

Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía



La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado : un estudio integrado

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Gabriel Travé González

Fecha de lectura: 10 de julio de 2014

Bajo la dirección del doctor:

Francisco José Pozuelos Estrada

Huelva, 2014





Tesis Doctoral

La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado

Gabriel Travé González
Huelva, 2014



Universidad
de Huelva

UNIVERSIDAD DE HUELVA

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de doctorado: “La educación en la sociedad
multicultural”

LA ENSEÑANZA BILINGÜE A PARTIR DE
LAS REPRESENTACIONES DEL
PROFESORADO: UN ESTUDIO
INTEGRADO¹

GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ

HUELVA, 2014

¹ Esta investigación es resultado del proyecto del Proyecto de Excelencia financiado por la Junta de Andalucía: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219 (2010-2014).  



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
Facultad de Ciencias de la Educación
UNIVERSIDAD DE HUELVA

Programa de doctorado: “La educación en la sociedad
multicultural”

Tesis DOCTORAL presentada por

Gabriel Travé González

DIRIGIDA POR Dr. Francisco José Pozuelos Estrada.

**LA ENSEÑANZA BILINGÜE A PARTIR DE
LAS REPRESENTACIONES DEL
PROFESORADO: UN ESTUDIO INTEGRADO**

HUELVA, 2014

Este trabajo no habría podido ver la luz sin la generosa participación de los maestros y maestras vinculados a la enseñanza bilingüe en los centros de la provincia de Huelva, que –a pesar de las dificultades a las que han de hacer frente en su día a día– se han prestado a colaborar en todo aquello que se ha solicitado. Especialmente, quiero poner en valor la ayuda prestada por los/las coordinadores/as de los proyectos bilingües de los centros en la administración del cuestionario. Agradecer también a los directores/as de los centros de Infantil y Primaria su predisposición a facilitar la investigación atendiendo generosamente a las diferentes demandas realizadas a lo largo del proceso investigador.

A Mentxu, Cinta, Eva, Rosa y Manuela mi agradecimiento infinito por echar un paso al frente y animarse a indagar otras posibilidades curriculares. Ellas, maestras de Educación Primaria con mayúsculas, dan lo mejor de ellas en sus clases y representan un ejemplo de compromiso y entrega.

A María José Álvarez por sus sutiles aportaciones escanciadas a lo largo de tantas conversaciones acerca del reto de la enseñanza en mayúsculas y de todas sus derivaciones posibles. Especialmente agradecido por su apoyo sostenido para que este trabajo viera la luz. Con personas como ella a pie de aula es posible soñar otra escuela y además ser testigo de su materialización en sus clases y su alumnado.

A los profesores del Departamento de Educación de la Worcester University (Reino Unido) por sus aportaciones en lo referente al diseño y desarrollo de propuestas de investigación en educación y, en un plano más personal, por facilitar mi completa integración en sus clases. Especialmente a Teresa Lehane por convertir la integración en inclusión y hacer las sesiones de clase una oportunidad para reflexionar en sosegada profundidad con pastas y te inglés. Recordar con gratitud a Ann Jordan por su inestimable ayuda académica durante la estancia de estudios y a Nilanga Abeysinghe, Sona kesarwani, Erica Hicks y Robert Loveless por brindar su amistad y compañía en tierras extranjeras.

A Emma que ha contribuido a mejorar la traducción al inglés del resumen y conclusiones de la tesis.

A Antonio Soto por ayudarme tan generosamente con el análisis del cuestionario y hacer más comprensible la estadística aplicada a la comprensión y mejora de la enseñanza.

A mis amigos, porque todos han contribuido de alguna forma a lograr que este proyecto llegara a su fin, sin ellos el camino hubiera sido más difícil.

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo y orientación de Francisco José Pozuelos Estrada, director de la investigación, que con su ejemplo encarna el camino ético y riguroso que se ha de seguir en la compleja tarea investigativa.

Por último, debo agradecer con especial afecto y gratitud a mis padres, mis primeros maestros, por su paciencia, acerada voluntad e infatigable entrega.

Abstract.....	31
Introducción general.....	35
PRIMER BLOQUE: Marco teórico.....	41
Capítulo 1: Lengua y cultura.....	45
1.1 Lengua, nación, identidad y escuela.....	48
1.2 El bilingüismo: una etiqueta para un fenómeno complejo.....	53
1.3 El inglés como lengua de uso internacional	55
1.4 La educación en sociedades multiculturales	60
1.5 Europa multilingüe y multicultural, ciudadanía plurilingüe y pluricultural	64
1.6 Nuevos escenarios, nuevos retos: la creciente diversidad de lenguas y culturas en los centros educativos.....	69
1.7 A modo de conclusión del capítulo 1	73
Capítulo 2: El aprendizaje y la enseñanza de lenguas.....	75
2.1 El aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas	79
2.2 Beneficios del bilingüismo y del aprendizaje de segundas lenguas.....	84
2.3 La enseñanza del idioma: permanencia y cambio	86
2.5 La enseñanza dentro de los programas bilingües en contextos formales para la adquisición aditiva de las lenguas	94
2.6 Del currículo integrado de las lenguas a un currículo integrado.....	98
2.7 Alternativas metodológicas para una comprensión integrada del currículo: el trabajo por proyectos en el marco de integración lingüística y curricular.....	102
2.8 Análisis de experiencias plurilingües integradas innovadoras.....	105
2.8.1 El proyecto de la cosechadora: una experiencia de trabajo por proyectos en una clase bilingüe	107
2.8.2 Los dinosaurios como excusa: Un ejemplo de integración de lenguas, contenidos y competencias en Educación Primaria.....	111
2.8.3 Una experiencia bajo el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en el IES Alhaken II: "Personnages de Cordoue"	114
2.8.4 "Todos a una, en inglés". Un proyecto de investigación medioambiental en Educación Secundaria	118
2.8.5 Una revisión conclusiva de las experiencias.....	121
2.9 A modo de conclusión del capítulo 2	123
Capítulo 3 La enseñanza bilingüe: un fenómeno internacional.....	125
3.1 América	128
3.1.1 América del Norte.....	128

3.1.1.1 Canadá.....	128
3.1.1.2 Estados Unidos.....	129
3.1.1.3 México	131
3.1.2 América Central y del Sur.....	132
3.2 Europa.....	134
3.2.1 Alemania.....	134
3.2.2 Francia	135
3.2.3 Luxemburgo.....	136
3.2.4 Reino Unido.....	136
3.2.5 Panorámica de otros países europeos.....	139
3.3 África.....	140
3.4 Asia.....	142
3.5 Oceanía.....	144
3.6 A modo de conclusión del capítulo 3.....	144
Capítulo 4: El fomento del plurilingüismo en España.....	147
4.1 El fomento del plurilingüismo a través de las Leyes de Educación españolas	150
4.1.1 Ley General de Educación (LGE, 1970).....	151
4.1.2 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE, 1.990).....	152
4.1.3 Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006)	154
4.1.4 Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007)	156
4.1.5 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).....	158
4.1.6 A modo de conclusión	160
4.2 La educación plurilingüe en las Comunidades Autónomas españolas.....	161
4.2.1 Regiones con lengua vernácula.....	162
4.2.1.1 Cataluña	163
4.2.1.2 Galicia	165
4.2.1.3 País Vasco	166
4.2.2 Regiones sin lengua vernácula.....	167
4.2.2.1 Madrid.....	168
4.2.2.2 Andalucía	170
4.2.2.2.1 Caracterización de los proyectos bilingües andaluces	171
4.2.2.2.1.1 Ejemplificación de proyectos bilingües andaluces	172
a) Intercultural, inclusivo, Chaparral: experiencia de un centro andaluz en el fomento del plurilingüismo desde una perspectiva intercultural	173
b) Un centro y un plan que van de la mano: experiencia de implementación de la enseñanza bilingüe en el contexto andaluz	174
4.3 A modo de conclusión del capítulo 4.....	176
Capítulo 5: Concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas en centros bilingües.....	177
5.1 Una aproximación al campo de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado	179
5.2 Concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas: revisión de la investigación.....	181
5.2.1 Método de búsqueda, organización y análisis de la información.....	182
5.2.2 Fuentes de información documental	182
5.2.3 Análisis de la información	182
5.2.4 Revisiones sistemáticas	183

5.2.5 Análisis documental de investigaciones sobre concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas en el marco de la enseñanza bilingüe.....	186
5.3 A modo de conclusión del capítulo 5	202
SEGUNDO BLOQUE: Parte empírica.....	205
Capítulo 6 Diseño de investigación.....	209
6.1 Caracterización de la investigación	212
6.2 Planteamiento de los problemas y objetivos.....	212
6.3 Categorías de la investigación	214
6.3.1 Categoría 1. Bilingüismo: concepto y finalidad.....	216
6.3.2 Categoría 2. Implementación de la enseñanza bilingüe	216
6.3.3 Categoría 3. Dificultades y facilitadores.....	217
6.3.4 Categoría 4. Satisfacción, logros y expectativas.....	217
6.4 Estudios	219
6.4.1 Estudio 1. Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado de tres centros bilingües: análisis inter-centro	221
6.4.1.1 Proceso de investigación.....	221
6.4.1.2 Instrumentos de investigación.....	221
a) Entrevistas.....	222
b) Otros instrumentos.....	223
6.4.1.3 Análisis y tratamiento de la información	226
6.4.2 Estudio 2. Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado en una muestra de docentes bilingües de una provincia andaluza.....	227
6.4.2.1 Población y muestra	227
6.4.2.2 Proceso de elaboración, pilotaje y formalización del cuestionario	231
6.4.2.3 Análisis y tratamiento de la información	238
6.4.3 Estudio 3. Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado de un centro bilingüe: estudio de un caso.....	239
6.4.3.1 Fases del estudio de caso	241
6.4.3.1.1 Fase preparatoria	241
a) Antecedentes	241
b) Justificación de la metodología de estudio de caso	242
c) Definición de la unidad de análisis.....	242
d) Análisis del contexto: localidad, centro y protagonistas	242
6.4.3.1.2 Fase de planificación y negociación.....	242
a) Presentación de la propuesta de investigación al equipo.....	242
b) Categorías, preguntas de investigación y objetivos.....	243
c) Instrumentos de investigación	244
c.1 Entrevistas.....	244
c.2 Cuestionario: “La enseñanza bilingüe en los centros educativos de primaria en la provincia de Huelva”	249
c.3 Observación de las sesiones colectivas de trabajo del equipo docente	249
c.4 Diarios.....	249
c.5 Análisis de documentos	249
d) Garantías éticas	250
6.4.3.1.3 Fase de análisis y tratamiento de datos.....	251
6.4.3.1.4 Fase de difusión de los resultados	254
6.4.4 Índice de acontecimientos del caso	254
6.5 Fases de la investigación	256
Capítulo 7 Estudio 1. Análisis de declaraciones del profesorado en tres centros bilingües de educación primaria.....	259
7.1 A propósito de la localidad en donde se ubican los centros.....	262
7.2 Centro 1.....	262
7.2.1 Así empezó todo	263
7.2.2 Acerca del concepto de bilingüismo	263
7.2.3 Acerca de las finalidades del proyecto bilingüe.....	264

a) Promover el desarrollo de competencias lingüísticas	264
b) Favorecer la calidad educativa.....	264
c) Responder a demandas sociales	264
7.2.4 Sobre el tratamiento de la enseñanza bilingüe	265
7.2.5 Una mirada al aula bilingüe	268
7.2.6 El profesorado y la implementación del proyecto bilingüe	269
7.2.7 Los auxiliares de conversación, una nueva figura	271
7.2.8 Las percepciones acerca de la familia ante el proyecto bilingüe	272
7.2.9 Dificultades y facilitadores en el desarrollo del proyecto bilingüe	273
7.2.9.1 Dificultades	273
a) Papel de la Administración Educativa	273
b) Implicación y coordinación del profesorado.....	273
c) Formación del profesorado	274
d) Intensificación creciente del profesorado adscrito al proyecto	274
e) Papel de la familia.....	275
7.2.9.1 Facilitadores.....	275
a) Perfil formativo de los docentes que desarrollan la enseñanza bilingüe	275
b) Implantación del propio proyecto bilingüe	276
c) Medidas impulsadas en torno a la formación del profesorado	276
d) Labor del profesorado ligado al proyecto bilingüe y del equipo directivo.....	276
7.2.10 El profesorado y su satisfacción ante el proyecto bilingüe	276
a) Respuesta del alumnado.....	276
b) Papel y presencia de los auxiliares de conversación.....	277
c) Acogida del proyecto bilingüe por parte de la familia	277
d) Proyecto bilingüe como metafacilitador	277
7.2.11 Los logros del proyecto bilingüe.....	277
a) Funcionamiento del proyecto y los resultados alcanzados.....	277
b) Mejora de las competencias tanto lingüísticas como generales del alumnado	277
7.2.12 El proyecto bilingüe y las expectativas.....	278
a) Posibilidad de ofrecer estancias de inmersión en el país de la lengua extranjera	278
b) Valoración y reconocimiento de los profesionales que desarrollan el trabajo en el proyecto bilingüe	278
7.3 Centro 2.....	280
7.3.1 El origen del proyecto bilingüe en el centro	281
7.3.2 El bilingüismo como concepto	282
7.3.3 La enseñanza bilingüe y su finalidad	283
a) Contribuir a la modernización de Andalucía y posibilitar mayor prosperidad a futuras generaciones.....	283
b) Mejora de las competencias lingüísticas tanto en castellano como en inglés	283
c) Mejora de los conocimientos y competencias del alumnado a través de la lengua extranjera....	283
d) Favorecer el conocimiento de otras realidades y fomentar el espíritu crítico del alumnado	283
7.3.4 Consideraciones metodológicas ante la enseñanza bilingüe.....	284
7.3.5 La enseñanza bilingüe y su proceso en el aula.....	287
7.3.6 El profesorado ante un nuevo reto	288
7.3.7 Del papel de los auxiliares de conversación	290
7.3.8 Las representaciones del profesorado acerca de la familia en el proyecto bilingüe.....	291
7.3.9 Considerando los claroscuros del proyecto bilingüe: dificultades y facilitadores	292
7.3.9.1 Dificultades.....	292
a) Ausencia de iniciativas de formación adaptadas al profesorado que ha de desarrollar el proyecto bilingüe.....	293
b) Reticencias y escasa colaboración del profesorado.....	293
c) Gestión de la Administración Educativa y la cultura de efecto escaparate	294
d) Limitado contacto del alumnado con la lengua extranjera.....	294
e) Carencias estructurales del propio sistema.....	294
f) Expectativas creadas no satisfechas.....	294
g) Escasa capacitación de las familias en la lengua extranjera.....	295
h) Laxos criterios de contratación de los asistentes de conversación.....	295
7.3.9.2 Facilitadores.....	295
a) Aplicación de la metodología de idiomas y del enfoque AICLE al área de Conocimiento del Medio.....	295

b) Apoyo del equipo directivo	295
c) Papel del coordinador del proyecto bilingüe.....	296
d) Implicación del profesorado	296
e) Implicación de las familias	296
f) Uso de Internet y las TIC para la elaboración y consulta de material	296
7.3.10 Analizando la satisfacción ante la enseñanza bilingüe	297
a) Participación e implicación del profesorado adscrito directamente al proyecto	297
b) Respuesta del alumnado	297
c) Respuesta de las familias	298
d) Participación del centro en el Proyecto Comenius	298
e) Presencia de auxiliares de conversación	298
7.3.11 Considerando los logros alcanzados	298
a) Enseñanza bilingüe	298
b) Desarrollo profesional	299
c) Procesos de colaboración y cooperación del profesorado.....	299
d) Aumento del input de la segunda lengua y la mejora de la competencia lingüística del alumnado	299
e) Mejora de la competencia intercultural del profesorado y alumnado	299
7.3.12 Acerca de las expectativas ante la enseñanza bilingüe	300
a) Implantación del Currículo Integrado de las Lenguas	300
b) Cambios en el perfil profesorado bilingüe.....	300
c) Generalización de la enseñanza bilingüe a todos los centros	300
7.4 Centro 3.....	302
7.4.1 El proyecto bilingüe en el centro	302
7.4.2 Del concepto de bilingüismo	303
7.4.3 Análisis de las finalidades del proyecto bilingüe.....	303
7.4.4 La enseñanza ante la nueva realidad bilingüe.....	304
7.4.5 Del proceso seguido en clase	307
7.4.6 El proyecto bilingüe y el profesorado.....	308
7.4.7 El papel del auxiliar de conversación en el proyecto	311
7.4.8 Concepciones del profesorado acerca de la familia en el proyecto bilingüe.....	311
7.4.9 Dificultades y facilitadores en el desarrollo del proyecto bilingüe.....	313
7.4.9.1 Dificultades	313
a) Papel de la Administración Educativa	313
b) Carencias en la implicación del profesorado y su formación.....	314
c) Recursos.....	315
7.4.9.2 Facilitadores	315
a) Papel de los auxiliares de conversación	315
b) Dirección del centro y el profesorado	315
c) Recursos complementarios al libro de texto.....	316
7.4.10 La satisfacción ante el desarrollo de la enseñanza bilingüe	316
a) Proyecto bilingüe	316
b) Respuesta del alumnado	316
c) Papel de los auxiliares de conversación.....	316
7.4.11 Los logros alcanzados	317
a) Diversidad de los materiales curriculares	317
b) Colaboración y la cooperación del profesorado.....	317
c) Aumento de la reflexión curricular	317
d) Formación del profesorado	318
e) Mejora de las capacidades de comprensión del alumnado.....	318
7.4.12 Acerca de las expectativas.	318
a) Generalización de la enseñanza bilingüe a todos los centros y el aumento del tiempo de exposición a la lengua extranjera.....	318
b) Necesidad de ampliar las posibilidades de colaboración entre el profesorado tanto a nivel de enseñanza directa como a través de espacios de actividad no docente	318
7.5 Análisis de las declaraciones del profesorado de los centros acerca de sus concepciones y práctica reflexionada	321
7.5.1 Categoría 1. Bilingüismo: concepto y finalidad.....	321
7.5.1.1 Concepto	321
7.5.1.2 Finalidad	323

7.5.2 Categoría 2. Implementación de la enseñanza bilingüe.....	326
7.5.2.1 Diseño	326
a) Elaboración de los proyectos iniciales	326
b) Elementos para la planificación bilingüe	326
7.4.2.2 Desarrollo.....	331
a) Implicación del profesorado en los proyectos bilingües y dinámicas colaborativas	331
b) Participación de los auxiliares de conversación, alumnado y familias	333
7.4.2.3 Proceso seguido en el aula	335
7.4.2.4 Formación del profesorado	336
7.5.3 Categoría 3. Dificultades y facilitadores.....	338
7.5.3.1 Dificultades.....	338
a) Gestión de la Administración Educativa.....	338
b) Implicación del profesorado y su desarrollo profesional	339
7.4.3.2 Facilitadores.....	340
a) Metodología empleada para la enseñanza del Conocimiento del Medio y la elaboración propia de los materiales curriculares	340
b) Implicación de los profesionales directamente vinculados con el proyecto bilingüe.....	341
7.5.4 Categoría 4. Satisfacción, logros y expectativas.....	342
7.5.4.1 Satisfacción.....	342
a) Desarrollo de la enseñanza bilingüe y la implicación de los profesionales que la desarrollan	342
b) Respuesta del alumnado y sus familias.....	343
7.4.4.2 Logros	343
a) Funcionamiento del proyecto y su impacto en la vida de los centros	343
b) Profesorado	344
7.4.4.3 Expectativas	345
a) Bilingüismo y su enseñanza	345
b) Profesorado	345
7.5.5 Conclusiones parciales del estudio 1.....	349
7.5.5.1 Categoría 1.....	349
a) El profesorado expresa concepciones sobre la enseñanza bilingüe que se pueden situar en un dial que oscila entre el dominio equilibrado en un extremo y las visiones elásticas en el otro.....	349
b) El profesorado identifica finalidades de la enseñanza bilingüe de tipo exógeno y endógeno	349
7.5.5.1 Categoría 2.....	351
a) La adscripción a los proyectos bilingües sigue criterios estandarizados y burocráticos	351
b) El profesorado planifica la enseñanza bilingüe siguiendo los planteamientos del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)	351
c) Los objetivos de enseñanza bilingüe siguen un patrón de cobertura segregada y un tratamiento a través del modelo de refuerzo	352
d) Se identifican diferentes aspectos que pueden incidir en un empobrecimiento de los contenidos frente al aprendizaje de la lengua extranjera.....	352
e) El profesorado selecciona y adapta las actividades al nivel lingüístico del alumnado, que al aumentar ha permitido incluir una mayor variedad	352
f) El vacío editorial en los inicios de la implementación de la enseñanza bilingüe ha propiciado el ejercicio del criterio curricular por parte del profesorado	352
g) La evaluación se caracteriza por su unidireccionalidad y por su identificación con la calificación	353
h) Los informantes clave consideran que es el profesorado directamente vinculado con la enseñanza bilingüe quien se ha involucrado más activamente, poniendo de manifiesto dificultades para movilizar al resto	353
i) El papel de los auxiliares de conversación es valorado positivamente, si bien se reclama el establecimiento de criterios de selección estandarizados así como el aumento del tiempo de permanencia en los centros educativos	353
j) Se han producido progresos en las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera	354
k) El papel familiar en el desarrollo de los proyectos bilingües es de naturaleza formal.....	354
l) Las observaciones de aula esbozan un escenario de enseñanza enmarcado en claves convencionales.....	354
m) Los procesos formativos del profesorado se estriban más hacia el ámbito lingüístico que al metodológico, teniendo en general un seguimiento minoritario	354

