A Case of Expert-Novice Conversational Reflection During an Initial Education Practicum on the CLIL Approach. Paper presentado en la TRI-CLIL International Round Table. Bellaterra. Mayo 2009.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). Eurobarometre: Europeans and their languages. [Documento de Internet disponible en: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf Último acceso 16/03/2011]
- EURYDICE (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice. [Documento de Internet disponible en: <http://www.eurydice.org> Último acceso 16/03/2011]
- GAJO, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 563-581.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2005). Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana 2005-2007. Revisió i nou impuls de l'Acord Estratègic 2008-2011. [Documento de Internet disponible en: <http://www.acordestrategic.cat/acord/index.html> Último acceso 16/03/2011]
- GONZÁLEZ, P., LLOBET, L., MASATS, D. NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V. (2008). Tres en uno: inclusión de alumnado diverso, integración de contenidos y formación de profesorado. En J.L. BARRIO, ed., *El proceso de enseñar lenguas*. Madrid. La Muralla. 107-133.
- GREERE, A. y RÄSÄNEN, A. (2008). Report on the LANQUA Subproject on Content and Language Integrated Learning. Redefining CLIL – Towards Multilingual Competence. Septiembre 2008. [Documento de Internet disponible en: http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf Último acceso 16/03/2011]
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- MARSH, D. y LANGÉ, G. eds. (1997). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä and TIE-CLIL.
- MEC (2006b). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): Páginas 17158-17207. [Documento de Internet disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899 Último acceso 16/03/2011]
- MERCER, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- MILIAN, M. y RIBAS, T. (2009). Les pràctiques als centres educatius en la formació del futur professorat de llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 49: 63-81.

- NAVÉS, M.T. y MUÑOZ, C. (1999). Experiencias de AICLE en España. En D. MARSH y G. LANGÉ, eds., *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Continuing Education Center. University of Jyväskylä. 131-144.
- NOGUEROL, A., coord. (2005). *Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural*. Debat Curricular. Barcelona: Generalitat de Catalunya. 9-47. [Documento de Internet disponible en: <http://www.gen-cat.net/educacio/debatcurricular/index.htm>. Último acceso 30/11/2010]
- NUSSBAUM, L. (2008). Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. En M. CANDELIER et al., eds., *Conscience du plurilinguisme*. Rennes: Rennes Presses Universitaires. 125-144.
- PÉREZ-VIDAL, C. y JUAN-GARAU, M. (próxima aparición). Trilingual Primary Education in Catalonia. En M. J. RIEMERSMA y S. DE VRIES, eds., *Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Ljouwert / Leeuwarden: Fryske Akademy.
- OECD (2007). PISA (2006). *Science Competencies for Tomorrow's World*. [Documento de Internet disponible en: http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html Último acceso 16/03/2011]
- OECD (2010). PISA (2009). *Results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. [Documento de Internet disponible en: www.oecd.org/edu/pisa/2009 Último acceso 16/03/2011]
- SANMARTÍ, N. (2007). El pràcticum dels futurs mestres: una oportunitat per interrelacionar la formació inicial, la formació permanent i la recerca. En M. ANTON y M. OLLER, eds., *El pràcticum: present i futur a reflexió*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB. 115-121.
- SNOW, M.A., MET, M. y GENESEE, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Programs. *TESOL Quarterly* 23(2): 201-217.
- TOBIN, K. (2009). Repetition, difference and rising up with research in education. En K. ERCIKAN y W.M. ROTH, eds., *Generalizing from educational research: Beyond Qualitative and Quantitative Polarization*. New York: Routledge. 149-172.
- TSUI, A.B.M., G. EDWARDS y F. LOPEZ-REAL (2009). *Learning in School-University Partnership. Sociocultural Perspectives*. New York: Routledge.