7.5.5.3 Categoría 3.....	355
7.5.5.3.1 Dificultades	355
a) El profesorado identifica dificultades que atribuye a la gestión de los proyectos bilingües por parte de la Administración Educativa	355
b) El profesorado considera que los procesos de enseñanza bilingüe se han visto limitados por la escasa participación de un sector del profesorado, produciéndose una concentración de responsabilidades en los docentes directamente implicados en la docencia bilingüe	356
c) Los docentes señalan que los procesos de formación no comenzaron hasta la misma implementación de los proyectos bilingües, caracterizándose por su voluntariedad y su bajo nivel de seguimiento por parte del profesorado	356
7.5.5.3.2 Facilitadores.....	356
7.5.5.4 Categoría 4.....	357
7.5.5.4.1 Satisfacción	357
La enseñanza bilingüe es conceptualizada en términos positivos por parte del profesorado, mostrándose su satisfacción con la implementación de los proyectos bilingües.....	357
7.5.5.4.2 Logros	357
El profesorado considera que la implementación de la enseñanza bilingüe se ha convertido en un catalizador para el cambio y la mejora en los centros educativos	357
7.5.5.4.3 Expectativas	358
Los docentes expresan expectativas en torno a la enseñanza bilingüe relacionadas con dimensiones lingüísticas, metodológicas y profesionales que recogemos a continuación:.....	358
Capítulo 8 Estudio 2. Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado en una muestra de docentes bilingües de una provincia andaluza.....	361
8.1 Características de la muestra	364
8.2 Análisis del cuestionario.....	374
8.2.1 Análisis en función de los estadísticos descriptivos básicos.	374
Categoría 1. Bilingüismo: concepto y finalidad	374
Categoría 2: Implementación de la enseñanza bilingüe.....	375
8.2.2 Análisis bivariado.....	378
8.2.3 Análisis de Clusters	379
a) Cluster 1: profesorado moderadamente favorable a la enseñanza bilingüe.....	381
b) Cluster 2: profesorado reacio a la enseñanza bilingüe	383
c) Cluster 3: profesorado altamente satisfecho con la enseñanza bilingüe.....	386
d) Cluster 4: profesorado que opta por no responder	389
8.3 Conclusiones parciales del estudio 2	391
8.3.1 Categoría 1	391
a) Las concepciones equilibradas de bilingüismo son mayoritarias, poniendo de relieve la fuerza de las terminologías tradicionales.....	391
b) La finalidad de la enseñanza bilingüe radica en el aprendizaje de la lengua extranjera prioritariamente, frente a otras opciones de corte intercultural	391
c) El profesorado rechaza la posibilidad de asimilar el currículo de los países de referencia de las lenguas extranjeras estudiadas en los proyectos	392
8.3.2 Categoría 2	392
a) Se utilizan diferentes recursos y materiales para el diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe	392
b) El libro de texto tiene un papel clave en la enseñanza bilingüe	392
c) El establecimiento de un equilibrio entre las dimensiones lingüísticas y de contenido divide al profesorado, mientras es mayoritario el rechazo a que los contenidos consistan fundamentalmente en vocabulario	393
d) La evaluación de los aprendizajes se realiza superando el modelo basado en el test o examen.....	393
e) El profesorado utiliza mayoritariamente medios informáticos en la enseñanza bilingüe	393
f) El profesorado reafirma su voluntad de seguir adscrito al programa bilingüe si bien se manifiesta que el desarrollo de la enseñanza bilingüe ha aumentado la sobrecarga laboral.....	394
g) El profesorado establece lazos de colaboración a pesar de las muchas dificultades, principalmente derivadas de la falta de tiempo	394
h) El profesorado se muestra mayoritariamente satisfecho con las características formativas de los auxiliares de conversación, si bien se alude a la necesidad de mejorar los sistemas de selección	394
i) Se dibuja un escenario de prácticas de aula caracterizado por la utilización activa de la lengua extranjera, la comunicación y el desarrollo de competencias orales	395

- j) El profesorado manifiesta haber mejorado sus competencias lingüísticas y metodológicas como resulta de su vinculación con el desarrollo de la enseñanza bilingüe..... 395
- k) El profesorado se agrupa en cuatro tipologías atendiendo a su respuesta al cuestionario, en un continuo que oscila desde la ausencia de respuesta, el rechazo, la moderación favorable y la alta satisfacción..... 395

Capítulo 9 Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado de un centro bilingüe: Estudio de un caso.....	397
9.1 Contextualización del estudio de caso: localidad y protagonistas	398
9.1.1 La localidad	398
9.1.2 El centro escolar	399
9.1.3 Protagonistas: profesorado, alumnado y familias	400
9.1.3.1 El equipo docente.....	400
a) Maestra 1.....	401
b) Maestra 2	401
c) Maestra 3.....	402
d) Maestra 4	403
e) Maestra 5.....	403
9.1.3.2 El alumnado	404
9.1.3.2 Las familias.....	404
9.2 Panorámica del proyecto de trabajo: <i>Recorrido por el proceso de diseño e implementación de la propuesta didáctica: “Investigamos el mundo del trabajo”</i>	405
9.2.1 Tanteos iniciales	405
9.2.2 Diseño y desarrollo del proyecto de trabajo.....	407
9.2.2.1 Fase 1: Negociación de la temática	407
9.2.2.2 Fase 2: Diseño del artefacto didáctico	409
9.2.2.3 Fase 3: Implementación de la propuesta de trabajo	416
9.2.2.4 Fase 4. Evaluación	417
9.3 Análisis del caso según las categorías del estudio.....	417
9.3.1 Categoría 1. Concepciones acerca del bilingüismo y su finalidad.....	417
9.3.1.1 El concepto de bilingüismo en el equipo docente	418
9.3.1.2 La finalidad de la enseñanza bilingüe en el equipo docente	423
a) Potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera en el alumnado.....	423
b) Utilizar la enseñanza bilingüe como medio para mejorar los conocimientos del alumnado.....	424
9.3.2 Categoría 2. Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe.....	425
9.3.2.1 Práctica reflexionada acerca de las características de la enseñanza bilingüe del equipo docente.....	425
a) Metodología	425
b) Planificación de la enseñanza	426
c) Objetivos.....	427
d) Contenidos	427
e) Actividades	429
f) Evaluación.....	431
g) Materiales y recursos	431
9.3.2.2 El profesorado ante la implementación de una propuesta de trabajo por proyectos de integración curricular en el marco de la enseñanza bilingüe.....	433
a) Análisis de las representaciones del profesorado acerca de las actividades desarrolladas en el proyecto.....	433
b) Un recorrido por el itinerario de actividades del proyecto “Investigamos el mundo del trabajo”	434
c) Materiales curriculares y recursos del proyecto de trabajo. Más allá del libro de texto como único recurso en el aula.....	445
d) A propósito de la auxiliar de conversación en el proyecto: fortalezas y debilidades.....	452
e) El papel del alumnado en el proyecto: representaciones del profesorado y un acercamiento a sus voces	455
f) Acerca de las familias: de su papel y participación	458
9.3.3 Categoría 3. Dificultades y facilitadores.....	463
9.3.3.1 Dificultades.....	463
a) Gestión y organización.....	463
b) Competencia lingüística del profesorado.....	468

c) Metodología de enseñanza bilingüe	469
9.3.3.2 Facilitadores	471
a) El trabajo colegiado	471
b) Las competencias profesionales del equipo como especialistas en lengua extranjera	472
c) La motivación del alumnado	472
d) Los materiales curriculares y recursos utilizados en el proyecto	473
9.3.4 Categoría 4. Satisfacción, logros y expectativas	474
9.3.4.1 Satisfacción	474
9.3.4.2 Logros	476
a) Una oportunidad para el aprendizaje del profesorado	476
b) El tránsito de la colaboración parcial a la creación de una cultura colaborativa	477
c) El aprendizaje lingüístico del alumnado	478
d) El aprendizaje de contenidos del área no lingüística	479
9.3.4.3 Expectativas	481
Consolidación de la experiencia de trabajo por proyectos en el marco de la enseñanza bilingüe y/o elementos de la misma	481
9.4 Conclusiones parciales del estudio 3	482
9.4.1 Conclusiones vinculadas con el desarrollo de la enseñanza bilingüe	483
a) Las concepciones hegemónicas de bilingüismo son de naturaleza equilibrada y unidimensional, complejizándose a través de procesos reflexión hasta planteamientos flexibles y multidimensionales	483
b) La enseñanza bilingüe se concibe como una herramienta para potenciar las competencias lingüísticas en lengua extranjera esencialmente y posibilitar el acceso a la información	483
c) La trayectoria formativa de las docentes especialistas en lengua extranjera suple, en cierta forma, las carencias formativas en metodología de enseñanza bilingüe	484
d) La conformación del currículo es esencialmente disciplinar	484
e) La enseñanza bilingüe es percibida como una oportunidad para alcanzar hitos de adquisición lingüística inéditos en nuestro contexto educativo	484
f) La enseñanza bilingüe añade complejidad a la labor docente demandando competencias lingüísticas y metodológicas específicas, así como el aumento del tiempo de preparación	484
9.4.2 Conclusiones vinculadas al desarrollo de una propuesta innovadora de carácter integrado	485
a) La racionalidad de la enseñanza tradicional representa un referente implícito en el profesorado del equipo	485
b) El desarrollo del proyecto de trabajo aporta significatividad al enlazar con los intereses y vivencias de los participantes	485
c) El trabajo por proyectos ha fomentado la cultura colaborativa en el equipo docente y los procesos de reflexión en, sobre y para la práctica	485
d) El desarrollo de la propuesta ha contribuido a reconceptuar los procesos de colaboración familiar favoreciendo dinámicas comunitarias	486
e) La implementación de la propuesta de trabajo por proyectos ha favorecido que el profesorado profundice en el conocimiento de las concepciones del alumnado	486
f) La implementación del proyecto representó una fuente de satisfacción y motivación para los protagonistas	486
h) El equipo docente expresa la expectativa de la consolidación del trabajo por proyectos	487
Capítulo 10: Conclusiones de la investigación	489
10.1 Conclusiones de la investigación	491
10.1.1 Objetivo 1	492
a) Las definiciones de bilingüismo se clasifican en administrativas, elásticas y equilibradas, siendo las últimas las mayoritarias	492
b) Las finalidades exógenas de la enseñanza bilingüe se vinculan con la importancia económica del idioma inglés	493
c) Las finalidades endógenas de la enseñanza bilingüe se relacionan con la potenciación de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y el desarrollo del alumnado	493
10.1.2 Objetivo 2	494
a) La enseñanza bilingüe se enmarca formalmente dentro del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua	494
b) El profesorado conceptúa los procesos de enseñanza/ aprendizaje desde planteamientos disciplinares	494

c) Los objetivos de la enseñanza bilingüe siguen un patrón de cobertura segregada y un tratamiento a través del modelo de refuerzo	495
d) Se evidencian tensiones en el pensamiento y práctica docente entre las dimensiones de lengua y contenidos	495
e) El repertorio de actividades para el desarrollo de la enseñanza bilingüe es diverso	495
f) La evaluación de la enseñanza bilingüe se caracteriza por su unidireccionalidad y la utilización de múltiples instrumentos	496
g) El libro de texto está generalizado en la enseñanza bilingüe, representando un instrumento determinante en la planificación de la enseñanza	496
h) El profesorado manifiesta utilizar medios tecnológicos en la enseñanza bilingüe	497
i) La función que los/las auxiliares de conversación desarrollan en las aulas se considera beneficiosa para el alumnado, precisando cambios para homogeneizar el perfil de los candidatos	497
j) El profesorado considera que la enseñanza bilingüe tiene un efecto positivo en el alumnado, excepto para el alumnado con dificultades de aprendizaje	497
k) La implantación de la enseñanza bilingüe no representa en sí misma una variable que facilite o impida el establecimiento de procesos comunitarios familia-escuela	497
l) El profesorado rechaza que su metodología sea esencialmente expositiva, aunque existen indicios de que pueda representar una realidad extendida	498
m) El profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe tiene un nivel lingüístico intermedio en la lengua extranjera	498
10.1.3 Objetivo 3	498
10.1.3.1 Dificultades	498
10.1.3.1.1 Dificultades exógenas	498
a) Gestión de la Administración Educativa	498
10.1.3.1.2 Dificultades endógenas	500
a) Carencias formativas a nivel lingüístico y metodológico	500
10.1.3.2 Facilitadores	500
10.1.4 Objetivo 4	501
10.1.4.1 Satisfacción	501
a) Posibilidad de desarrollar la enseñanza bilingüe en sus centros	501
b) La respuesta del alumnado en torno a la enseñanza bilingüe	501
c) La respuesta de las familias	501
d) La implementación de una propuesta didáctica por proyectos de investigación escolar	501
10.1.4.2 Logros	502
c) Incentivación del aprendizaje del alumnado	502
d) El aumento de la exposición lingüística sin que se perciban mermas en el aprendizaje de contenidos en el área de Conocimiento del Medio	503
10.1.4.3 Expectativas	503
a) Generalización de la enseñanza bilingüe al conjunto del alumnado andaluz	503
b) El aumento del tiempo de exposición a la lengua extranjera	503
c) El reconocimiento y valoración del esfuerzo realizado en el desarrollo de la enseñanza bilingüe	503
d) El acercamiento progresivo a planteamientos integrados	503
10.1.5 Aportaciones para la mejora de la práctica docente	504
10.2 Conclusions of the research	506
10.2.1 Objective 1	506
a) The definitions of bilingualism are classified as administrative, elastic and balanced, the latter being predominant	506
b) Exogenous purposes of bilingual teaching are related to the economic value of the English language	507
c) Endogenous goals are related to the development of communicative competence in the target language and pupils' overall development	508
10.2.2 Objective 2	508
a) Bilingual teaching as framed within the scope of the Content and Language Integrated Learning Approach	508
b) Teachers' conceptualize teaching/learning processes based on disciplinary approaches	508
c) Bilingual teaching objectives receive/experience a segregated coverage through the reinforcement model	509
d) Disparities in thinking and teaching practice were found between the dimensions of content and language	509

e) Bilingual teaching utilizes a diverse range of activities.....	509
f) Bilingual teaching evaluation is unidirectional and characterized by the use of multiple assessment tools.....	509
g) Textbooks play a crucial role in bilingual teaching	510
h) Information and Communication Technology (ICT) is widely used in bilingual teaching	510
i) The role of the classroom Language Assistant is considered beneficial; however the homogenization of the candidates' profiles is desired	510
j) Teachers believe that bilingual teaching has a positive effect on students, with the exception of those with learning difficulties.....	510
k) Bilingual teaching implementation does not relate to the establishment of community processes	510
l) Teachers deny that their methodology is essentially expository, although there are signs that this may constitute a widespread reality	511
10.2.3 Objective 3.....	511
10.2.3.1 Difficulties	511
10.2.3.1.1 External difficulties	511
a) Educational Administration management	511
10.2.3.1.2 Internal difficulties	512
a) Lack of training at teaching and language levels.....	512
b) Curriculum overload	512
10.2.3.2 Facilitators	512
10.2.4 Objective 4.....	513
10.2.4.1 Satisfaction.....	513
a) The possibility of developing bilingual teaching	513
b) Students' response to bilingual teaching.....	513
c) The response of families	513
d) The implementation of a project-based teaching unit	513
10.2.4.2 Achievements.....	513
a) Increased resourcing derived from the implementation of bilingual projects	513
b) Enhancing teachers' professional development	514
c) Increased students' learning.....	514
d) Increasing language exposure without content learning reduction in the Social and Natural Sciences area.....	514
10.2.4.3 Expectations	514
a) Spreading bilingual teaching.....	514
b) Increasing children's exposure to the target language.....	515
c) Recognizing the effort in developing bilingual teaching	515
d) Implementation of integrated approaches	515
10.3 Limitaciones de la investigación	515
10.4 Perspectivas de investigación	516
10.4.1 Concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno al currículo bilingüe en educación primaria	516
10.4.2 Práctica de la enseñanza bilingüe	516
10.4.3 Representaciones del profesorado en torno a conceptualizaciones clave y su impacto en las prácticas.....	517
Capítulo 11 Referencias bibliográficas.....	519
Anexos.....	571
Anexo 6.26 Programación del proyecto de trabajo y cuaderno de trabajo del alumnado	
Anexo 6.27 Propuesta de concreción semanal del proyecto a nivel de aula	

FIGURAS

Figura 1 Descripción general de la investigación	38
Figura 6.1 Estructura general de la investigación.....	220
Figura 6.2 Mapa de la provincia de Huelva con la ubicación de las localidades participantes en el cuestionario	230
Figura 8.1 Dendograma perteneciente al análisis de clusters	380
Figura 9.1 Red de preguntas del proyecto de trabajo	411
Figura 9.2 Trama de contenidos escolares del proyecto “Investigamos el mundo del trabajo	414

TABLAS

Tabla 2.1 Principios del aprendizaje de la lengua según Brown (2006).....	83
Tabla 2.2 Paradigmas de la enseñanza de lenguas. Elaborado a partir de las aportaciones de Breen (1996)	89
Tabla 2.3 Resumen de las experiencias plurilingües innovadoras.....	106
Tabla 4.1 Resumen de las diferentes normativas españolas y su tratamiento de las lenguas extranjeras	161
Tabla 4.2 Programas de inmersión en Cataluña (Pradilla, 2001)	164
Tabla 4.3 Modalidades de centros según su oferta lingüística. Elaborado siguiendo a Cenoz (2002)	167
Tabla 5.1 Revisiones sistemáticas de investigaciones acerca de las concepciones del profesorado de lenguas.....	183
Tabla 5.2 Investigaciones acerca de las concepciones del profesorado en torno a la enseñanza integrada contenido y lengua.....	201
Tabla 6.1 Categorías iniciales de la investigación derivadas del desarrollo de la tesina (Travé, 2009, p. 72).....	215
Tabla 6.2 Categorías, contenidos, preguntas, objetivos, instrumentos de investigación y estudios.	218
Tabla 6.3 Guión estructurado de las entrevistas	222
Tabla 6.4 Cuestionario 1. Estudio de declaraciones en centros	224
Tabla 6.5 Categorías, contenidos y objetivos de las observaciones de aula	226
Tabla 6.6 Categorías, contenidos y códigos utilizados en el proceso de análisis documental.....	227
Tabla 6.7 Listado de pueblos y centros del estudio, zona de localización y número de participantes.....	229
Tabla 6.8 Localidades y profesorado participante en el estudio	230
Tabla 6.9 Categorías, contenidos e ítems del cuestionario	238
Tabla 6.10 Categorías, contenidos, preguntas de investigación, objetivos e instrumentos de investigación del estudio de caso.....	244
Tabla 6.11 Categorías, contenidos y preguntas de la entrevista individual a las docentes del equipo	245
Tabla 6.12 Contenidos y preguntas de la entrevista colectiva a las docentes del equipo en torno a la categoría 1	246
Tabla 6.13 Contenidos y preguntas de la entrevista a las docentes del equipo en torno a la categoría 2.....	246
Tabla 6.14 Categorías, contenidos y preguntas de la entrevista a las docentes del equipo en torno a las categorías 3 y 4	247
Tabla 6.15 Códigos, soporte de registro, participantes, descripción y fecha de las entrevistas	248
Tabla 6.16 Tipo de documento, origen y localización.....	250
Tabla 6.17 documentos primarios y número de citas	251
Tabla 6.18 Categorías, contenidos, códigos y número de citas	253

Tabla 6.19 Índice de acontecimientos del estudio de caso	255
Tabla 6.20 Fases del proceso de investigación, actividades y periodización.....	256
Tabla 7.1 Resumen del caso del centro 1	279
Tabla 7.2 Resumen del caso del centro 2	301
Tabla 7.3 Resumen del caso del centro 3	320
Tabla 7.4 Instrumentos de evaluación recogidos en los documentos de los proyectos bilingües de los centros.....	331
Tabla 7.5 Resumen comparativo de las declaraciones y práctica reflexionada del profesorado de los centros 1, 2 y 3.....	348
Tabla 8.1 Niveles educativos en los que el profesorado bilingüe imparte docencia.....	366
Tabla 8.2 Niveles de uso de los diferentes materiales curriculares expresado en porcentajes.....	371
Tabla 8.3 Ítems de la categoría 1 Bilingüismo: concepto y finalidad.....	374
Tabla 8.4 Ítems de la categoría 2: Implementación de la enseñanza bilingüe	376
Tabla 8.5 Resultado del análisis bivariado de los ítems 4, 10 y 27	378
Tabla 8.6 Caracterización del cluster 1	382
Tabla 8.7 Caracterización del cluster 2	385
Tabla 8.8 Caracterización del cluster 3	388
Tabla 8.9 Caracterización del cluster 4	390
Tabla 9.1 Fases de la implementación del proyecto de trabajo	407
Tabla 9.2 Intereses del alumnado, síntesis recogida en el diario del investigador (18:9).....	408
Tabla 9.3 Preguntas-problema del proyecto de trabajo	411
Tabla 9.4 Itinerario de actividades del proyecto de trabajo	412
Tabla 9.5 Actividades favoritas según el alumnado	444

GRÁFICOS

Gráfico 8.1 Género de la muestra.....	364
Gráfico 8.2 Localización de los centros bilingües.....	365
Gráfico 8.3 Nivel educativo en el que se imparte docencia.....	366
Gráfico 8.4 Edad del profesorado.....	367
Gráfico 8.5 Años de ejercicio docente.....	367
Gráfico 8.6 Años de experiencia docente en programas bilingües.....	368
Gráfico 8.7 Responsabilidades del profesorado bilingüe	369
Gráfico 8.8 Especialización de Magisterio del profesorado	369
Gráfico 8.10 Formación del profesorado.....	370
Gráfico 8.11 Nivel lingüístico en lengua inglesa.....	370
Gráfico 8.12 Nivel de competencia lingüística en lengua francesa	371
Gráfico 8.13 Editoriales utilizadas por el profesorado	372

ILUSTRACIONES

Ilustración 9.1 Sesión de trabajo del equipo docente.....	433
Ilustración 9.2 Presentación del foto-problema mural	434
Ilustración 9.3 Detalle del mural de los oficios familiares	435
Ilustración 9.4 Taller de elaboración de pan-pizza	438
Ilustración 9.5 Detalle del friso de la historia.....	439
Ilustración 9.6 Salida a conocer los oficios del barrio.....	441
Ilustración 9.7 Talleres de experiencia laboral	443
Ilustración 9.8 Aprendiendo los ingredientes de la pizza	449
Ilustración 9.9 Explotación del video de elaboración de la pizza.....	450
Ilustración 9.10 Alumnado realizando fotografías en salida de investigación.....	451
Ilustración 9.11 Taller de informática	451
Ilustración 9.12 La auxiliar de conversación interaccionando con un alumno.....	454

Ilustración 9.13 Padre desarrollando el taller de teatro	462
Ilustración 9.14 Panorámica de una de las clases de segundo	464
Ilustración 9.9 Visualización y explotación del video explicativo acerca de la elaboración de la pizza	450
Ilustración 9.10 Alumnado realizando fotografías en salida de investigación.....	451
Ilustración 9.11 Taller de informática enmarcado en la celebración de los talleres de.....	451
experiencia laboral	451
Ilustración 9.12 La auxiliar de conversación interaccionando con un alumno de primero en el mural	454
de los oficios familiares.....	454
Ilustración 9.13 Padre desarrollando el taller de teatro enmarcado en la jornada de talleres de experiencia laboral	462
Ilustración 9.14 Panorámica de una de las clases de segundo	464

ABSTRACT

This doctoral thesis explores teachers' beliefs and reflective practice on bilingual teaching in contexts where the second language is foreign. The research uses integrated methodology with the aim of achieving a broader understanding of the phenomenon in question. A consistent set of principles has also been followed based on triangulation, a progressive approach, the review by the interested parties and confidentiality. The doctoral thesis is divided into two sections.

The first is documentary in nature and is devoted to a theoretical review of the status of bilingual education (Chapters 1-5). Thus, an overview of the role of language in education is provided (Chapter 1), continuing with an analysis of language teaching and learning (Chapter 2), a review of bilingual education, both on an international level (Chapter 3) and in Spain (Chapter 4); finally finishing with an analysis of the research surrounding language teachers' beliefs and reflective practice. The second section is empirical in nature and collates the research carried out in relation to teachers' beliefs and reflective practice on bilingual teaching (chapters 6-10) across three studies. Initially the research design is presented (Chapter 6) in which the problems, objectives and categories, as well as the characteristics of the three studies, are described. The following chapters are then devoted to the analysis of the results of the study. Thus, Study 1 (Chapter 7) is exploratory in nature and investigates teachers' statements on bilingual teaching in three bilingual Primary Schools, concluding with a comparative analysis. Study 2 (Chapter 8) is quantitative in nature and analyses the results from a questionnaire answered by bilingual teachers in the province of Huelva on their conceptions and practices. Finally, Study 3 (Chapter 9) is based on a case study undertaken with a team of teachers involving the implementation of a project-based teaching unit within the framework of bilingual teaching. The findings of the research (Chapter 9) are presented according to the general research objectives. The chapter also details the limits and prospects for future research.

The main contributions of the research are related to the teachers' conceptualization of bilingualism as the equal mastery of two languages. In addition,

teachers largely support the promotion of bilingualism in English, while those languages from linguistically diverse students are denied linguistic provision. Teachers' conceptualize teaching/learning processes based on disciplinary approaches. Disparities in thinking and teaching practice were found between the dimensions of content and language.

The main difficulties identified by teachers are essentially related to the characteristics of the bilingual project management by the Educational Administration in reference to dimensions such as the instability of the teaching staff, management of computing resources, the absence of measures to recognize and encourage teachers' work and the lack of specialized training of bilingual teachers at linguistic and methodological levels.

Facilitators relate to methodological aspects, the inclusion of curriculum materials and diverse resources, student motivation and the role of language assistants in the classrooms.

Teachers are satisfied with the possibility of developing bilingual education and the positive response of the students and their families. Achievements refer to the improvement of the students' linguistic competencies in the target language.

Finally, expectations concern the generalization of bilingual education to all Andalusian students, increasing the exposure to the foreign language and the need to work towards integrated approaches.

INTRODUCCIÓN GENERAL

En los últimos años se ha producido un fenómeno sin precedentes en el contexto educativo andaluz: la masiva implementación de proyectos bilingües en los centros, en su mayoría apostando por el inglés como segunda lengua.

El propio investigador, como maestro de Educación Primaria por la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) desde el curso escolar 2003-2004 asistió al nacimiento de los proyectos bilingües, desarrollando estas enseñanzas en un centro que iniciaba su andadura. Así, en el curso escolar 2007-2008 comenzaba la labor de enseñanza bilingüe en un aula de tercero de Educación Primaria.

La necesidad de mejorar los procesos de enseñanza/ aprendizaje dio paso a dos elementos clave a nivel profesional: por una parte, la identificación de un objeto de estudio relevante centrando el trabajo de tesina en el fenómeno de la enseñanza bilingüe; y, por otra, la ampliación de conocimientos dentro del campo educativo desembocando en la realización de una estancia de estudios en la universidad inglesa de Worcester. De este modo, gracias a la concesión de una licencia por estudios por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, desarrollé un segundo máster en educación que finalizó con la realización de un trabajo final dentro del campo de las concepciones de los futuros docentes de magisterio a través de un estudio comparado.

La sinergia entre los objetos de estudio de ambos trabajos finales de master: *enseñanza bilingüe y concepciones del profesorado* representó el germen de la presente tesis doctoral que pasamos a describir someramente (Figura 1).

El trabajo se articula en dos bloques, el primero, de naturaleza documental, dedicado a una revisión teórica del estado de la cuestión de la enseñanza bilingüe (capítulos 1-5) y el segundo, de naturaleza empírica, en el que se presenta la investigación realizada en torno al estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe (capítulos 6-10).

El bloque 1 comienza analizando en el primer capítulo la estrecha relación entre la lengua y la cultura, abordando las conexiones entre las dimensiones de lengua, nación, identidad y escuela. Se analiza seguidamente el fenómeno del bilingüismo y el papel del inglés como lengua de uso internacional. Por último, se analizan las claves de la educación en las sociedades multiculturales, la realidad multicultural europea y la creciente diversidad de lenguas y culturas en los centros educativos.

El segundo capítulo se ocupa de las dimensiones de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, analizando en primera instancia el ámbito del aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, para continuar abordando los beneficios del bilingüismo y del aprendizaje de lenguas. La segunda parte del capítulo se dedica a la enseñanza del idioma, las características de la enseñanza dentro de los programas bilingües y las dimensiones vinculadas con la integración lingüística y curricular. De este modo, abordamos alternativas metodológicas para una comprensión integrada del currículum, centrándonos en el trabajo por proyectos en un marco de integración curricular y lingüística, analizando por último varias experiencias plurilingües innovadoras.

El tercer capítulo de la investigación toma una visión panorámica abordando la enseñanza bilingüe como fenómeno internacional. Así se hace un recorrido por diferentes países de los cinco continentes con la finalidad de hacer una semblanza de las características principales de la enseñanza bilingüe en el mundo.

El cuarto capítulo se centra en el contexto español analizando en primer lugar el fenómeno del plurilingüismo en nuestro país, haciendo un recorrido por las leyes educativas desde la aparición del área de lengua extranjera como obligatoria en la Ley General de Educación (LGE, 1970). Seguidamente, se analizan las características de la educación plurilingüe en las Comunidades Autónomas españolas, distinguiendo entre aquellas con y sin lenguas vernáculas para desembocar en el caso andaluz, contexto en el que se enmarca la investigación descrita en el segundo bloque. Así, se realiza una somera caracterización de los proyectos bilingües andaluces analizando las características de funcionamiento de diferentes centros que han difundido sus experiencias en revistas educativas.

El capítulo quinto se acerca específicamente al análisis de las características de las concepciones del profesorado sobre la enseñanza bilingüe a través de una revisión documental.

El segundo bloque de la investigación está dedicado al desarrollo de la parte empírica, comenzando en el capítulo sexto en el que se detalla el diseño de investigación, caracterizando los problemas y objetivos, la definición de las categorías del estudio y de los estudios desarrollados.

Los capítulos siguientes se destinan al análisis de resultados de los tres estudios que componen la investigación¹. Así, el capítulo séptimo describe el estudio 1, de carácter exploratorio y enfocado al indagar en las declaraciones del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe en tres centros bilingües de Educación Primaria en la provincia

¹ La estructuración general de la investigación responde al tercer modelo propuesto por Flick (2007) en el que se parte de un método cualitativo predominante, en este caso a través de la entrevista semiestructurada como técnica no observacional de encuesta, seguida por un estudio de corte cuantitativo a través de la administración de un cuestionario, para desembocar en una fase cualitativa en la que se profundiza en los resultados obtenidos, a través de un método observacional y narrativo a partir de la metodología de estudio de caso.

de Huelva, concluyendo en un análisis inter-centro. El capítulo octavo se dedica al estudio 2, de naturaleza cuantitativa, basado en el análisis de los resultados de un cuestionario administrado al profesorado bilingüe de la provincia de Huelva en torno a sus concepciones y práctica reflexionada. El capítulo noveno, describe el estudio 3 de la investigación, consistente en un estudio de caso articulado en torno a la implementación de una unidad didáctica de trabajo por proyectos en el marco de la enseñanza bilingüe en Educación Primaria.

Seguidamente, el décimo capítulo recoge las conclusiones de la investigación, además de una serie de propuestas para la mejora de la práctica. Asimismo, se detallan los límites y las perspectivas de investigación.

Finaliza la presente investigación el registro de la bibliografía utilizada según las normas de la APA.

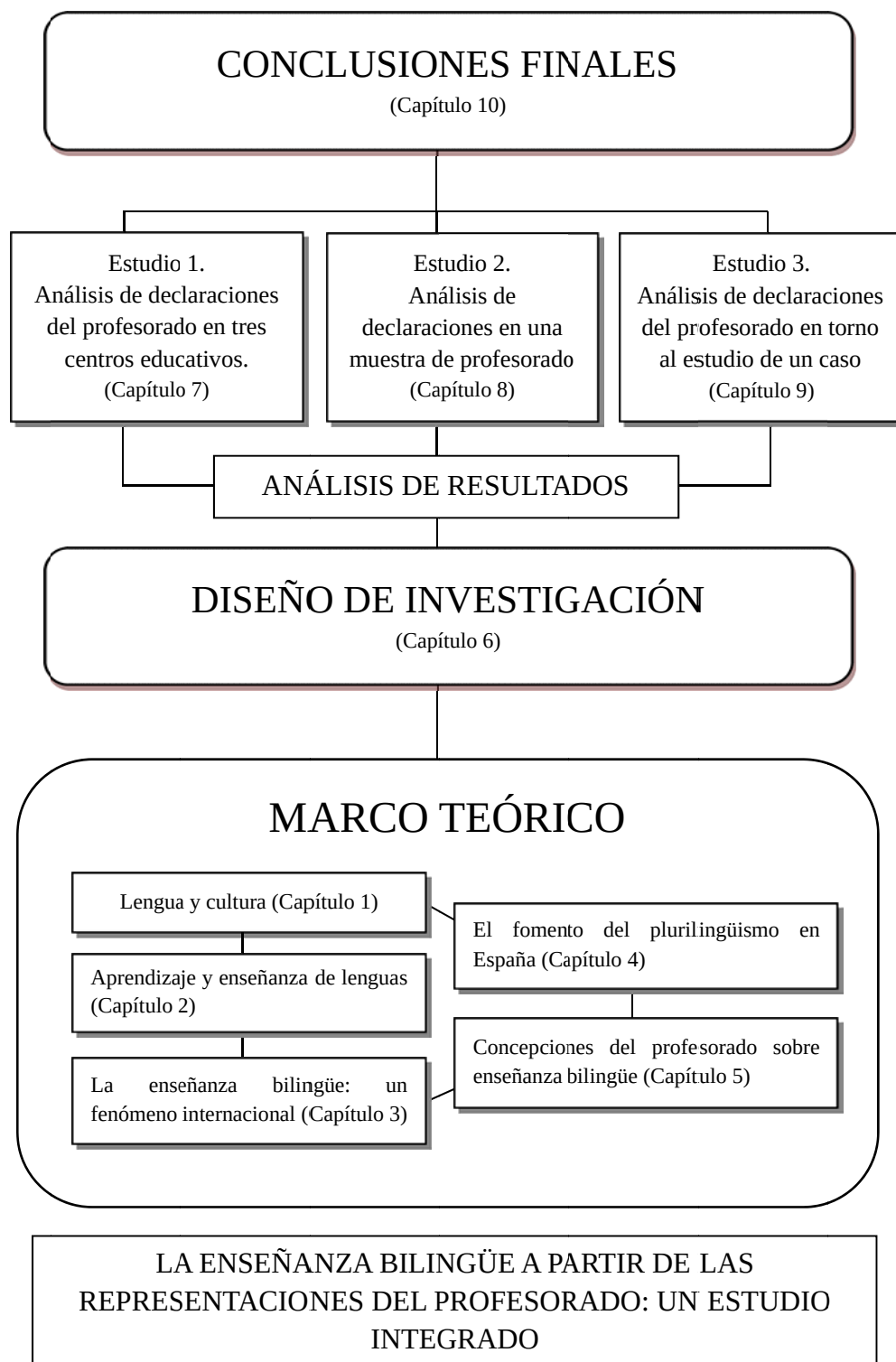


Figura 1 Descripción general de la investigación

PRIMER BLOQUE

Marco teórico general

A continuación presentamos el primer bloque de la investigación compuesto de seis capítulos que, sin pretensión de exhaustividad, abordan la enseñanza bilingüe desde diferentes ángulos. Asimismo, se ha tratado de conjugar en todo momento una perspectiva general con el acercamiento teórico contextual que sirva de referente para una mejor comprensión del segundo bloque de naturaleza empírica. De esta forma, en primer lugar (capítulo 1) se contempla la relación entre lengua y cultura para pasar a enmarcar conceptualmente el bilingüismo y el predominante papel del inglés en contextos multiculturales como el europeo caracterizado en lo educativo por la creciente diversidad de lenguas y culturas en los centros educativos. Seguidamente, se hace un somero acercamiento al campo del aprendizaje y adquisición de las segundas lenguas (capítulo 2), analizando las aportaciones en torno a los beneficios del bilingüismo. Adentrándonos en el campo de la enseñanza de lenguas, se analizan sus claves principales para pasar a analizar las características de la enseñanza bilingüe aditiva en contextos donde la segunda lengua es fundamentalmente extranjera (prestigiada). Se aborda, asimismo, las dimensiones de integración curricular y lingüística para proponer alternativas metodológicas para una comprensión integrada del currículum según la metodología de trabajo por proyectos, caracterizando diferentes experiencias.

Adoptando una perspectiva general, enmarcamos seguidamente la enseñanza bilingüe a través de un recorrido por sus manifestaciones más significativas a nivel internacional (capítulo 3) para seguidamente concretar el estado de la cuestión en el marco español y andaluz (capítulo 4). En este último, nos detenemos en las características de los centros bilingües andaluces y analizamos dos experiencias difundidas en revistas educativas. Una vez suficientemente enmarcado el fenómeno de

la enseñanza bilingüe desembocamos en el análisis de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado sobre la enseñanza bilingüe (capítulo 5), a través de la revisión de numerosas aportaciones emanadas de la investigación.

CAPÍTULO PRIMERO

Lengua y cultura

El presente capítulo pretende contextualizar el marco histórico y cultural vinculado a la enseñanza institucional de lenguas. Se reflexiona, así, en torno a los conceptos de lengua y cultura que se encuentran en la base de la enseñanza, desde el momento en que la lengua es utilizada como medio de enseñanza de contenidos.

Partimos de la base de que las lenguas son instrumentos que en estrecha relación con la cultura conforman la identidad, el estatus y la posición social de aquellos que las hablan. Por ello, a pesar de que en su estructura y características puedan tener un valor aproximadamente equitativo, en términos sociales se encuentran jerarquizadas pues con ellas se transmiten los valores, los esquemas de pensamiento y los marcos referenciales para dar sentido a la realidad y, por ende, para establecer quiénes han de ocupar las posiciones dominantes y quiénes las de dominados.

Reflexionaremos también acerca del bilingüismo como manifestación lingüística en la que coexisten dos o más lenguas, hecho relativamente común en muchas partes del mundo, si bien, su generalización en la educación obligatoria representa en otras un fenómeno más reciente. En el contexto español contamos con un inmejorable escenario de análisis de este hecho cultural y lingüístico no exento de polémica, complejidad y múltiples aristas. Lejos de simplificarse, este panorama continúa complejizándose de la mano de la introducción de las lenguas extranjeras¹ prestigiadas desde los sistemas educativos, las lenguas importadas por las crecientes comunidades inmigradas² y las reivindicaciones de las regiones con lengua propia. Por otra parte, se reflexionará acerca

¹ Como es sabido, el término 'lengua extranjera' constituye la fórmula generalizada para hacer referencia a aquella lengua alóctona aprendida en contextos formales principalmente. Sin embargo, siguiendo a Vez (2010) es hora de reclamar un cambio terminológico a favor de fórmulas como las de 'lenguas transnacionales' o 'lenguas internacionales auxiliares'. Específicamente, la argumentación se articula en torno a la intensa identificación política del término extranjera, sin embargo es evidente también el fuerte arraigo del término tanto en a nivel profesional como social, por ello, se utilizarán indistintamente a lo largo de los diferentes capítulos.

² Coincidimos con Benhammou y Argemí (2012) en preguntarnos hasta cuándo una persona o comunidad se considera inmigrante; por ello, optaremos preferiblemente por el término "inmigrado".

de la identificación generalizada del bilingüismo con el conocimiento de una lengua materna dada y el inglés.

Seguidamente abordaremos las relaciones entre lengua, identidad nacional y escuela. Asimismo, enmarcaremos la multiculturalidad como una de las manifestaciones de las sociedades contemporáneas y analizaremos las diferentes perspectivas ideológicas que estudian el hecho de la coexistencia de etnias y culturas. También, reflexionaremos acerca de los diferentes marcos conceptuales para gestionar la diversidad cultural, identificando la interculturalidad como vía para lograr la inclusión de todos y todas independientemente de su procedencia étnica o su lengua materna. Además, analizaremos la realidad europea, deteniéndonos en los retos a los que ha de enfrentarse como proyecto para la configuración de una comunidad plurinacional. Finalmente, consideraremos la diversidad lingüística y cultural existente en los centros educativos, de cuya adecuada gestión depende la conformación de una sociedad democrática en la que se hagan efectivos los principios inclusivos en igualdad de condiciones.

1.1 Lengua, nación, identidad y escuela

Las lenguas, a pesar de que en un plano esencialmente lingüístico gozan del mismo valor, desde un plano ideológico, económico, político y social se encuentran profundamente jerarquizadas. Así, ponerle freno a la homogeneización cultural que condena a la diversidad lingüística y cultural a desaparecer irrevocablemente ante las presiones de la mundialización, la informatización, la racionalidad económica y la inmigración no es una tarea ante la que puedan ofrecerse soluciones unívocas ni recetas cortoplacistas (Baetens, 2001).

En las sociedades contemporáneas se ha producido una importante influencia por parte de los valores anglosajones, especialmente norteamericanos, contribuyendo a construir la conciencia global, a través de las multinacionales, la industria cinematográfica³ y la universalización de sus modos de vida⁴.

Los artefactos culturales dominantes tienen una lengua y una cultura específica de referencia, la anglosajona, que incide en la conformación de una suerte de pensamiento global validando determinados valores como aceptables y condenando, por el contrario, a la marginalidad a lo diferente, viniendo a representar una condición mínima para optar a la movilidad social. Precisamente por ello, no representa novedad alguna recordar que la lengua y la cultura son poderosos mecanismos de aprendizaje desde el momento en que *“la lengua es el camino para apropiarse de una cultura y la cultura es el camino para adquirir una lengua”* (Trujillo, 2006, p. 110). Este hecho es aprovechado por las grandes industrias de la lengua (Siguán, 1996) como instrumento

³ A este respecto es representativa la anécdota referente a la película *Kunfu Panda*, de factura norteamericana, que en China se ha convertido en una referencia cultural de la infancia, sobrepasando todas las producciones nacionales realizadas en torno al emblema nacional (English in the East. BBC Documentary. Fecha de consulta 24 de mayo de 2012 desde <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00nkzyb>

⁴ Hecho que en el microcosmos infantil puede ejemplificarse a través de la muñeca Barbie que *“opera dentro de los límites de una lógica cultural particular. Celebra la blancura –la blancura rubia en particular– como norma para la belleza femenina; reifica figuras anoréxicas asociadas con grandes pechos como objetos del deseo del varón. Apoya el consumismo sin freno como una razón de ser. No cuestiona la virtud americana y apoya la desaparición del genocidio colonial del pasado americano”* (Steinberg, 2000, p. 210).

de difusión de los valores dominantes en un ejemplo más del poder de la lengua para hacer de embajadora de la racionalidad cultural dominante.

En este sentido, la lengua como instrumento político de unificación y control social ha sido utilizada tradicionalmente dado su poder para cohesionar las representaciones y concepciones sobre el mundo (Akkari, 1998). De hecho, no es posible entender la conformación de las sociedades actuales sin analizar al menos someramente el papel y el uso que se ha hecho de las lenguas desde los centros de poder a lo largo de la historia.

Uno de los ejemplos históricos más evidentes de unificación nacional a través de la lengua lo encontramos en el caso del Imperio Romano, en el que el latín constituyó uno de los instrumentos más eficaces de la romanización, siendo impuesto durante una larga etapa a través de la prohibición del uso de las diferentes lenguas extranjeras en el senado y del griego en la propia Grecia (Amor Ruibal, 2005). Así, la lengua latina acompañó el proceso de expansión del imperio, dejando una huella tan fuerte que, a día de hoy, las lenguas neo románicas⁵ atestiguan geográficamente los límites del imperio. El latín como lengua testimonio del inmenso poder del Imperio Romano, prevaleció como lengua oral durante más de un milenio, siendo rescatada en el renacimiento por autores como Petrarca en Italia y Tomás Moro en Inglaterra, dejando de ser usada en los ámbitos universitarios en el siglo XIX hasta llegar al siglo XX en el que perdió definitivamente su función clave como lengua de la liturgia católica (Pharies, 2007). A través del latín, fueron aportados los grandes principios constitutivos de la identidad europea como la tradición judeo-cristiana, las ideas filosóficas y científicas de origen griego así como el derecho romano, entre otros; pudiéndose afirmar que la génesis de Europa tiene un origen lingüístico derivado del latín como lengua del Imperio Romano (Siguán, 1981).

Otro caso de identificación de identidad nacional y lengua lo constituye Francia tanto antes como después de la Revolución Francesa. Ya en el periodo monárquico comenzó a cristalizar la identificación de la variedad del francés más próxima al centro de poder con la lengua oficial del estado. Una vez desencadenada la revolución, este proceso se intensificó, utilizándose la lengua no sólo como símbolo y manifestación de la nación como otrora, sino de la propia razón, de los nuevos valores y del progreso frente a las demás lenguas que representaban el antiguo régimen (Siguán, 1996). Asimismo, la conciencia de patria como constructo demarcado por una cultura y lengua común tiene su origen en este periodo reforzado a través de los diferentes enfrentamientos bélicos:

Vese bien que los conceptos de patria y nación no estaban todavía bien claros en 1791, en el espíritu del siglo XVIII. Sólo esta guerra (franco-alemana), creando los ejércitos nacionales y la conciencia nacional, y con ello las espantosas luchas fratricidas entre naciones enteras, producirá la idea del patriotismo nacional que ha de heredar el siglo siguiente (Zweig, 1932/1979, p. 315).

⁵ Aprovechamos para poner de manifiesto que en la actualidad podemos encontrar una interesante aplicación práctica de este hecho histórico. Así, es España las diferentes lenguas de origen románico representan un importante recurso que tarde o temprano habrá de ser aprovechado por parte del sistema educativo. Una de las razones de este aserto se deriva del fenómeno de la intercompresión entre las lenguas de la misma familia lingüística, que favorecería la transferencia entre lenguas parientes, redundando en un aprendizaje más completo de la propia lengua: “Las lenguas románicas del país han de tener un lugar en el currículo; pero, además, tiene que fomentarse el conocimiento de aspectos concretos de las otras lenguas románicas, con lo cual, además, se podrá abordar el tema del contacto de lenguas “ (Noguerol, 2008, p. 14).

La fuerte entidad nacional de Francia, así como su tradición colonialista e imperialista, ayudaron a consolidar la asociación entre el concepto de nacionalidad y lengua única, provocando que el idioma oficial fuese señalado como el criterio más relevante a la hora de definir la nacionalidad y la ciudadanía (Akkari, 1998).

El siguiente ejemplo paradigmático de la lengua como instrumento conformador de la identidad nacional se encuentra en la configuración de los Estados Unidos, que en su corta historia han sido receptores de personas de múltiples procedencias y orígenes étnicos, hecho que no por histórico ha dejado de ser sometido a relecturas interesadas y parciales. Así, es frecuente encontrar discursos en los que se omiten parte de los hechos acaecidos para lograr la unificación nacional, idealizándose el proceso de confluencia en una cultura y lengua comunes. Apple (2002) reconoce sin ambages lo que se encuentra detrás de la multiétnicidad norteamericana, incidiendo en la ausencia siquiera de conmiseración para con las manifestaciones lingüísticas y culturales de las poblaciones de origen inmigrado que fueron tajantemente erradicadas⁶:

Aunque es verdad que Estados Unidos está formado por gentes procedentes de todo el mundo (...) esta perspectiva falsea la memoria histórica porque algunos grupos llegaron 'encadenados' (cursiva en original) y fueron sometidos durante siglos a una política de esclavitud y apartheid sancionada por diversos estados. Otros grupos sufrieron lo que sólo se puede calificar de destrucción corporal, lingüística y cultural (p. 69).

Como ilustración de este hecho histórico son reveladoras las palabras de uno de los personajes de color de la novela *El corazón es un cazador solitario* de la novelista norteamericana Carson McCullers en las que narra las penalidades a las que fueron sometidos en su larga andadura hacia la libertad:

Mi pueblo fue traído de las grandes llanuras, y de las oscuras y verdes junglas –dijo en una ocasión a Míster Singer–. En lo largos y encadenados viajes a la costa morían a millares. Sólo los fuertes sobrevivían. Encadenados a los sucios barcos que les traían aquí, seguían muriendo. Sólo los negros duros eran capaces de vivir. Golpeados y encadenados y vendidos en subasta, también perecían algunos de los más fuertes. Y finalmente a través de los años de amargura, los más fuertes de mi gente están todavía aquí. Sus hijos e hijas, sus nietos y bisnietos (1943/2002, p. 151-152).

Las múltiples lenguas aportadas por las masas de inmigrantes fueron progresivamente extinguiéndose a favor del inglés como única lengua oficial: “Cada nueva ola de inmigrantes ha traído su propia lengua y ha contemplado la erosión de esa lengua frente a la lengua conocida y utilizada mayoritariamente, el inglés” (Hakuta, 1986, p. 166). Así, progresivamente se fueron obstaculizando las posibilidades de configurar una nación norteamericana con diferentes lenguas, prohibiéndose el uso del alemán en las escuelas públicas y en público a finales del siglo XIX, cerrando las escuelas de lengua japonesa a raíz de la Segunda Guerra Mundial y sancionando el uso del español⁷ en las escuelas públicas hasta el año 1960⁸. Theodore Roosevelt, urgía a los

⁶ Hudson (1999), profesora universitaria de la Morgan State University, relata las limitaciones y obstáculos a los que tuvo que hacer frente para formarse como alumna afroamericana en el sur de los Estados Unidos de los años 50 del pasado siglo XX en los que el racismo representaba una manifestación legítima a cargo de la población blanca.

⁷ A lo largo del presente trabajo, siguiendo a De Miguel (2006) realizaremos un uso indistinto de los términos castellano y español para hacer referencia a la lengua oficial común para el conjunto del estado español y de numerosos países latinoamericanos, y por ende la hablada, enseñada y aprendida en el resto del mundo.

⁸ Como corrobora Cummins (2001, p. 40): “Durante muchas generaciones los estudiantes bilingües habían sido castigados por cualquier uso de su L1 en el contexto escolar y eran discriminados en prácticamente todas las áreas de la educación”.

inmigrantes a adoptar el inglés como primer idioma, siendo éste el presidente de los EEUU que más fuertemente apostó por la asimilación y la americanización de los inmigrantes otorgando la condición de ciudadano a aquella persona dispuesta a asimilarse plenamente con la cultura hegemónica. En el libro *The foes of our own household* (Los enemigos de nuestro propio hogar) (1917), afirmó que:

*En este país no debemos tener más que una bandera, la americana, y en cuanto al idioma del pueblo, el inglés. (...) Sería no solamente un infortunio sino un crimen, perpetuar las diferencias idiomáticas en este país, debido a que significaría el fracaso de convertirnos en una nación*⁹ (pp. 73-74).

Todos los intentos de identificación lengua-nación se han servido, en mayor o menor grado, de la educación reglada como instrumento para sancionar la lengua del estado como oficial y única¹⁰. En este sentido, Wrigley (2007), haciendo referencia en su caso al contexto británico, afirma que la escuela fue utilizada como poderoso instrumento para consolidar el imperio británico bajo la lengua inglesa¹¹: *“El uso de las escuelas para consolidar una nación monolingüe en el corazón del imperio tiene una larga historia. En Gran Bretaña, se prohibieron las lenguas célticas en las escuelas y en la vida pública y se hizo sentir inferiores a los hablantes de los dialectos regionales”* (p. 164).

Unido a este hecho histórico, desde los ámbitos de poder y control se ha generado un discurso en torno a la problematización de la diversidad de lenguas con la finalidad de establecer una vinculación, ficticia por otra parte, entre plurilingüismo e inestabilidad social:

La ideología monolingüística ha intentado favorecer y fortalecer el prejuicio de que el plurilingüismo es una fuente de conflictos. Sin embargo, lo que ocasiona los conflictos no es el hecho de utilizar varias lenguas, sino precisamente el intento de imposición de una o varias lenguas sobre las demás; es decir, el monolingüismo o la oligoglosia (Moreno Cabrera, 2006, p. 47).

Paradójicamente, el fomento de las lenguas extranjeras prestigiadas, lejos de constituir una amenaza ha servido para reafirmar la posición hegemónica de la lengua oficial nacional y, por ende, de los valores socialmente constituidos:

La escuela es aún una estructura en la cual la relación individuo-ciudadano y lengua-estado conforma el modelo imperante, no vulnerado por la presencia de «lenguas extranjeras» en el currículum, pues éstas no vienen a alterar el statu quo sino a complementar la esencia identitaria que pretende construirse en el aula y que define al individuo como ciudadano ligado a una lengua nacional y en oposición a las «lenguas extranjeras» (González, Núñez y Trujillo, 2007, p. 52).

⁹ Traducción propia del original: *“We must have in this country but one flag, the American flag, and for the speech of the people but one language, the English language (...). It would be not merely a misfortune but a crime to perpetuate differences of language in this country, for it would mean failure on our part to become in reality a nation”* (Roosevelt, 1917, p. 73-74).

¹⁰ El proceso de conformación nacional de EEUU en torno a una cultura y lengua únicas es evidenciable a través de las múltiples repercusiones que ha tenido especialmente en torno a la escuela. Por ejemplo Nieto (1999), de origen puertorriqueño, relata su experiencia en la escuela norteamericana de los cincuenta del siglo XX en la que el hecho de no parecer físicamente extranjera ni tener un acento reconocible constituían beneficios para su integración.

¹¹ Vargas Llosa (2011) hace una certera semblanza de esta realidad a través de las palabras del protagonista de su novela *El sueño del celta*, el independentista irlandés Roger Casement: *“Si la aérea Anne Jephson hubiera vivido no habría descubierto la triste y hermosa historia de Irlanda, aquella que nunca le enseñaron en Ballymena High School, esa historia que todavía se ocultaba a los niños y adolescentes de North Antrim. A ellos aún se les hacía creer que Irlanda era un bárbaro país sin pasado digno de memoria, ascendido a la civilización por el ocupante, educado y modernizado por el Imperio que lo despojó de su tradición, su lengua y su soberanía”* (p. 135).

La escuela, como uno de los más sustantivos aparatos ideológicos del estado (Althusser, 1977), ha sido tradicionalmente una herramienta clave en la fabricación de una conciencia nacional vinculada a la ciudadanía a través de la identificación de la lengua común como un elemento definitorio de nacionalidad¹². Este hecho se ha reforzado desde el momento en que las lenguas, además de su función esencial en la comunicación interpersonal, operan reproduciendo los estereotipos socialmente contruidos a través de los que transmitimos valores, ideologías y representaciones sobre el mundo (Ramallo y Rei, 1997; Yi Lin, 2008).

El sistema educativo nacional de muchos países emana del concepto de estado-nación y ejerce una fuerte influencia ideológica que trasciende a la propia institución escolar (Vasseur, 2006). En el caso de los hablantes de la lengua mayoritaria no existen problemas –a excepción de los derivados del reduccionismo conceptual propio del etno-centro-monolingüismo– dado que el alumnado recibirá a través del currículo los valores de identidad nacional en la lengua mayoritaria. Otra realidad muy distinta es la vivida por el alumnado de minorías étnicas y con lenguas minorizadas, que *“Ingresan en el sistema educativo y acaban siendo tratados como extraños. (...) Inevitablemente, esto conduce a un sentimiento de alienación, inferioridad, incompetencia y marginación”* (Mar-Molinero, 2001, p. 80). Así, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que no todos los hablantes en una sociedad dada se encuentran equitativamente posicionados desde el punto de vista lingüístico, principalmente por la influencia de los contextos históricos, sociales, políticos y económicos, que siguen operando para que los hablantes de lenguas minorizadas tengan que someterse a los discursos y lenguas mayoritarias (Blackledge, 2006).

Al mismo tiempo, es fácil imaginar que la escuela sea el escenario de luchas por cuestiones lingüísticas, sobre todo en aquellas regiones donde coexiste la lengua oficial con otras de origen vernáculo como el caso de las regiones españolas de Cataluña y País Vasco o las importadas por las comunidades de origen inmigrado como el caso del español en Estados Unidos. Según lo dicho hasta ahora, el bilingüismo, a excepción del resultante del aprendizaje de una lengua prestigiada como el inglés, representa para muchos una amenaza para la identidad nacional, considerándose que *“los sujetos bilingües son ciudadanos desleales cuya identidad y aspiraciones se desvían de las que representa la Administración Central”* (Madrid, 2006, p. 1). En estos casos, el plurilingüismo de la población se siente como un agravio hacia la cultura mayoritaria, produciéndose constantes pulsos entre las comunidades autónomas con idioma propio y el estado¹³. Así, la identificación lengua-nación sigue representado una preocupación estratégica tanto o más como antaño desde ciertos sectores ideológicos, aunque no pueda considerarse como un hecho generalizable a todos los casos nacionales. En esta línea, De Miguel (2006) ejemplifica el caso de Suecia en el que se hablan cuatro lenguas y en donde *“la fidelidad lingüística, aunque es muy fuerte, no va unida a sentimientos*

¹² Como ejemplo podemos analizar la función de la escuela de la III República Francesa como herramienta para la construcción de una identidad nacional en la que *“Los conocimientos elementales fueron considerados como la llave de la integración de una nación por el aprendizaje de una lengua común y una narrativa épica de la construcción de Francia”* (Dubet, 2005, p. 97).

¹³ Como ejemplo derivado de nuestro contexto es posible citar el Manifiesto por la Lengua Común, surgido como respuesta a la agresión del castellano percibida por determinados sectores ideológicos, y en el que se recuerda la naturaleza oficial del castellano como lengua común de la ciudadanía: *“La lengua castellana es COMÚN Y OFICIAL (sic) a todo el territorio nacional, siendo la única cuya comprensión puede serle supuesta a cualquier efecto a todos los ciudadanos españoles”*. Fecha de consulta 14 de agosto de 2011 desde http://www.elpais.com/articulo/espana/Manifiesto/lengua/comun/elpepuesp/20080623elpepunac_29/Tes

nacionalistas y la conciencia nacional, muy fuerte también, es independiente de la lengua en que se expresa” (p. 18).

En la mayoría de las ocasiones, el argumento de la fragmentación social como resultado de la educación plurilingüe se deriva “*de la imposición de un modelo educativo unilingüe que no tiene en cuenta ni las aspiraciones ni las necesidades de las poblaciones implicadas*” (Baetens, 2001, p. 68). Sin embargo, hoy día esta identificación lineal entre ciudadanía y estado es más una idea nostálgica que pone de relieve la añoranza de épocas pasadas de mayores certezas, más que una alternativa en sí misma. Así, la tradicional concepción de las naciones como constructos identitarios homogéneos comienza a desdibujarse ante la creciente multiculturalidad fruto de la globalización, que convierten las otrora estandarizadas sociedades en crisoles de lenguas, etnias y credos. Por ello, en la actualidad más que de identidad nacional común es preciso hablar de identidades múltiples en el seno de las naciones (Vila, Esteban y Oller, 2010). La escuela tiene un gran potencial para abrir la senda del reconocimiento de otras culturas y lenguas, diversidad que gozando de mayor o menor reconocimiento oficial de iure representa un hecho generalizado de facto en nuestras sociedades globalizadas.

1.2 El bilingüismo: una etiqueta para un fenómeno complejo

Adentrarnos en el campo del bilingüismo implica hacerlo también en terrenos de índole político y económico, siendo además un concepto altamente volátil y polémico (Baker, 2006). El concepto de bilingüismo está sometido a diversas interpretaciones y concepciones de ámbitos como los medios de comunicación, la educación, la lingüística¹⁴, las instituciones académicas, los estados y los propios hablantes¹⁵.

El fomento generalizado del bilingüismo desde los sistemas educativos representa un fenómeno reciente, dado que en sus orígenes son las clases dominantes las que han gozado de las prerrogativas del acceso a las lenguas y culturas prestigiadas, como así se testimonia en el incontable número de prestigiosas escuelas bilingües internacionales como las denominadas *Finishing Schools* o las *International Schools*, en las que el inglés es la lengua fundamental de enseñanza (De Mejía, 2002). Ciertamente es que abordar el fenómeno bilingüe precisa del análisis de cada situación atendiendo a las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas específicas, no pudiéndose hablar de un sujeto bilingüe ideal, sino de un hablante determinado por variables situacionales de enorme influencia (Siguán, 1981; 1996). Consecuentemente, las diferentes investigaciones que a lo largo del tiempo se han realizado están enmarcadas en un contexto ideológico, histórico y epistemológico determinado que es necesario contemplar. En este sentido, gran parte de los estudios realizados han abordado el

¹⁴ Owens (2003) al hablar de bilingüismo diferencia entre adquisición simultánea y adquisición sucesiva. Se considera que se ha producido una adquisición simultánea de dos o más lenguas cuando éstas se adquieren antes de los tres años de edad; tratándose de adquisición sucesiva cuando el proceso se produce a partir de los dos o tres años, generalmente ya en el seno de la educación escolar formal. Baker (1993) se refiere a este proceso de adquisición de una lengua a través de la educación formal o mediante el contacto con la segunda lengua (en la calle, con los amigos, los vecinos) como bilingüismo o plurilingüismo secuencial, que puede además gestarse a cualquier edad.

¹⁵ Una investigación en la que se interrogó a 45 personas residentes en el Reino Unido mostró que la autoconsideración como hablante bilingüe tiene menos que ver con las competencias reales en la segunda lengua y más con la percepción de sus habilidades comunicativas (se declaraban bilingües aquellas personas con mejor percepción de sus habilidades orales) o variables de tipo psicológico como la extraversión (Sia y Dewaele, 2006).

bilingüismo de élite, al estar frecuentemente realizados por lingüistas que han estudiado el desarrollo bilingüe de sus propios hijos/as (Romaine, 2001). De este modo, las conclusiones de dichos estudios, al gozar de difusión y prestigio, han tenido un fuerte impacto en el modo de concebir y diseñar las políticas educativas. Inversamente, el bilingüismo de las poblaciones de origen inmigrado ha sido conceptualizado desde parámetros opuestos. Uno de los argumentos aducidos en contra del mantenimiento de la lengua del hogar de las poblaciones de origen inmigrado ha consistido en el supuesto menor rendimiento académico de las minorías étnicas, conceptualizando el bilingüismo como un peligro para el desarrollo pleno del alumnado, argumentándose que es preferible su asimilación total y así evitar supuestamente su desadaptación al sistema. Por otra parte, los estudios desarrollados por los movimientos contra la educación bilingüe en EEUU han obviado variables de valor añadido como el nivel socioeconómico o la descripción de los métodos pedagógicos que se utilizan en los centros sobre los que posteriormente se extraen los resultados. Estos estudios de dudosa base empírica han sido utilizados para avalar las actuales prácticas discriminatorias hacia la población hispana en las escuelas de los estados fronterizos norteamericanos¹⁶ (Krashen, 2005).

Como hemos apuntado someramente, el concepto de bilingüismo está fuertemente condicionado por influencias políticas e ideológicas derivadas del monolingüismo oficialista dominante, que conceptualiza el bilingüismo como la resulta de dos monolingüismos correspondientes (Pugibet, 2006). Este hecho ha provocado la generalización de la idea del bilingüe como hablante que domina dos lenguas con iguales niveles de competencia. Bloomfield (1935, p. 56) sintetizó la visión temprana del bilingüismo como *“la posesión de una competencia equivalente al de un locutor nativo en dos o más lenguas”*¹⁷. Ya posteriormente, comienzan a surgir definiciones extensivas o elásticas. Hakuta (1986, 1992) conceptualiza a un hablante como bilingüe desde el momento en que puede emitir mensajes con significado en otro idioma. Li (2000) se refiere al término bilingüe como adjetivo para identificar a alguien que usa dos (o más) idiomas (o dialectos¹⁸) en su vida diaria. En esta línea, Dewaele, Housen y Li, (2003, p. 1) aluden al bilingüismo como *“la presencia de dos o más lenguas”*, sin hacer referencia a niveles competenciales. Desde esta perspectiva se considera que bilingüismo no es una cuestión de todo o nada, partiendo de la base de que *“El mensaje que hay que transmitir es que cualquiera puede adquirir una competencia plurilingüe, sin esperar por ello que todo el mundo alcance niveles de competencia iguales ni similares a los que posee en su lengua primera o más usada”* (Baetens, 2001, p. 66). Según Deprez (1999, p. 229), el bilingüe será *“toda persona que comprenda o que hable cotidianamente sin dificultad dos lenguas diferentes”*.

La persistencia del marco conceptual del hablante nativo como referente del hablante ideal ha tenido una serie de repercusiones a todos los niveles, especialmente en lo concerniente a la percepción de los logros alcanzados por los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo del inglés, ante los cuales se crean expectativas y objetivos inalcanzables, conducentes a propiciar el fracaso de las iniciativas propuestas:

¹⁶ Bratt y Elbousty (2010) denuncian, tras un estudio con profesorado bilingüe del estado de Arizona, la prohibición al profesorado –bajo amenaza de despido– de utilizar el español en sus clases para apoyar al alumnado hispano.

¹⁷ Traducción propia del original: *“native-like control of two languages”*.

¹⁸ Hecho conocido como bidialectismo que se utiliza para referirse a la habilidad no sólo de hablar más de una lengua sino también para hacer referencia al uso de más de un dialecto (Akkari, 1998).

El requerimiento en torno a que los aprendices de lengua extranjera tengan el mismo dominio del lenguaje que un hablante nativo (educado), ignora las condiciones en las que los aprendices y los hablantes nativos aprenden y adquieren el idioma. Sospecho que esta idea se relaciona con la tesis que defiende que si los hablantes bilingües pueden hablar dos lenguas perfectamente, también los aprendices de lengua extranjera pueden llegar a hacerlo. Esta idea carece de suficiente fundamento ya que no tiene en cuenta la bibliografía que muestra que pocos bilingües, si acaso alguno, pueden ser considerados 'perfectos' en competencia lingüística, más si cabe en competencias de tipo sociolingüístico o sociocultural (Byram, 1997, p. 11)¹⁹.

Como hemos visto, un primer acercamiento al campo del bilingüismo es suficiente para poner de manifiesto que nos encontramos ante un fenómeno poliédrico, controvertido y no exento de complejidad; etiqueta única, por tanto, para conceptuar una pluralidad de casos excepcionales.

1.3 El inglés como lengua de uso internacional

En un mundo globalizado y mundializado, las relaciones entre las diferentes culturas, ahora más que nunca interconectadas gracias a las tecnologías de la comunicación y la información, no se dan en condiciones de igualdad y mutuo enriquecimiento necesariamente. Existen evidencias palpables de que el pensamiento y la cultura únicas (dominantes) se extienden por nuestro planeta educando la mirada del otro, conformando la hegemonía del pensamiento occidental como universal (Galeano, 2006). Así, las televisiones reproducen la forma de vida norteamericana (occidental), y por extensión del primer mundo, dejando una huella indeleble en el imaginario universal. En este marco, *“el inglés aparece como el vehículo de los productos culturales y de las formas de vida de la sociedad anglosajona y más concretamente norteamericana, por tanto de la subordinación a esta cultura y a esta sociedad”* (Siguán, 1996).

El imperialismo cultural que vivimos en la sociedad contemporánea fomenta que el resto de culturas no sólo accedan al conocimiento a través de los marcos referenciales del inglés, sino que sea éste y las culturas que a través de él se expresan (inglesa, americana, canadiense, australiana), las que marquen la pauta de su auto comprensión a través de una racionalidad cuya legitimidad es preciso reconsiderar (Jiménez-Heffernan, 2009). En esta línea, el papel del inglés como lengua de uso internacional representa un importante reto para la educación pues es ésta en última instancia la responsable de capacitar al alumnado con las suficientes competencias lingüísticas para desenvolverse con éxito en un mercado laboral crecientemente competitivo (Tickoo, 2006). El conocimiento del inglés supone un prerrequisito para el desarrollo profesional en el ámbito laboral; su desconocimiento, por tanto, simboliza un nuevo fenómeno de analfabetismo²⁰ así como *“La creación de grupos sociales sin las herramientas necesarias para una participación democrática; como así ocurría en el último siglo en Europa con aquellos que no poseían una competencia adecuada en las lenguas*

¹⁹ Traducción propia del original: *“The requirement that learners have the same mastery over a language as an (educated) native speaker ignores the conditions under which learners and native speakers learn and acquire a language. I suspect it is linked to a belief that if bilinguals can speak two languages perfectly, then so can learners of a foreign language. This view is uninformed because it does not take into account the literature which shows that few if any bilinguals are 'perfect' in linguistic competence, even less so in sociolinguistic or sociocultural competence”* (p. 11).

²⁰ Opoku-Amankwa y Brew-Hammond (2011) documentan en un estudio realizado en Ghana que el profesorado define alfabetización como el proceso por el cual el hablante desarrolla una competencia lectora y escrita principalmente en inglés, minusvalorando el papel de las lenguas autóctonas.

nacionales” (Muscarà, 2010, p. 2903)²¹. Sin embargo, es preciso recordar que, en sí misma, la lengua que goza del estatus de *lingua franca* en cada época lo hace por razones plenamente geoestratégicas y económicas, dado que obviamente “*en la estructura de las lenguas no hay nada que permita afirmar que unas son más adecuadas que otras para un determinado fin, y son las sociedades –y en gran medida las instituciones– las que prestigian una determinada lengua en detrimento de otra*” (Fernández-Parrat, 2002, p. 98). Umberto Eco, en su ensayo *La búsqueda de la lengua perfecta* (1996) reflexiona sobre las variables de índole extralingüística que a su juicio explican las razones de la prevalencia de una u otra lengua en la historia:

El actual éxito del inglés nace de la suma de la expansión colonial y mercantil del imperio británico y de la hegemonía del modelo tecnológico estadounidense. Sin duda se puede sostener que la expansión del inglés ha sido facilitada por el hecho de que es una lengua rica en monosílabos, capaz de absorber términos extranjeros y de crear neologismos, pero si Hitler hubiese vencido y los Estados Unidos hubieran quedado reducidos a una confederación de estadillos no más poderosos ni estables que los de Centroamérica, ¿no podríamos formular la hipótesis de que tal vez en la actualidad todo el globo hablaría con la misma facilidad en alemán, y que en alemán se anunciarían los transistores japoneses en la duty free shop (o Zollfreie Ware) del aeropuerto de Hong Kong?

El linguocentrismo, mal que presenta especialmente la lengua dominante de cada época, se articula como la representación ideológica más habitual en el campo de las lenguas, consistente en “*pensar que la propia lengua es la fuente y origen de todas las lenguas, extremo basado en la centralidad de esa lengua*” (Vasseur, 2006, p. 18), lo que correlaciona con el fuerte etnocentrismo de los hablantes monolingües. Desde estos posicionamientos, la diversidad lingüística es percibida desde los sectores sociales reaccionarios –vinculados frecuentemente al monolingüismo– como un lujo prescindible, que ha de minimizarse a favor de las lenguas de uso internacional (De Miguel, 2006).

De igual modo, que se enseñe lo que se enseña, que el modelo de bilingüismo escogido sea el que es, y que las lenguas ofertadas sean las que son no responde más que a intereses de los sectores sociopolíticos y económicos hegemónicos:

A la escuela le corresponde en gran medida, y en tanto y en cuanto que institución creada para perpetuar la hegemonía del poder que la financia, lograr que los ciudadanos adquieran la competencia comunicativa socialmente válida junto con las actitudes vigentes ante las lenguas y su diversidad. En este caso, la ideología globalizadora del neoliberalismo es la base misma del funcionamiento de la educación, pese a que se siga sosteniendo la falacia de la neutralidad desideologizada como intrínseca a la escuela (González, Núñez y Trujillo, 2007, p. 51).

La fuerte presencia del inglés como lengua internacional ha condicionado que su enseñanza sea considerada una responsabilidad más de los sistemas educativos nacionales, que han ido progresivamente incorporándola con creciente intensidad en la red de centros públicos (Wedell, 2008). Asimismo, la racionalidad a favor del conocimiento del inglés ha calado profundamente, llegando a considerarse su aprendizaje un objeto de consumo más, no especialmente porque a través de ella se alcance una comprensión intercultural superior sino como medio de escalar social y económicamente:

Porque esa es la simple realidad: la ciudadanía, animada por el discurso de políticos, comunicadores sociales y todo tipo de predicadores de la modernidad vía Globish (ese inglés exprés y descafeinado que

²¹ Traducción propia del original: “*The creation of social groups without the necessary tools for democratic participation; as exactly happened in last century in Europe for those who did not possess an adequate competence in national languages*” (Muscarà, 2010, p. 2903).

no nos sirve para leer la última entrega de Harry Potter en versión original pero sí para desenvolvernos con suficiente corrección en los contextos del mercado global), no se plantea adoptar una nueva lengua para fraguar una identidad cultural diferente. ¡Para nada! Sencillamente entiende que sin el inglés no hay porvenir como no lo hay sin dominar Internet. Y cualquiera está dispuesto a invertir una fortuna en hacerse con la lengua del ‘how much is it?’ (Vez, 2009).

El verdadero reto de la educación no es sin embargo lograr una capacitación lingüística suficiente en la lengua extranjera internacional, lo cual es un objetivo razonablemente modesto, sino alcanzar esta meta dotando al alumnado de herramientas comunicativas adicionales a las de sus lenguas maternas con la finalidad de dar sentido, comprender y en su caso transformar el mundo.

Es el profesorado el que ha de reflexionar seriamente acerca del trasfondo que ha de acompañar a la enseñanza de la lengua de uso internacional²², si bien enfocados hacia una idealización acrítica de los modelos de éxito social y económico o como una oportunidad para comprender un mundo complejo en el que proliferan los intereses económicos derivados del imperio de los mercados financieros:

El desarrollo del currículum de enseñanza de inglés no puede ser asumido como una tecnología neutral, sino que está integrada en, y es componente de, fuentes de división social, estratificación e inequidades. Quienes enseñan inglés necesitan ser conscientes de cómo su profesión encaja en las líneas de estratificación social, y explorar qué pueden hacer como profesores para evadir estas políticas tanto dentro como fuera del aula de clase (Yi Lin, 2008, p. 18).

Vez (2006) critica las tendencias técnicas y utilitaristas generadas en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras mayoritarias (principalmente el inglés), demandando una actitud crítica del profesorado que anteponga las finalidades educativas vinculadas a la formación integral del alumnado frente a las concepciones utilitaristas y mercantilistas:

La gigantesca lengua global que mejor representa los intereses –¿comunicativos?– de la sociedad posmoderna –más digital que auténticamente cultural– se puede encontrar a la venta, como cualquier otro producto de consumo, en formatos atractivos, incluso bajo un pretendido modelo de auto aprendizaje, en quioscos, supermercados y hasta en las tiendas de las gasolineras. Y estas son las cuestiones que nos deben alertar a los profesionales de la educación en LE (Lengua Extranjera) (p. 18).

Es crucial evitar la tendencia a favor de un tipo de enseñanza plurilingüe en la escuela que trate de asemejarse a los procesos de enseñanza/ aprendizaje de las academias de idiomas. Así, es necesario considerar la importancia del mensaje, del contenido y del conocimiento frente a las preocupaciones meramente lingüísticas (Fishman, 1997). Hacer de la escuela una academia institucional de idiomas es un riesgo derivado de las visiones hegemónicas que, sin reparos, apuestan por una alfabetización básica, ahora multilingüe, que dote a la ciudadanía de una capacitación lingüística suficiente para responder a las demandas de un mercado, que si bien ahora demanda el inglés, en pocos años lo dará por consabido pasando a exigir el chino o la lengua representante del poder mundial en cada época (Phillipson, 2009).

La promoción de la adquisición sucesiva de una lengua prestigiada como el inglés, con el fin de dotar al alumnado con mejores competencias lingüísticas y ampliar

²² Desde esta perspectiva, debemos tener presente que enseñar una lengua es algo más que transmitir un código lingüístico implicando la transmisión de valores culturales: “Las lenguas están directa e indirectamente relacionadas con una nación y un sistema político, y por tanto tienen que ser estudiadas en relación con las estructuras de poder y los sistemas políticos de una determinada sociedad” (Baker, 1993, p. 257).

la competitividad del sistema educativo, todo suelen ser beneplácitos y encomios (Madrid, 2006); partiendo de que son las propias autoridades políticas y educativas las que exaltan los beneficios y bondades de integrar otras lenguas en el currículo, aunque es fácil encontrar menciones específicas de determinadas lenguas (como el inglés) frente a otras de menor interés estratégico. Obviamente, la mención específica y cotidiana del inglés obedece a la racionalidad generalizada en torno a las lenguas extranjeras en el mundo occidental, en el que aprender una segunda lengua con probabilidad quiere decir aprender inglés (González y Melis, 2000)²³.

El bilingüismo electivo y la adopción *de facto* del inglés como lengua de uso internacional, así como el hecho de que sea éste el idioma predominante en Europa responde a la racionalidad de que no todos los idiomas gozan de la misma consideración, y que más allá de esta evidencia, no todos los usos lingüísticos de un idioma tienen cabida dentro de las instituciones académicas. Tal es el caso que en el último cuarto de siglo XX comenzó un proceso a nivel internacional con presiones crecientes para que los diferentes gobiernos nacionales impulsaran el “*English for Everyone*” (EFE) (Inglés para todos) como una parte central del currículo escolar. Este hecho ha favorecido el fuerte crecimiento de editoriales inglesas en el mercado internacional como Blackwell, Cambridge University Press, Longman, Macmillan, Oxford University Press, y Routledge, con una amplísima oferta de gramáticas, diccionarios, libros de texto y materiales audiovisuales entre otros (Ammon, 2001). Como se puede inferir, estos textos implícitamente transmiten el modelo lingüístico británico que se pretende exportar como modelo correcto para el resto de los hablantes²⁴.

Como ejemplo de la íntima vinculación entre lengua e ideología, y del hecho de que los análisis lingüísticos no pueden desligarse fácilmente de los componentes ideológicos, González, Núñez y Trujillo (2007) se refieren a la diferente conceptualización social del bilingüe de origen inmigrado de aquel bilingüe que *enriquece* su lengua materna con una lengua extranjera prestigiada. Este hecho, como afirman “*se produce, no sólo porque en la sociedad postindustrial no todas las lenguas tienen el mismo valor de cambio, sino también porque ni siquiera todos los individuos lo tienen*” (p. 52).

La preponderancia del inglés en los sistemas educativos europeos es una realidad evidente (Eurydice, 2006), que está teniendo un impacto profundo a nivel social, cultural, político y educativo. La planificación y gestión plurilingüe está fuertemente influida por los marcos referenciales de aquellos encargados de materializarla, dado que, en general, todos hemos sido educados en contextos culturales unilingües. Esto provoca que la aparente apuesta por el plurilingüismo desde la escuela pueda entenderse

²³ Como ejemplo de este fenómeno recuperamos las manifestaciones realizadas por un político de alto nivel en referencia al fomento del plurilingüismo, revelando la verdadera finalidad: “*Respecto al dominio del inglés, gradualmente ampliaremos el número de horas dedicadas a su estudio e implantaremos la enseñanza de asignaturas y materias del currículo en este idioma. Nuestro objetivo es que, al finalizar esta legislatura, haya una red de 400 centros bilingües español – inglés*” (Discurso de investidura a cargo de Manuel Chávez González en la VII legislatura el 20 de abril de 2004).

²⁴ En el contexto educativo mexicano se ha denunciado la intromisión de las editoriales extranjeras, quienes no sólo imponen un modelo lingüístico determinado sino que “*en realidad dictan no sólo el currículum escolar a través de los contenidos, lecciones y tiempos estipulados en los libros de texto sino que además se encargan de la capacitación de los profesores y la elaboración de los recursos y materiales educativos, pese a las innumerables críticas hacia el rol que dichas editoriales han jugado en los sistemas educativos*” (Ramírez, Pamplón y Cota, 2011, pp. 4-5).

como un velado intento de promocionar la enseñanza intensificada de un idioma con difusión internacional, representando:

No más que una ligera ampliación del cuadro de referencia unilingüe, sobre todo en el ámbito de la educación, en que una aparente apertura hacia un bilingüismo nacido de la necesidad y consistente en la lengua primera más el inglés, no representa un cambio radical de perspectiva (Baetens, 2001, p. 65).

Modiano (2009) recuerda que el inglés está ganando terreno a costa de los demás idiomas europeos, y es considerado por muchos una amenaza para idiomas y culturas minoritarias (Phillipson, 1992, 2009; Grin, 1993; Skuttnabb-Kangas y Phillipson, 1997). En esta línea, Siguán (1996) se posiciona en un discurso crítico ante aquellas voces tendentes a defender una cierta neutralidad en el inglés difundido a nivel internacional, principalmente por la simplificación a la que es sometido, señalando que “*el que tiene el inglés como lengua propia está en clara situación de superioridad*” (p. 185).

Es así como la creciente presión para acelerar el aprendizaje del inglés a nivel internacional ha favorecido que se revisen los currícula, incrementando el tiempo de exposición a la lengua, haciendo del inglés una asignatura prioritaria progresivamente en niveles inferiores del sistema educativo. Para lograrlo sin amenazar abiertamente la configuración de los currículos nacionales se ha favorecido la fórmula metodológica de la enseñanza integrada de contenidos y lenguas, en la que la lengua extranjera se utiliza de forma vehicular para enseñar contenidos de áreas no lingüísticas (Wedell, 2008), aunque es preciso considerar las potenciales contraindicaciones que esta fórmula pueda conllevar para con el currículo.

El constante y creciente aumento del inglés está provocando una nueva forma de colonialismo (Guo y Beckett, 2007), conformándose un imperialismo lingüístico²⁵ que empodera a los ya poderosos y margina al resto de las culturas, desde el momento en que:

La cuestión del capital lingüístico no puede desvincularse de la cuestión del valor (en nuestra sociedad no se cotiza lo mismo hablar inglés que árabe). Al igual que en el mercado de divisas, en el mercado lingüístico, las lenguas, los dialectos, los estilos no tienen el mismo valor de cambio. Y es ahí que la norma lingüística se vuelve socialmente relevante. El mercado lingüístico no es libre, hay normas que establecen qué voces y lenguas pueden circular y en qué dominios sociales, como la escuela (Martín Rojo y Mijares, 2007, p. 68).

Trujillo (2008) establece la distinción entre dos fuerzas que operan tanto opuesta como complementariamente en la escuela: la diversidad y la economía. A este respecto señala que:

La fuerza de la economía ha promovido el inglés como lengua global, es decir, como lengua de todos y como lengua única, ocultando para ello el hecho de que los hablantes de inglés como lengua materna son los principales beneficiados por este uso internacional de su lengua. Por esta razón, el aprendizaje del inglés es una cuestión irrenunciable en cualquier sistema educativo sostenido por una economía de mercado (pp. 61-62).

A pesar de los beneficios reconocidos de fomentar una sociedad plurilingüe respetando y cooperando para el mantenimiento de las lenguas locales, minoritarias o de aquellas que portan las personas de origen inmigrado, existen presiones que apuestan

²⁵ Como ejemplo simbólico de esta realidad sirva la noticia publicada en el periódico “El país” de 10 de septiembre de 2011, bajo el titular “*Ryanair deja en tierra a las embarazadas sin un informe en inglés*”, en la que se informa de la política de la aerolínea por la cual no se permite volar a aquellas mujeres embarazadas de más de 28 semanas que no presenten un certificado en inglés expedido por un médico especialista, argumentando que “*al ser una aerolínea internacional, tiene como lengua oficial el inglés*”.

por una racionalización del gasto en torno a limitar las lenguas usadas en las relaciones internacionales. Curiosamente, a pesar de que el aumento del flujo de inmigración, lejos de favorecer la pluralidad lingüística se torna en nuevas oportunidades para sancionar el inglés como lengua de uso internacional: *“La diversidad de origen de los recién llegados hace que la lingua franca de los primeros contactos, a menudo el inglés, se imponga como primer instrumento que a veces basta para frenar toda evolución posterior”* (Baetens, 2001, p. 64).

El crecimiento del inglés como lengua de los negocios, la cultura y la economía ha abierto la necesidad de reflexionar acerca de las líneas guía que han de marcar las políticas, fomentando la enseñanza del inglés como lengua de uso internacional desde la perspectiva del enriquecimiento cultural y el fomento del diálogo y la mediación interculturales (Byram, 1997), y no desde presupuestos asimilacionistas y acríticos.

La perspectiva futura del papel del inglés como lengua de uso internacional es incierta ante el creciente papel de las potencias asiáticas. Asimismo, en un futuro no demasiado lejano, el conocimiento avanzado del inglés –incluso a nivel nativo– no representará ventaja alguna pues el dominio del idioma será generalizado como ha ocurrido con la alfabetización general de la población o la informática básica, frente a las competencias multilingües avanzadas que serán las más cotizadas, siendo verdaderamente importante el aprendizaje aditivo de nuevas lenguas, debiéndose añadir a los repertorios lingüísticos de los pueblos y no aprendiéndose a costa de las lenguas propias (Skutnabb-Kangas, 2001).

1.4 La educación en sociedades multiculturales

Uno de los riesgos derivados de las sociedades neoliberales en las que nos encontramos en la actualidad constituye la conformación de unos valores universales estandarizados²⁶ que ensalzan las cualidades y representaciones culturales de aquellas culturas que las financian. Así, Giroux (2000) en referencia al papel de Disney como referente cultural de la infancia mundial afirma que *“Existe también la realidad de un gran poder económico y político que protege sin fisuras su posición mítica como abastecedor de inocencia y virtud moral norteamericana”* (p. 66). Por ello, como acertadamente señalaba el hispanista y filólogo Américo Castro (1985) es preciso más que nunca posicionarnos en una actitud crítica y reflexiva ante un contexto cultural crecientemente interesado en entronizar al ciudadano como consumidor acrítico, de ahí que sostenga que *“Vivir culturalmente exige estar siempre alerta, percatarse de que no basta con ser consumidor o aplicador de la cultura ajena”* (p. 31). De la misma manera, es preciso discutir los procesos de estandarización a los que nos vemos abocados considerando que las visiones hegemónicas son también visiones interesadas que siempre tenderán a favorecer a unos y a soslayar a otros, generalmente los más débiles. En las escuelas, por ejemplo, la conformación de una racionalidad propensa a dar por sentados los valores occidentales como naturales condena a otros conocimientos y visiones de la cultura y de la historia a una flagrante marginalidad cuando no a la completa invisibilidad²⁷.

²⁶ Nieto (1999) narra su miedo y vergüenza derivados de la participación de su madre, de origen puertorriqueño, en una actividad escolar en los Estados Unidos de los años 50, señalando que el origen de su miedo era la confrontación de su realidad latina con los valores que comenzaban a propagarse como válidos en la televisión de la época en torno a las mujeres (blancas, jóvenes, delgadas, sofisticadas, hablantes nativas de inglés...).

²⁷ Apple (2002) ejemplifica la polémica reivindicación de los grupos neoconservadores en Estados Unidos acerca de la vuelta a la enseñanza del currículo tradicional de la historia a partir de lo que

Como es comprensible, la multiculturalidad creciente del alumnado de las escuelas ha forzado la apertura de un debate hasta este momento inexistente aunque ya coexistieran culturas, etnias y lenguas diferentes antes de la llegada masiva de población de origen inmigrado. Así, se ha hecho más evidente y perentoria la necesidad de intervenir desde posicionamientos superadores de los enfoques que atienden a la diversidad desde planteamientos compensatorios (Coelho, 1998).

Torres (2003) hace referencia a las tres principales maneras de entender la diversidad desde la escuela: la asimilación, el pluralismo superficial (multiculturalidad) y la educación multicultural pluralista crítica (interculturalidad). En cierta forma, las tres tipologías pueden ser analizadas en un dial de mayor a menor complejidad y compromiso ético según la forma de gestionar la realidad cultural, en la que la visión intercultural representa el grado de mayor riqueza. Según Pozuelos (2007b), el enfoque hegemónico está dentro de las posturas menos comprensivas, denominadas asimilacionistas, ya que si plasmáramos el problema en un dial, las situaríamos en el extremo negativo. En un lugar intermedio incluiríamos las propuestas de multiculturalidad blanda o cultura de puzle, que hacen hincapié en la tolerancia, ya que se incluyen referencias a otras culturas, aunque no se cuestiona el currículo hegemónico. Estas propuestas se conocen también como “currículum de turistas” (Torres, 2011), donde se establecen pocas relaciones y lazos entre las culturas. En el extremo positivo del dial nos encontramos con los enfoques interculturales que apuestan por la inclusión de la diferencia. Estas propuestas buscan la introducción del diálogo intercultural, posición desde la que las distintas culturas mantienen una relación basada en el respeto y la igualdad. La intención principal no es hegemónica, reproductiva ni descriptiva, sino transformadora (Merino, 2009). En este sentido, desde los planteamientos interculturales se busca fomentar el encuentro con la diversidad sin disfraces, generándose un enriquecimiento mutuo, donde los escenarios educativos ofrecen representaciones equilibradas, dialogadas y justas de las comunidades a las que sirven, apostando por enfoques integrados de la realidad cultural en los que se considera, respeta e integra a todos y todas:

El «interculturalismo» configura una forma de intervención que hace especial hincapié en el valor que las relaciones e interacciones tienen para la convivencia de las culturas dentro de un mismo espacio geográfico y social. Representa, sin duda, la propuesta más arriesgada, crítica e inclusiva a la hora de contemplar y abordar la temática de las diferencias en la comunidad (García Llamas, 2005, p. 91).

Es preciso buscar la creación de relaciones saludables y basadas en la equidad, el respeto y la justicia social, con la mirada puesta en alcanzar día a día un sistema educativo para todos y todas. De esta forma debemos fomentar que la escuela sea un espacio de convivencia en el que las diferentes culturas puedan comprenderse en situación de igualdad, pero para ello debemos apostar por la superación de los modelos asimilacionistas en pos de modelos interculturales²⁸ que introduzcan el diálogo intercultural:

entienden como valores relacionados con la *tradición*, el consenso social en torno a lo que debe enseñarse así como la superioridad cultural, a pesar de que este currículo tradicional obviaba a los pueblos indígenas norteamericanos, así como los pueblos africanos, europeos, asiáticos, centro y suramericanos que componen la población norteamericana.

²⁸ Una materialización de esta declaración de intenciones es posible encontrarla en la Radford Primary School, escuela inglesa situada en Nottingham con un alto porcentaje de alumnado perteneciente a minorías étnicas (64%) en donde según Gil-Jaurena (2005, p. 625) “Este centro educativo se erige como un modelo de práctica educativa que sigue los principios de la educación inclusiva e intercultural; y, lo que es quizá más importante, lo hace desde el trabajo en equipo del profesorado en colaboración con las

Frente a las contradicciones encerradas en sintagmas como 'educación multicultural' o 'educación pluricultural', empleados con frecuencia como sinónimos, la perspectiva pedagógica intercultural asume la diferencia como una valiosa fuente de enriquecimiento para todos los colectivos implicados en el encuentro entre culturas, constituyéndose así en foco central de análisis y actuación educativa (Ibarra y Ballester, 2010, p. 7).

Debemos, asimismo, hacer una profunda revisión del legado cultural que en forma de currículo se enseña y aprende en las escuelas. Es necesario recordar que los sistemas educativos se han establecido dentro de un contexto donde pervive una fortísima cultura oficial, que lejos de entender la diversidad como una ventaja la percibe como una amenaza. El currículo se convierte en una herramienta, en un instrumento o modelo de la cultura general ya que representa *el capital cultural de la clase dominante*, como así lo expresa Feito (2011, p. 28):

Lo cierto es que el currículo explícito de la escuela obligatoria, pese al prestigio del que todavía goza –al fin y al cabo, es parte de la hegemonía dominante– es un serio obstáculo para la consecución del éxito escolar de todos y todas. (...) La escuela que tenemos está en realidad pensada para la minoría que la creó: propietarios o altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto –clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas– la escuela no iba más allá (...) Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregador.

Los modelos de diversidad forzada, tendentes a representar la riqueza multiétnica y social a través de las representaciones culturales estereotipadas, se han revelado como fórmulas incapaces de mejorar y paliar los agresivos efectos del etnocentrismo. En el mejor de los casos logran introducir y visibilizar otras culturas y realidades pero frecuentemente desde la idealización y estilización exótica o la conmiseración caritativa que posiciona al nosotros frente al ellos más que a plantear soluciones alternativas críticas y transformadoras. Tuts (2007), considera que la escuela tiene un triple reto al que hacer frente en el marco de las sociedades actuales, por una parte el fomento de la educación intercultural, en segundo lugar la transformación de la relación entre las lenguas vehiculares y vinculares, y finalmente, el refuerzo de la cohesión social desde el respeto a la diferencia. Asimismo, avisa de la necesidad de situarnos en planos de análisis crítico ya que los tres aspectos señalados son susceptibles de ser desenfocados:

La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante, y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo (p. 36).

Llegados a este punto, es hora de reclamar una problematización del trabajo curricular en las escuelas con la finalidad de integrar otras realidades además de las propias, sometiendo a reflexión crítica las formas y costumbres de vida tanto propias como ajenas. Habría que decir también que la idea de que el conocimiento puede apresarse y volcarse en libros, enciclopedias, leyes y tratados ha sido heredado del racionalismo que se generó en los selectos ambientes de la ilustración de la que se desprende un modelo etnocéntrico de la cultura característico de la cultura occidental. Así, el sistema escolar –herramienta de estado– mantiene la hegemonía del saber oficial, convirtiendo la identidad cultural en un producto creado históricamente desde el poder,

familias en un intento deliberado de proporcionar oportunidades de aprendizaje ricas, complejas y cercanas a la realidad de la población a la que sirve, desde un clima de respeto, atención y participación”.

que tiende evidentemente a favorecer el éxito académico de las clases dominantes, frente a otras que cuentan con un mayor número de prerequisites de desigualdad. Para el éxito de las perspectivas interculturales y atendiendo a la cuestión de la enseñanza de lenguas es preciso apostar por el fomento de hablantes interculturalmente competentes. Byram (1997), haciendo alusión a este hecho, establece la diferencia entre el turista y el sojourner²⁹ como modo gráfico de exponer las diferencias ricas en matices entre las experiencias de aquellos que se desenvuelven en una cultura y un contexto ajenos al propio. El sojourner, a diferencia del turista, al pasar más tiempo en la sociedad de acogida es forzado a cuestionarse sus ideas y concepciones, pero a la vez, éste, en la medida de sus posibilidades, ejerce una presión para provocar cambios en los contextos en los que se desenvuelve:

Las sociedades se benefician de una co-existencia más armoniosa y los individuos ganan una comprensión tanto propia como de los demás que les hace más conscientes de su humanidad así como más capaces de reflexionar y cuestionar las condiciones sociales en las que viven. Mientras que el turista permanece en esencia inmutable, el sojourner tiene la oportunidad de aprender y de educarse, adquiriendo la capacidad para criticar y mejorar su propio mundo y las condiciones de los demás (p. 2).

Para ilustrar la conveniencia de fomentar la competencia comunicativa intercultural Baetens (2001) alude a hipotético caso en el que un hablante catalán formado en bajo el modelo de lingua franca única visitara la región vecina del Languedoc-Roussillon. Evidentemente, por la proximidad lingüística entre el catalán y el francés es posible que pudiera hacerse entender por sus vecinos franceses pero *“en cambio es poco probable que captara mejor y que apreciara más la especificidad de esos vecinos, es decir los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que forman parte no únicamente de la competencia lingüística sino también de la competencia cultural”* (p. 67). Stephan Zweig (1976/2002), a título ilustrativo, hace referencia al concepto de competencia lingüística desde una visión cultural refiriéndose a su larga e infructuosa estancia en Inglaterra una vez abandonada su Austria natal ante las crecientes presiones fascistas. Fue precisamente su falta de conocimiento de los aspectos socioculturales la responsable de la incapacidad de integrarse exitosamente en los círculos sociales:

De antemano me había impuesto a mí mismo, como un deber, estar en Londres entre dos y tres meses, porque ¿cómo conocer nuestro mundo y evaluar sus fuerzas sin conocer el país que, desde hace siglos, ha tenido a ese mundo bajo su férula? También confiaba en poder pulir mi inglés oxidado (el cual dicho sea de paso nunca fue demasiado fluido) aplicándome en la conversación y frecuentando la sociedad. Por desgracia no fue así: como todos los continentales, había tenido poco contacto literario con el otro lado del Canal y lamento decir que me sentía incompetente en medio de tertulias que versaban sobre temas como la corte, las carreras de caballos y los “parties”, conversaciones de “breakfast” y los “small talks” que se repetían en nuestra pequeña pensión. Cuando se discutía de política, yo no podía seguir la conversación, porque hablaban de un tal Joe y yo no sabía que se referían a Chamberlain, e igualmente llamaban por el nombre de pila a todos los “sirs”, por otro lado, ante el “cockney” de los cocheros me sentía como si llevara tapones en los oídos. (...) No encontré a nadie con quien hablar de temas que para mí eran los más importantes; por otra parte, yo debía de parecer a los ingleses, incluso a los más indulgentes, un individuo más bien inculto y soso dada mi indiferencia infinita por el deporte, el juego, la política y todo aquello con que ellos se entretenían. (...) Reconocí mi error demasiado tarde: debí haber pasado esos dos meses de Londres dedicado a alguna forma de actividad: como meritorio en una tienda o como secretario de un periódico; así, hubiera penetrado en la vida inglesa, aunque sólo fuera unos centímetros (pp. 205-207).

²⁹ Término inglés derivado del francés antiguo sub- 'debajo' + el latín tardío diurnum- 'día' sin correlativo en castellano que hace referencia a la estancia temporal en un sitio, por tanto superior en tiempo al experimentado por el turista. Diccionario Oxford, consultado el 4 de octubre de 2011 desde http://oxforddictionaries.com/definition/sojourn#m_en_gb0789850.004

La realidad de las sociedades en las que coexisten culturas y lenguas diversas representa un importante argumento a favor del fomento de hablantes no sólo lingüística sino interculturalmente competentes. Para alcanzar esta finalidad, se hace necesario reflexionar acerca de la enseñanza de las lenguas cuestionando las visiones acríticas imperantes de lo políticamente correcto que han dominado el discurso acerca del multilingüismo en educación, y que esconden, en su mayor parte, verdaderas tensiones ideológicas y de poder (McNamara, 2011). De esta forma, es preciso superar el concepto de competencia comunicativa, demasiado restrictivo, hacia otro de competencia comunicativa intercultural, que ante todo favorezca el entendimiento entre culturas como vía para construir valores universales, compromisos interculturales y actitudes ciudadanas democráticas (Himmelmann, 2006). La realidad de un mundo globalizado en el que predominan las situaciones de confluencia asimétrica de lenguas abre la puerta a la necesidad de considerar algo más que las estrategias para favorecer el acceso de la ciudadanía a la lengua de uso internacional, haciéndose necesaria *“una educación en competencias interculturales que aspire a definir los objetivos relacionados con el aprender a ser ciudadano en una cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, de imperfección...”* (Vez, 2009, p. 480).

Lograr la creación de sociedades equitativas, democráticas y justas devendrá del éxito que tengamos a este respecto.

1.5 Europa multilingüe y multicultural, ciudadanía plurilingüe y pluricultural

Europa es un continente multilingüe y multicultural que ha abanderado la cuestión lingüística como una fórmula para lograr mayor cohesión social, política, cultural (Buttler, 2009), con la finalidad última de convertirse en un motor económico capaz de ser competitivo ante la presencia incuestionable de Estados Unidos como primera potencia mundial ya en declive y el surgimiento de China como previsible sucesora al mando de la economía mundial, conjuntamente con las superpotencias de India y Japón (Verhofstadt, 2006).

El germen de la efervescencia plurilingüe³⁰ en Europa se remonta al Reglamento del Consejo de la Comunidad Económica Europea, de 15 de abril de 1958, en el que se reconoció la igualdad de las lenguas oficiales de los diferentes Estados miembros. Posteriormente, la Normativa del Consejo de la Comunidad Europea de 1977 para la educación de hijos de trabajadores emigrantes (Bruselas 77/486/CEE)³¹, puso de relieve la necesidad de proveer la enseñanza tanto de la lengua y cultura del país de origen del alumnado como la enseñanza de una o más lenguas oficiales del país de acogida dentro de la etapa de enseñanza obligatoria.

Ya el Tratado de Maastricht (1992)³² postuló que la Comunidad Europea habría de fomentar el aprendizaje de las diferentes lenguas de los estados miembros, poniéndose de manifiesto la necesidad de valorar todas las lenguas europeas por igual:

³⁰ Desde el consejo de Europa (Estrasburgo, 2005) se distingue claramente entre plurilingüismo y multilingüismo. Así, mientras el primero hace referencia al dominio total y/o parcial de varias lenguas por parte de los hablantes; el segundo conceptúa a aquellos países o comunidades en los que se hablan varias lenguas (Dobson, 2006). Por extensión, la pluriculturalidad se referiría a la integración de varias culturas en un mismo sujeto, mientras la multiculturalidad hace referencia a la presencia de varias culturas en una sociedad (Trujillo, 2006).

³¹ Dicha normativa puede consultarse en la siguiente dirección a fecha de 14 de agosto de 2012 desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:ES:HTML>

³² Extraído a fecha de 11 de diciembre de 2011 desde <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>

“La acción de la Comunidad se encaminará a desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros” (Artículo 126, p. 29), si bien por motivaciones de índole estratégica el inglés ha sido y continúa siendo la lengua extranjera prioritaria en toda la Unión, como así lo reflejan los datos del Eurobarómetro (2005) que señalan que el inglés es en efecto la lengua extranjera más hablada en toda la comunidad (34%), muy por delante del alemán (12%), francés (11%), español y ruso (5%). En el Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y Formación (1995) se recogió la conveniencia de impulsar como primer objetivo la enseñanza de dos lenguas europeas, así como la promoción de las culturas y lenguas de la Comunidad mejorando las estrategias pedagógicas utilizadas en los centros educativos. El papel que juegan las lenguas como vehículos de comunicación en una entidad supranacional es relevante, dado que las lenguas están presentes en la base misma de sus pilares, por ejemplo a través del derecho a la libre circulación de personas (Acuerdo de Schengen) o en el aprendizaje a lo largo de toda la vida; por ello, se hace necesaria una profunda reflexión y la implementación de medidas específicas que protejan la diversidad en lugar de la estandarización lingüístico-cultural. Así, a pesar de la aún fuerte vinculación lengua-estado propia de las naciones europeas, comienza a germinar una perspectiva crecientemente transnacional, en la que se mantienen las lenguas nacionales pero se fomenta el aprendizaje de otras pertenecientes a otros países³³:

Lo que hace diferente al caso europeo es el hecho de que no se espere que la gente llegue a ser hablante nativa de todas las lenguas que podrían adquirir como parte de llegar a ser ciudadanos europeos, a pesar de que existan poderosas fuerzas a favor de la adquisición de los mayores niveles de competencia en el mayor número de lenguas posibles (Byram, 2006, p. 111).³⁴

En este sentido, como afirma Siguán (1996, pp. 10-11)

Si hemos renunciado a construir una Europa de modelo único, una Europa uniforme como un día lo intentó Napoleón y otro día, por peores caminos, Hitler, si nos hemos decidido por el respeto a la variedad y a la libertad, podemos concluir que hemos optado al mismo tiempo por una Europa de bilingües e incluso, ¿por qué no decirlo?, de mestizos.

La planificación lingüística europea está fundamentada en la literatura, diversas investigaciones y estudios del campo tanto educativo como psicolingüístico (Slagter, 1979; Richterich, 1983; Widdowson, 1989; Byram, 1997; North, 2000), que han modelado y configurado los documentos oficiales y las políticas en materia lingüística.

La introducción temprana de la lengua extranjera en la Educación Primaria representa una de las líneas de acción comunes en la Unión Europea, que progresivamente se va intensificando y reforzando. Asimismo, la aparición de los programas bilingües está favoreciendo avances importantes en la difusión y aprendizaje de las lenguas en la comunidad. Con la finalidad de hacer conciliar el aumento del tiempo de exposición a la lengua sin mermar el currículo se han fomentado

³³ Al menos ésta ha sido la pauta hasta la irrupción de la crisis económica iniciada en 2007 que puede desestabilizar las claves que hasta ahora han operado para hacer de Europa un proyecto de cesión voluntaria de poderes nacionales en pos de un gobierno común. Ante este panorama algunas voces reclaman una mayor integración económica y fiscal, en definitiva *más Europa* (Gallego, 2011).

³⁴ Traducción propia del original: *“What makes the European example different is that it is not expected that people should be native speakers of all the languages they might acquire as part of becoming European citizens even though there are powerful forces encouraging people to acquire as high a level of competence in as wide a range of languages as possible”* (p. 111).

metodologías integradas de contenidos y lenguas (Marsh, 2002; Dalton-Puffer, 2007; Coyle, Hood y Marsh, 2010). Dentro de este contexto, la segunda lengua extranjera se introduce generalmente bien a finales de la Educación Primaria o en los primeros cursos de la secundaria, en la mayoría de los casos también siguiendo metodologías lingüísticas de corte integrado.

El trabajo en materia de política lingüística³⁵ se ha adentrado en los aspectos metodológicos así como en la elaboración de estándares para el reconocimiento y medición de los niveles competenciales a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El documento, además de representar una inestimable referencia común para el diseño de diferentes acciones en materia lingüística (programas de lengua, materiales educativos...) incide en el fomento de la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, establece los niveles de aprendizaje de la lengua con fin comunicativo y define los niveles competenciales con la finalidad de viabilizar la medición del progreso alcanzado.

Uno de los aspectos más llamativos introducidos por el MCER es la importancia concedida a la utilización de las lenguas como verdaderas herramientas para *hacer* frente a los modelos centrados fundamentalmente en el *saber*³⁶. Así, destaca la importancia concedida al uso contextualizado de la lengua en los diferentes niveles, estableciendo “*un modelo de lengua entendida esencialmente como capacidad de uso de la misma para comunicarse en ámbitos y contextos específicos ‘utilizando’ habilidades, conocimientos y estrategias*” (Ortega, 2004, p. 82).

Por su parte, de igual forma que el MCER está dirigido a los profesionales de la enseñanza de lenguas, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es una herramienta dirigida a “*desarrollar la conciencia del aprendizaje. Es un documento en el que los aprendices pueden registrar de forma guiada y sistemática su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas en materia de lenguas y sus experiencias lingüísticas y culturales significativas*” (Dobson, 2006, p. 28). Al mismo tiempo, la generación de documentos y textos a nivel supranacional en la Unión Europea, además de asentar los fundamentos según los cuales gestionar el plurilingüismo, han sugerido metodologías y enfoques específicos según los cuales desarrollar los procesos de enseñanza/aprendizaje. Así, enfoques como la Enseñanza por Tareas, el Enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas han recibido un apoyo expreso, lo que representa un hecho significativo dado el carácter innovador “*basado en cambios en relación con la*

³⁵ Al hablar de política lingüística es necesario hacer referencia a la diferenciación propuesta por Ager (1999) entre la planificación lingüística a nivel macrológico y micrológico, pues ambas se superponen continuamente en la implementación de las políticas. La planificación macrológica, hace referencia a las iniciativas y esfuerzos desarrollados por las instancias supranacionales como organismos, agencias, gobiernos e instituciones. En muchos casos la planificación lingüística macrológica es una cuestión de política a largo plazo, que en muchos casos no deja de ser una expresión de buenos deseos que encuentran múltiples obstáculos hasta su generalización y normalización. Por su parte, al hacer referencia al nivel micrológico nos referimos a las decisiones de índole específica tomadas por los encargados de implementar finalmente los programas en los centros (Baetens, 2001). Así, las decisiones en materia lingüística que se toman desde los centros pueden determinar en gran medida los niveles de éxito o abandono escolar del alumnado, condicionando asimismo su inclusión efectiva y su rendimiento (Meier, 2007).

³⁶ En este sentido, a la luz de las aportaciones del MCER, Vez (2010) reclama un tratamiento más flexible e intercomprensivo de las diferentes lenguas y competencias asociadas a éstas “*que permita un conocimiento y uso asimétrico de algunas de ellas (comprender una lengua pero no hablarla; comprender escuchando hablar pero no leyendo, o viceversa; entender los informativos pero no las conversaciones, saber hablar pero no escribir...)* por vía de un plurilingüismo receptivo” (p. 100).

lengua, la metodología de enseñanza, las contribuciones del alumnado y la planificación de la enseñanza y el aprendizaje” (Trujillo, 2007, p. 76).

A pesar de que el inglés es prioritariamente enseñado desde los sistemas educativos europeos, el fomento de la diversidad lingüística representa una reivindicación para hacer de Europa una potencia económica competitiva:

La capacidad de todos los ciudadanos europeos de comprender y utilizar una gran variedad de lenguas extranjeras es esencial para alcanzar el objetivo de la Unión que persigue desarrollar una economía dinámica y competitiva basada en el conocimiento, de incrementar el número y la calidad de los puestos de trabajo disponibles, y de garantizar que las empresas europeas compitan desde una situación ventajosa en el mercado global (Comisión Europea, 2008b, p. 5)

El importante flujo migratorio hacia Europa ha sido una constante a lo largo de la práctica totalidad de la primera década del siglo XXI, hecho que ha supuesto la creación de un nuevo paradigma didáctico en torno a las lenguas que Vez (2010) denomina de la ciudadanía y la cohesión social, que identifica a las lenguas extranjeras como herramientas para “*desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura del mestizaje*” (p. 94). Así, en el ámbito europeo –a pesar de la hegemonía del inglés– se ha apostado por la necesidad de respetar y considerar las lenguas de la ciudadanía desde presupuestos derivados de algo más que de una voluntad integradora y respetuosa con otras comunidades, representando a la postre un importante elemento crucial para la cohesión comunitaria, teniendo en cuenta que:

Si ignoramos una lengua, corremos el riesgo de que sus hablantes pierdan el interés por las ideas europeas. Nadie se puede adherir al conjunto europeo si no está convencido de que su particular cultura, y, sobre todo, su lengua, se respetan, y que la integración de su país a la Unión Europea contribuye, más que a su marginación, al florecimiento de su propia lengua y de su cultura. Muchas de las crisis de las que hemos sido testigos, en Europa como fuera de su territorio, se originaron porque, en un determinado momento en el pasado, en una determinada comunidad surgió el sentimiento de que no se respetaba su lengua; habría que mantener la guardia para evitar que, en los próximos años y en las próximas décadas, se desarrollen estos sentimientos y se ponga en peligro la cohesión europea (Informe del grupo de intelectuales de la Comisión Europea (2008a) sobre el multilingüismo, pp. 14-15).

Este hecho, analizado en el ámbito europeo es especialmente significativo dado que a día de hoy el alumnado perteneciente a las minorías étnicas tiene una serie de prerequisites de desigualdad que se traducen en un abandono prematuro de la escuela, obtención de títulos de menor graduación y su adscripción estadísticamente superior a programas de educación especial (Christensen y Stanat, 2007; EACEA, 2009). Así, existe una llamativa correlación entre la condición de ser descendiente de inmigrante, habitar en entornos de bajo nivel socioeconómico y obtener resultados escolares deficientes (Wrigley, 2007)³⁷. Sin embargo, frente a estas aspiraciones y recomendaciones explícitas en torno a la conveniencia de los modelos de enseñanza bilingüe asimilista³⁸, “*Las escuelas participan en el genocidio lingüístico con relación a niños indígenas y de minorías lingüísticas*” (Skutnabb-Kangas, 2001, p. 99). La razón de esta dura afirmación puede encontrarse en el estallido multicultural vivido en la sociedad europea que “*ha contribuido a revelar los límites de la institución escolar y su sordera para con las lenguas extranjeras no prestigiadas o con escaso valor de cambio*

³⁷ Como así demuestran estudios realizados en el contexto inglés con relación a alumnado de origen turco de segunda y tercera generación, quienes se sitúan muy por debajo en las puntuaciones de las evaluaciones de diagnóstico a lo largo del país (Issa, 2004).

³⁸ No confundir asimilista con asimilacionista. A diferencia del segundo, el modelo asimilista busca el mantenimiento de la cultura y lenguas propias como primer requisito dentro de modelos bilingües (Mar-Molinero, 2001).

(González, Núñez y Trujillo, 2007); pese a las reiteradas manifestaciones de buenas intenciones que constantemente se recogen en documentos y normativas.

Según las recomendaciones establecidas en el Libro Blanco de la Educación y el Aprendizaje (Comisión de las CC. EE., 1995) en torno a la estrategia hacia el multilingüismo, refrendadas recientemente por el Informe del Grupo de Alto Nivel sobre Multilingüismo, la fórmula 1+2 recogería gráficamente el ideal que la Unión Europea debe plantearse como objetivo a medio-largo plazo. Según esta fórmula, todos los ciudadanos/as tienen el derecho a utilizar dos lenguas extranjeras además de la(s) lengua(s) materna(s) propia(s). Como se expresa en el informe del grupo de intelectuales sobre multilingüismo creado por iniciativa de la Comisión Europea (2008a):

Se animaría a todos y cada uno de los ciudadanos europeos a elegir libremente una lengua distintiva, diferente tanto de su lengua identitaria como de la lengua internacional de comunicación. Tal como nosotros la concebimos, la lengua personal adoptiva no sería una segunda lengua extranjera, sino más bien una segunda lengua materna (p. 11).

La primera de esas lenguas extranjeras parece ser que es, *de facto*, el inglés; en cuanto a la segunda lengua aparecen diferentes opciones como la lengua de países próximos al hablante, la lengua de aquellas nacionalidades que más se relacionan con el país del hablante o una lengua personal adaptada, elegida por motivos personales. Esta propuesta se fundamenta en el presupuesto según el cual *“No es posible continuar reservando el dominio de las lenguas extranjeras para una élite o para aquellos que la adquieren debido a su movilidad geográfica”* (Comisión de las CC. EE., 1995, p. 47)³⁹. Asimismo, Mijares y Broeder (2004) ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar políticas educativas en Europa que contemplen la realidad multilingüe de la sociedad, debiendo, a su juicio *“especificarse qué lenguas, tanto regionales como inmigrantes, son prioritarias a la hora de desarrollar los currículos educativos, los métodos de enseñanza o los programas de formación para profesores”* (p. 149).

A nivel europeo, la fuerte presencia del inglés como lengua tradicional en la enseñanza de idiomas extranjeros tiene su correlativo en el caso de los proyectos AICLE, en los que el inglés representa la lengua escogida casi en la totalidad de los casos, aunque tienen presencia muy minoritaria otras lenguas como el francés, alemán, italiano o el español (Eurydice, 2006). En el contexto español, el enfoque AICLE ha sido utilizado con la intención de mejorar el aprendizaje del inglés, como en el caso de Andalucía; sin embargo es también el recurso utilizado para la enseñanza de la segunda lengua cooficial como en los casos de Cataluña, el País Vasco o Galicia (Fortanet y Ruiz, 2009).

De este modo, siguiendo a Macedo, Dendrinos y Gounari (2005) se podría hablar de un triple debate en torno a la gestión de las políticas lingüísticas: por una parte la regulación del uso de las diferentes lenguas nacionales pero también las cooficiales de cada estado de la Unión; por otra parte, continuar la reflexión sobre la necesidad de fomentar el conocimiento de las distintas lenguas de la Unión entre los ciudadanos de todos los países europeos; y un tercero sobre la cabida que, en este marco, tienen las lenguas del alumnado de origen inmigrado.

³⁹ Traducción propia del original: *“It is no longer possible to reserve proficiency in foreign languages for an elite or for those who acquire it on account of their geographical mobility”* (p. 47).

1.6 Nuevos escenarios, nuevos retos: la creciente diversidad de lenguas y culturas en los centros educativos

El fenómeno de la inmigración tarde o temprano termina reflejándose en la institución educativa, provocando que la homogeneidad lingüística de las aulas no sea más que un espejismo, obligando, al menos en teoría, a considerar los niveles competenciales del alumnado así como el diferente papel que juega la lengua oficial para los diferentes sectores de alumnado⁴⁰. Ante este hecho, comienza a ser perentoria la necesidad de introducir la reflexión acerca de aquellas lenguas que se utilizarán *para* la enseñanza como aquellas que se enseñarán *en* el currículo. Evidentemente, aquel alumnado cuya primera lengua coincide con la escolar encontrará muchas menos dificultades comunicativas y de acceso a la información, además del hecho de que *“el currículo de dicho sistema reflejará todos los valores del sentido de identidad nacional del estado a través de la lengua mayoritaria impartiendo por medio de materias tales como la historia, la literatura y la enseñanza de la lengua materna”* (Mar-Molinero, 2001, p. 80).

El alumnado de origen inmigrado que llega a nuestros sistemas educativos se encuentra con un escenario en el que son muchos los prerrequisitos de desigualdad a los que ha de hacer frente. En el ámbito lingüístico, el alumnado se encontrará escolarizado en un aula normalizada, según un modelo de submersión de su lengua (Baker, 2006), y por tanto siendo candidato a perder las competencias bilingües que podrían favorecerse según modelos de inmersión educativa⁴¹ (Cummins, 2009).

Mucho se ha estudiado en torno a los beneficios del uso de la lengua materna del alumnado para el aprendizaje no sólo de la propia lengua materna sino de lenguas sucesivas (Hernández y Villalba, 2008; Sailors et al, 2010; Skuttnas-Kangas, 2001; Williams, 1998). No casualmente, la Unesco en 1953 emitió un documento que hoy en día continúa siendo un referente al defender la necesidad de utilizar la lengua materna de los niños y niñas en la escuela como lengua primera de instrucción⁴², sin perjuicio de utilizar otras con la finalidad de fomentar hablantes plurilingües:

Tomamos como algo axiomático el hecho de que todos los niños en edad escolar deberían acudir a la escuela y que todo niño analfabeto debería ser alfabetizado. Tomamos también como axiomático el que el mejor medio para la instrucción es la lengua materna del alumno. No obstante, con tantos cientos de

⁴⁰ Hecho que rompe con los planteamientos pedagógicos asentados sobre la consideración de que todos los alumnos compartían un mismo punto de partida y una misma actitud respecto de esas lenguas (Puren, 1998).

⁴¹ Laorden y Peñafiel (2010), tras un estudio de la realidad educativa de centros bilingües madrileños, se refieren a la necesidad de reflexionar acerca del fomento de estrategias para la atención a la diversidad en relación con el sector de alumnado de origen inmigrado y sus familias.

⁴² En los programas de inmersión temprana, como los canadienses, se suele generalmente empezar la enseñanza en la lengua objeto en los primeros años de la escolaridad, contradiciendo estas recomendaciones. Sin embargo, es preciso atender a algunas de las características de estos programas para entender que tal contradicción es meramente una ilusión, dado que: la lengua materna es expresamente considerada, el currículo es paralelo al de la L1, existen apoyos expresos en la L1, la finalidad es el bilingüismo aditivo, el profesorado es bilingüe, el alumnado entra al programa con niveles bajos y equiparables de competencia en la L2, la cultura de la clase es la del contexto de la comunidad en L1... (Johnson y Swain, 1997). Por ello, no es posible establecer una comparación entre las recomendaciones de escolarizar al alumnado en la lengua materna (especialmente al de origen inmigrado) y las prácticas de inmersión educativa, que se producen en un contexto sociocultural privilegiado, que en nada corresponde a la inmersión forzosa y desasistida del alumnado de origen inmigrado que es asimilado en las aulas para su normalización lingüística.

idiomas adoleciendo de una forma escrita, o en el caso de que la tengan, alguna literatura para ser estudiada por el alumnado, es difícil en este momento que estos objetivos puedan ser alcanzados. Sin embargo, todos los idiomas, incluso los llamados primitivos, son capaces de convertirse en medios de instrucción en la escuela; algunos quizás solamente como un puente hacia una segunda lengua, mientras que otros podrían ser usados en todos los niveles de la educación (Unesco, 1953, p. 6).

De esta forma, el bilingüismo latente o manifiesto del alumnado de origen inmigrado es escasamente valorado, siendo aún hegemónica la concepción de la diversidad lingüística del alumnado como un riesgo a evitar. De la misma manera, existe una disonancia entre el tejido plural de la sociedad y el monoculturalismo de los sistemas educativos. Así, las lenguas que portan las comunidades de origen inmigrado se extinguen mayoritariamente en la segunda generación, revelándose la incapacidad de las sociedades receptoras para transformar las reticencias en oportunidades:

El capital cultural, lingüístico e intelectual de nuestras sociedades incrementará espectacularmente cuando dejemos de ver al alumnado lingüísticamente diverso como “un problema a resolver” en lugar de abrir nuestros ojos a los recursos lingüísticos e intelectuales que aportan desde sus casas a los centros educativos (Cummins, 2003, p. 65)⁴³.

Teniendo en cuenta este hecho, los discursos a favor del reconocimiento y valoración de las lenguas propias del alumnado, que cada vez es más multicultural, no logran ir más allá de la retórica, entendiéndose esta diversidad además desde planteamientos asimilacionistas y compensatorios (Pérez Milans, 2006; Ruiz Bikandi y Tusón, 2006).

En este sentido, a pesar de la progresiva apuesta por la enseñanza bilingüe desde los sistemas educativos, el marcado –cuando no único– interés por la enseñanza de las lenguas prestigiadas ha incidido en la pérdida de la oportunidad para concientizar a la población sobre la necesidad de incluir otros dialectos y lenguas en los centros educativos o, al menos, estableciendo en la medida de lo posible relaciones, intercambios y lazos con las familias y comunidades progresivamente pluriculturales (Akkari, 1998). Asimismo, la integración de lenguas minoritarias en la escuela provoca que este alumnado y su entorno social vean reconocida su cultura y su lengua, favoreciendo los procesos de inclusión y participación en la comunidad⁴⁴ (Cummins, 2000). Evidentemente, son múltiples los obstáculos para siquiera materializar la introducción de las lenguas del alumnado de origen inmigrado mayoritario, entre otras razones por las dificultades de contar con profesorado cualificado, sin embargo: *“El profesor, aunque no conozca la lengua del alumno debe respetarla, y ello quiere decir aceptar que el niño habla otra lengua y no entiende de entrada la lengua del maestro y que éste debe hacer un esfuerzo para facilitar la comprensión mutua”* (Siguán, 1994, p. 18).

⁴³ Traducción propia del original: *“The cultural, linguistic and intellectual capital of our societies will increase dramatically when we stop seeing ... linguistically diverse children as ‘a problem to be solved’ and instead open our eyes to the linguistic ... and intellectual resources they bring from their homes to schools”* (Cummins, 2003, p. 65).

⁴⁴ Investigaciones recientes muestran la importancia que tiene, sobre todo en el entorno escolar, el fomento de las actitudes positivas hacia la lengua y cultura extranjeras para contribuir a reforzar la imagen propia y la autoestima del alumnado, como condición para lograr un aprendizaje exitoso de la lengua de la sociedad de acogida (Navarro, Huguet y Janés, 2008; Edelenbos, Johnstone y Kabanet-German, 2006). Fons y Ballesteros (2005) aluden a la importancia que tiene para los alumnos extranjeros el reconocimiento de su cultura y sus lenguas *“básicamente porque, al dar relevancia a los aspectos que componen su identidad, se sienten escuchados y comprendidos (y para los alumnos autóctonos) el interés reside en la oportunidad de aprender a escuchar, comprender y valorar a quienes antes eran desconocidos y lejanos”* (p. 18).

La diferente concepción del valor de las lenguas –y por tanto de la valoración de sus hablantes en tanto y en cuanto su identificación como lenguas prestigiadas o minorizadas, produce que estar alfabetizado en una lengua de bajo prestigio equivalga al estatus de analfabeto y si “se asocia directamente con un etnia quizás pueda llegar a ser motivo de racismo” (García, 2005, p. 40). Por ello, no es extraño identificar en los textos legales y normativos una caracterización del inmigrante/hablante de lenguas minoritarias desde posiciones compensatorias, poniéndose de manifiesto la necesidad de reclamar una inclusión efectiva del bagaje cultural diverso de todos los miembros de las comunidades educativas:

En lo que significaría una verdadera política de aceptación de la diversidad que, sin duda, redundaría en múltiples beneficios (lingüísticos, educativos, actitudinales, de formación para la ciudadanía democrática, etc.) tanto para los estudiantes provenientes de familias migrantes como para los estudiantes provenientes de familias sedentarias (González, Núñez y Trujillo, 2007, p. 52).

El reconocimiento del bagaje cultural y lingüístico del alumnado de origen inmigrado que se incorpora a nuestros centros se justifica no solo como un aspecto favorable para conseguir la plena asimilación de este sector del alumnado sino la clave, quizás, de su inclusión efectiva. Así, como recoge Lasagabaster (2005) acerca de la importancia de las lenguas nativas del alumnado en la adquisición de lenguas sucesivas:

Los estudios realizados en Canadá parecen demostrar que la promoción y enseñanza de la lengua de los alumnos inmigrantes redonda en una mejor adaptación de este alumnado al sistema educativo, ya que al desarrollar su L1, están desarrollando sus habilidades lingüísticas no sólo en esa lengua, sino en su aprendizaje lingüístico y en su alfabetización en las otras lenguas (hipótesis de la interdependencia), lo que produce claros beneficios en su escolarización (p. 420).

El reconocimiento, aceptación e inclusión de lo diferente es quizás uno de los grandes retos de los sistemas hegemónicos, que, a través de los mecanismos de reproducción social y los aparatos ideológicos del estado, bloquean la creación de escenarios de mayor interculturalidad. Como señala Bolívar (2004), una escuela que nació para asimilar y homogeneizar culturalmente al alumnado se encuentra en la actualidad con la presión de tener que respetar las identidades culturales de aquellos a los que acoge, a la vez que el mismo contexto social en que se desarrolla no es ya el del estado nación, sino el de un miembro de la unión europea, dentro de un marco económico globalizado, lo que pone en riesgo la “homogeneidad cultural”, a la que se había aferrado sistémicamente hasta hace bien poco, de esta forma:

El desconocimiento de cómo gestionar esta variedad provoca reacciones muy diversas en un profesorado con frecuencia desconcertado; reacciones que, en un intento de simplificar la diversidad, pueden consistir en imponer modos de hacer y de pensar considerados «los buenos», presentando en su actuación rasgos de tipo autoritario (...) de tal forma que podemos llegar a considerar universal lo que no es sino local, negando de este modo la propia diversidad. De esta manera, al desconocimiento lo sustituyen el prejuicio, la desconfianza y la imposición, malos mimbres para trenzar la escuela (Ruiz Bikandi y Tusón, 2006, p. 8).

Así, la estrategia implementada ha consistido en la agrupación (aislamiento) de ese alumnado en las denominadas *aulas de bienvenida*, *aulas de enlace*, *aulas de acogida*, *aulas multiculturales*, *aulas temporales de adaptación lingüística* –ATAL– *aulas de atención lingüística*, *aulas de adaptación lingüística y social* –ALISO–... que a pesar de sus diversas nomenclaturas comparten una misma racionalidad segregacionista,

basada en la visión de lo diferente como problema⁴⁵. Los protocolos de actuación con el alumnado de origen extranjero y alóglota se marcan el objetivo de proveer una capacitación lingüística⁴⁶ como paso previo a su integración en el aula ordinaria “cuando el modo más seguro de que nunca lo consigan es precisamente su marginación en clases donde permanecen alejados de los hablantes de la lengua que aprenden” (Ruiz Bikandi y Tusón, 2006, p. 10). Según lo dicho hasta ahora, la escolarización del alumnado en este tipo de aulas puede representar una amenaza para su efectiva inclusión, como así ha sido evidenciado tras el seguimiento de alumnado de secundaria escolarizado según este modelo, aún a pesar del compromiso de los equipos docentes para la inclusión del alumnado:

Este viaje que ellos hicieron no fue como el que un turista hace a la vuelta de sus vacaciones en alguna isla remota; su viaje, como reza el título de esta parte del relato, fue como el de unos naufragos que, mucho tiempo después de haber vivido en un islote perdido en algún océano, hubieran sido rescatados y llevados de vuelta a un gran continente. Nada fuera de la isla parecía tener ya sentido para ellos, y no terminaban de adaptarse a la nueva realidad. Éste parecía ser el resultado de una aplicación del programa Escuelas de Bienvenida que, a pesar de los esfuerzos e ilusión de parte de los profesores del Departamento de Orientación, los había mantenido al margen del resto del instituto (Pérez Milans, 2007, p. 139).

En la misma línea, es posible que determinados centros educativos se estén convirtiendo en verdaderos centros de acogida para el alumnado de origen inmigrado de los que la población autóctona trata de escapar (Aja et al, 2000; Martín Rojo, 2003; Patiño Santos, 2007; Terrén, 2004)⁴⁷. Este hecho provoca la estigmatización de los propios centros y la tendencia a que muchas familias, precisamente las más interesadas en la educación, opten por no matricular a sus hijos/ as en los mismos, fomentando una tendencia al establecimiento de una doble red escolar pública, ante la que la Administración Educativa a día de hoy es incapaz de ofrecer soluciones (Moreno Yus, 2013)⁴⁸.

Así, aunque se reconozca el derecho a la educación de todo el alumnado éste no se materializa desde los mismos puntos de partida ni con los mismos objetivos de llegada. Este proceso que Wrigley (2007) denomina de *apartheid educativo* se vehicula

⁴⁵ La consideración del alumnado de origen inmigrado dentro de los parámetros vinculados al déficit es una tendencia contra la que debemos reaccionar. En el contexto inglés, por ejemplo, una vez superada la fase por la que dicho alumnado era excluido en centros de lenguaje especiales comienza a generalizarse la introducción de los “recién llegados lo más rápidamente posible en clases integradas con apoyo de especialistas dentro del aula” (Wrigley, 2007, p. 164).

⁴⁶ A este respecto, se reclama la creación de un currículo de enseñanza de español como segunda lengua (o segundas lenguas en general), para garantizar la inclusión efectiva del alumnado de origen extranjero en nuestro sistema educativo y su igualdad de oportunidades, ya que: “Cuesta asumir que, para una parte significativa de los estudiantes inmigrantes, el principal problema con el que se encuentran en su proceso formativo es el desconocimiento de la lengua en la que se transmite el currículo de las diferentes áreas. Frente a esto se prefiere seguir hablando de necesidades educativas especiales, sin especificar bien cuáles son estas, o de barreras culturales o económicas” (Hernández y Villalba, 2008, p. 79).

⁴⁷ Pérez Milans (2006), pone de manifiesto que mientras los datos de distribución total del alumnado entre centros públicos y privados en la Comunidad de Madrid es prácticamente ecuánime (55,2% y 44,8% respectivamente), el alumnado de origen inmigrado se reparte de una forma menos equitativa entre ambas instituciones: el 74,6% estudia en centros públicos y sólo el 25,4 lo hace en centros privados. Así, se consolida progresivamente una *guetización* de determinados centros situados en zonas en las que habitan altas concentraciones de población inmigrante y/o desfavorecida socialmente (hasta un 80% de las plazas en algunos casos).

⁴⁸ Inversamente, el estudio de Anghel, Cabrales y Carro (2013) en torno a los centros educativos bilingües de la Comunidad de Madrid llega a la conclusión de que un análisis longitudinal del origen de la población de los centros evidencia una menor tasa de alumnado de origen inmigrado.

a través de currícula orientados a los sectores depauperados de la población, caracterizándose por su marcado interés en promover competencias básicas y la formación vocacional, frente a una disminución en las humanidades y las artes creativas⁴⁹.

Finalmente, hemos de poner en valor que el enriquecimiento moral, cultural y lingüístico de nuestras sociedades depende de las decisiones, posicionamientos y políticas que se abanderan. El papel de la escuela, especialistas y docentes ha de estar en reclamar un enriquecimiento lingüístico y el respeto por la diversidad cultural y lingüística del alumnado y, por ende, de las comunidades educativas en su conjunto.

1.7 A modo de conclusión del capítulo 1

La lengua, como argamasa identitaria, ha ejercido una influencia tal que, a día de hoy, la política lingüística sigue representando una herramienta que los estados utilizan como vía para marcar los límites de los valores y fundamentos de la identidad nacional. Sin embargo, esta visión decimonónica es contestada por una realidad vibrante en la que las nuevas tecnologías y los movimientos migratorios constantes –y las nuevas exigencias y demandas que se hacen palpables ante su llegada– hacen de las sociedades crisoles de lenguas.

Así, la diversidad lingüística y cultural de las sociedades actuales ha provocado que en muchas partes del mundo la presencia de tres lenguas sea un fenómeno progresivamente cotidiano. En consecuencia, la creciente multiculturalidad de las escuelas, conjuntamente con la presión por dotar al alumnado de competencias lingüísticas en las lenguas de uso internacional, hacen de las propuestas educativas plurilingües un fenómeno progresivamente extendido a lo largo de los sistemas educativos del mundo entero. En apariencia, las diferentes administraciones comienzan a abanderar el fomento del plurilingüismo en las escuelas según los dictámenes de organismos supranacionales como el Consejo de Europa.

Sin embargo, una mirada algo más detallada refleja que tras las grandes declaraciones de intenciones recogidas en manifiestos y documentos se encuentra de nuevo la racionalidad que posiciona determinadas culturas y lenguas en planos de superioridad frente a otras. Así, el bilingüismo y los programas que lo persiguen, vienen a significar el desdoblamiento de la concepción unilingüe de la enseñanza a través de la frecuentemente única integración del inglés ignorándose la existencia de otras lenguas como las que porta el alumnado de origen inmigrado. En este sentido, el inglés, conceptuado por algunos como lengua depredadora de la diversidad lingüística y cultural, es la lengua del poder y la economía, su desconocimiento representa progresivamente una condición equivalente a la que otrora implicara el analfabetismo. De este modo, es preciso abordar críticamente la enseñanza de las lenguas extranjeras prestigiadas como el inglés, evitando convertir las escuelas en academias de idiomas, en donde se obvie la función crítica y reflexiva de la educación, enarbolando la funcionalidad y la competitividad económica como nuevos fines educativos derivados del agresivo mercado mundializado.

⁴⁹ Como contrapunto a las vertientes asimilacionistas mayoritarias nos encontramos con experiencias singulares que parten de presupuestos integradores de las diferentes realidades multiculturales y lingüísticas. Mijares, (2007) recoge el caso del IES Los Jardines (Madrid), en el que puso en marcha una campaña de arabización con la finalidad de conocer mejor al alumnado y su cultura de origen.

Combatir el etnocentrismo cultural y lingüístico, evitando la asimilación forzosa de aquellos que portan otras culturas y lenguas ha de representar una constante en el diseño de las políticas educativas. La respuesta de Europa ante el profundo dilema de la necesidad contrapuesta del fomento del aprendizaje de una lengua de uso internacional (inglés) y la salvaguardia de la riqueza lingüística ha sido tratar de lograr un punto medio no exento de complejidad, aunque valorable por su compromiso. Así, la capacidad para gestionar esta diversidad quizás sea determinante para aspirar a un futuro de entendimiento, cohesión, justicia y equidad social.

CAPÍTULO SEGUNDO

El aprendizaje y la enseñanza de lenguas

La enseñanza de segundas lenguas representa un terreno marcado por la compleja tarea de hacer nacer una competencia lingüística en el alumnado a través de procesos de enseñanza/ aprendizaje.

En principio, el instinto del lenguaje es una capacidad innata en los seres humanos que se activa bajo las condiciones adecuadas en las primeras etapas de desarrollo gracias a la exposición a la lengua en contextos de interacción social (Pinker, 2000). Según esto, todos hemos sido protagonistas –más o menos conscientes– del proceso de adquisición de nuestra propia lengua materna y no es infrecuente que hayamos asistido al proceso equivalente en personas de nuestro ámbito cercano. Por tanto, los diferentes aspectos relacionados con la forma de enseñar y aprender las lenguas sobrepasan los ámbitos profesionales para convertirse en temas públicos que se comentan, publicitan y desarrollan abiertamente; todo ello dando pie a la génesis de un ingente corpus de conocimiento -tanto cotidiano como académico- plagado de representaciones y creencias, pero también mitos, que influyen y condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según lo expuesto, en el campo del fomento del plurilingüismo –al igual que en otros– las acciones educativas están más o menos explícitamente influenciadas por las concepciones que tengan las personas intervinientes sobre cómo se enseña y cómo se produce el aprendizaje, en qué tradición metodológica se encuentren, en qué contexto – formal o informal–, en qué época... Así, el profesorado de lenguas, como colectivo responsable de la enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas va desarrollando a lo largo de su formación –tras más de trece mil horas de escolarización como alumnos (Lortie, 1975)– una serie de concepciones y representaciones acerca de cómo se enseñan y aprenden las lenguas que derivan en la construcción de culturas metodológicas, tanto individuales como colectivas, que no operan en aislamiento sino

interrelacionadas con las tendencias dominantes (Vasseur, 2006). Un condicionante –no por evidente menos relevante– que se añade a la coexistencia de diferentes visiones acerca de cómo se aprenden y se enseñan las lenguas viene determinado por la ausencia de correspondencia entre su ‘enseñabilidad’ y ‘aprendibilidad’. Así, lo que se enseña no correlaciona necesariamente con lo que se aprende, ni lo que se ha aprendido con lo que se trató de enseñar (Long, 1997). Ello nos lleva, en el presente capítulo, a abordar los dos fenómenos por separado, desarrollando un análisis acerca de las cuestiones fundamentales relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas como dimensiones estrechamente relacionadas de un mismo proceso.

Consecuentemente, en primer lugar reflexionaremos acerca del proceso de adquisición y aprendizaje¹ de segundas lenguas, tanto en situaciones de fuerte inmersión bilingüe² como de menor exposición, fundamentalmente vinculadas a los contextos formales en los que la lengua objeto se encuentra acotada al marco educativo y no goza de difusión generalizada en el contexto social. Para finalizar con esta primera parte, reflexionaremos además acerca de las ventajas y beneficios de la adquisición de competencias bilingües³.

En segundo lugar, abordaremos la enseñanza de las segundas lenguas haciendo una somera revisión de los principales paradigmas dominantes. Seguidamente, analizaremos los diversos modelos que adopta la enseñanza bilingüe, ilustrándolos con ejemplos significativos. Por otra parte, prestaremos atención al enfoque más extendido de la enseñanza integrada de las lenguas en los contextos formales para la adquisición aditiva de las lenguas, conocido como enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, lo que nos llevará a realizar una reflexión acerca del ámbito de la integración del currículo y el papel de la integración de las lenguas en dicho proceso. Analizaremos seguidamente las alternativas integradoras para responder a la demanda de una educación plurilingüe y pluricultural, centrándonos en el trabajo por proyectos como una posibilidad viable para conciliar las crecientes demandas derivadas de los sistemas educativos contemporáneos, relacionados con el trabajo por competencias, la definitiva integración de las TIC y el fomento del plurilingüismo⁴ como signos trascendentales de la educación occidental de principios del siglo XXI.

¹ Aunque utilizados indistintamente a lo largo de este capítulo, los términos de aprendizaje y adquisición fueron diferenciados por Krashen (1982) de forma que mientras el aprendizaje hace referencia a aquellos procesos de los cuales el hablante es consciente en referencia al estado y evolución de sus capacidades lingüísticas, la adquisición, por el contrario, se refiere a los procesos que se producen de forma automatizada e intuitiva. De este modo, mientras el aprendizaje tiende a darse mayoritariamente en contextos formales, la adquisición representa el proceso experimentado por el hablante en los contextos naturales. Esta distinción sigue en uso hoy en día, utilizándose para hacer referencia a la vertiente de adquisición de la lengua vinculada al enfoque AICLE frente a la enseñanza tradicional de la lengua que incidiría en el aprendizaje (Dalton-Puffer, 2007).

² Al hacer referencia a la enseñanza bilingüe nos referiremos, en general, a aquel bilingüismo de naturaleza sucesiva y aditiva en contextos formales, que es donde generalmente se instituye la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras en aquellas propuestas educativas que persiguen lograr en el alumnado algo más que una capacitación introductoria de una segunda lengua.

³ A lo largo del capítulo utilizaremos indistintamente las denominaciones de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, lenguas extranjeras y bilingüismo, si bien, aunque existen notables diferencias entre ellas, la diferente terminología hará referencia –exceptuándose cuando así se indique lo contrario– a la actividad deliberada de instrucción de una lengua diferente de la primera en situaciones de enseñanza formal.

⁴ Dadas las fuertes presiones para capacitar a la población con competencias plurilingües, sobre todo con el conocimiento del inglés como lengua de uso internacional (Martínez-Dueñas, 2009).

2.1 El aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas

Tradicionalmente ha imperado una visión purista y segregacionista del aprendizaje y la adquisición de las lenguas tendente a considerar que éstas ocupan compartimentos estancos en el cerebro; creencia apoyada durante mucho tiempo por la propia neurolingüística según las tesis de la localización diferenciada de lenguas en el cerebro (Albert y Obler, 1978; Gómez-Tortosa, Martín, Gaviria, Charbel y Ausman, 1995; Ojemann y Whitaker, 1978) a pesar de haber sido profusamente rebatida desde la investigación neurolingüística (Cummins, 1998; Hull y Vaid, 2007; Paradis, 2003, 2008). En esta línea, Gómez-Ruiz (2010) tras una revisión de múltiples estudios recientes realizados con pacientes bilingües afásicos concluye la probable no existencia de áreas o regiones exclusivas para cada lengua, añadiendo que:

Opinar lo contrario sería equivalente a pensar que para aprender a escribir con un teclado nos tienen que crecer dedos nuevos en las manos. Lo que en realidad sucede es que para aprender la nueva tarea las articulaciones y los músculos ya existentes se combinan entre sí de formas diferentes. Evidentemente, cuanto más se practica una tarea, mejor será su ejecución final. Algo parecido sucede en el cerebro cuando se adquiere o aprende una segunda lengua. En este caso, lo más probable es que las lenguas que habla una misma persona estén representadas como subsistemas microanatómicos distintos dentro de las mismas regiones cerebrales. Estos subsistemas lingüísticos son independientes entre sí, tanto en el campo estructural como funcional (p. 450).

La creencia en la localización cerebral diferenciada se une a una serie de conceptualizaciones generalizadas acerca de la adquisición y el aprendizaje de las lenguas que han afectado el modo en cómo los sistemas educativos diseñan su enseñanza a nivel macrológico⁵. En esta línea, la conceptualización del aprendizaje de lenguas como un recorrido marcado por hitos de adquisición⁶—en el que no ha de iniciarse el aprendizaje de una segunda lengua hasta no haber consolidado suficientemente la adquisición de la primera para evitar una contaminación lingüística a través de formas híbridas o el uso combinado de lenguas—, responde al “*inveterado temor de que adquirir dos lenguas a la par produzca en el niño los maléficos efectos de confundir ambos códigos y expresarse mediante un discurso híbrido que le origine trastornos del lenguaje*” (Sánchez-Reyes, 2000, p. 45). Paradójicamente, la combinación de dos lenguas constituye, según Romaine (2001), no solo un hecho que no presenta contraindicaciones sino precisamente “*El contexto en que más se da la adquisición bilingüe ‘natural’ dentro de una sociedad plurilingüe*” (p. 16).

En ese aspecto, no sólo es cada vez más sólida la consideración de una zona unificada para las lenguas en el cerebro, sino la hipótesis de la propia interdependencia de las lenguas en los hablantes bilingües y plurilingües, como así fue enunciada por Cummins (1981):

⁵ Por ejemplo, la persistente creencia en que las lenguas se aprenden a través de su racionalización formal y no a partir de su uso reflexivo, determina la utilización masiva de contenidos descontextualizados y escasamente significativos en su enseñanza (Ruiz Bikandi y Tusón, 2006)

⁶ Esta creencia, operando a modo de obstáculo epistemológico, ha fomentado desde el aislamiento lingüístico en los centros educativos, evidenciándose a través de los tradicionales laboratorios de idiomas, espacios *puros*, libres de la injerencia de otros códigos lingüísticos, hasta las más generalizadas fórmulas de enseñanza de idiomas segregadas a través de las lenguas-asignatura (Howard y Christian, 2002; Vez, 2006).

En la medida en que la instrucción en la Lx es efectiva en promover la competencia en la Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly –bien en la escuela o en el entorno– y una adecuada motivación para aprender la Ly (1981, p. 29)⁷.

Son muchos los estudios que ponen de manifiesto la existencia de la interdependencia entre lenguas (Appel y Muysken, 1987; Castilla, Restrepo y Perez-Leroux, 2009; Cummins, 1981; Cummins y Swain, 1986; Byram y Leman, 1990; Genesee, 1998; 2001; Krashen y Biber, 1988, etc.⁸), según los cuales el aprendizaje de las lenguas sucesivas es apoyado por las lenguas aprendidas con anterioridad, conjuntamente con una serie de beneficios derivados del aprendizaje de las segundas lenguas como vía para afianzar el conocimiento y dominio de la lengua materna o primera (Lasagabaster, 2005). Cummins (1980), rechaza la existencia de competencias separadas en los hablantes bilingües y defiende la existencia de una competencia común subyacente a todas las lenguas que una persona pueda aprender, por la cual los hablantes yuxtapondrían competencias al aprender diferentes lenguas⁹.

En este punto, es evidente que el estudio acerca del aprendizaje y la adquisición de las lenguas representa un campo complejo en el que ante la escasez de evidencias empíricas sólidas se generan mitos y asunciones precipitadas entre el profesorado y que McLaughlin (2006) enuncia a través de las siguientes sentencias ampliamente generalizadas; gozando cada una de diferente grado de respaldo desde la investigación: a) Los niños aprenden una segunda lengua rápida y fácilmente; b) Cuanto más joven es el niño más hábil para aprender una segunda lengua; c) Cuanto más tiempo se encuentran los alumnos en un contexto de enseñanza de la segunda lengua, más rápidamente la aprenden; d) Los niños adquieren una segunda lengua tan pronto como la hablan y e) Todos los niños aprenden una lengua de la misma forma.

En primer lugar, existe un fuerte apoyo a la enseñanza temprana de lenguas extranjeras bajo cualquier circunstancia, debido a la probable existencia de un periodo crítico en el aprendizaje de las segundas lenguas, aspecto ampliamente documentado desde la investigación (Bruer, 2008; Knudsen, 2004; Kuhl, 2004; Newport, Bavelier y Neville, 2001). Dicho periodo crítico se encontraría sometido a variaciones de tipo fonético (antes del primer año) y sintáctico (en máxima expansión entre los 18 y 36 meses, aunque no tan dependiente de la edad), entre otras (Kuhl, 2010).

Sin embargo, el aprendizaje temprano de una segunda lengua no se produce simplemente por el hecho de exponer al hablante –por muy pequeño que sea– a la lengua objeto. Para empezar, los beneficios del aprendizaje temprano son muy evidentes cuando la lengua se aprende a través de una exposición rica en situaciones de interacción social, y no, por ejemplo, a través de la simple exposición a medios tecnológicos como la televisión. De esta forma, las variables sociales y contextuales son cruciales para hacer de la edad temprana el momento más adecuado para el aprendizaje de las lenguas. Por su parte, es necesario hacer una segunda diferenciación entre

⁷ Traducción propia del original: “*To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly*”.

⁸ Para ilustrar uno de estos estudios citar el desarrollado por Muñoz (2000) en el contexto de escuelas de primaria catalanas, en el que se refutó la tesis de la interdependencia entre idiomas distintos, mediante la cual el alumnado con un alto nivel en la lengua materna (castellano/ catalán), consiguió mejores puntuaciones en la segunda lengua (catalán/ castellano) y en la tercera lengua (inglés).

⁹ Todo ello viene a apoyar la conveniencia del uso y del aprendizaje simultáneo de las lenguas, que además “*puede potenciar el desarrollo de competencias para comunicar de forma efectiva*” (Nussbaum, 2009, p. 57).

aquellas situaciones de aprendizaje temprano por situación de inmersión naturalista en la segunda lengua –en las que el aprendiz está sometido a input ilimitado– en contraste con aquellas vinculadas a contextos formales –generalmente el medio escolar– en los que la exposición a la lengua objeto es reducida (Muñoz, Tragant y Torras, 2010). Esta diferenciación es crucial para comprender los limitados resultados del aprendizaje de lenguas extranjeras desde los sistemas educativos, a pesar de las medidas de anticipación de las mismas especialmente en España en comparación al resto de países del entorno europeo (Morales, 2009).

Las evidencias desde la investigación parecen apuntar a que, en efecto, aquellos que adquieren la lengua en situaciones de bilingüismo precoz simultáneo alcanzan mayores niveles de competencia que mediante una exposición más tardía (Flege, Yeni-Komshian y Liu, 1999; Mayberry y Lock, 2003); sin embargo, cuando nos referimos a situaciones formales de aprendizaje las evidencias señalan que el alumnado de mayor edad alcanza niveles más elevados de adquisición lingüística¹⁰ (Cenoz, 2003; García-Mayo y García-Lecumberri, 2003; Muñoz, et al. 2003; Ruiz Bikandi y Cenoz, 2003). Según Muñoz (2006), una mayor madurez cognitiva puede estar detrás de dicho fenómeno, poniéndose de manifiesto a su vez que el aprendizaje formal de las lenguas se produce en condiciones similares al resto de áreas de contenidos. Cenoz (2003) se muestra crítica con la introducción temprana de las lenguas extranjeras sin que se haya producido una verdadera reflexión acerca de la fórmula para maximizar el aprendizaje del alumnado:

La popularidad de la introducción temprana del inglés hace que se esté extendiendo cada vez más sin que se haya probado que ésta es la fórmula más efectiva para aumentar la competencia en inglés y a pesar de que esté demostrado que los alumnos más mayores progresan con mayor rapidez en las primeras etapas de aprendizaje (p. 8).

De acuerdo con lo expresado hasta ahora, en el aprendizaje temprano en contextos formales como los escolares se ha de apostar por el aumento tanto de la cantidad como de la calidad de la exposición a la lengua objeto para lograr los resultados esperados (Pérez Vidal, 2009a). Es preciso huir de las iniciativas de marcado sesgo de “efecto escaparate” según las cuales la introducción temprana de la segunda lengua respondería más a un reclamo de los servicios del centro al exterior que por el valor de la propia exposición a la lengua –a menudo insuficiente y anecdótica por su limitación temporal– dado que para aspirar a lograr altos niveles de competencia lingüística es preciso exponer al hablante a la lengua objeto de forma consistente y suficiente a ser posible en el contexto familiar, comunitario y escolar (Pettito y Dunbar, 2004).

En referencia a los mitos relacionados con la supuesta estandarización de los procesos y procedimientos en el aprendizaje de segundas lenguas, es preciso poner de manifiesto que, por el contrario, la diversidad del alumnado se manifiesta a través de sus diferentes estilos cognitivos, aspectos sensoriales diferenciados, variables personales y sociales heterogéneas, configurando todo ello una compleja amalgama de

¹⁰ Si bien, sería necesario hacer una revisión cuidadosa de los criterios de evaluación utilizados en los estudios, dado que existen voces que argumentan que a pesar de que el alumnado de mayor edad alcanza mejores resultados en pruebas típicamente escolares (variedad léxica, fluidez, conocimiento gramatical, secuencias memorizadas) ello no ha de conducir necesariamente a la conclusión de que no existan beneficios vinculados al aprendizaje temprano en otras dimensiones, o que incluso las conclusiones de dichos estudios puedan deberse al efecto exclusivo de la edad sino a las prácticas pedagógicas, fluidez, precisión y/o motivación docente (Edelenbos, Johnstone y Kubanek-German, 2006).

especificidades individuales que hacen que cada aprendiz sea un sujeto único con estilos de aprendizaje diferenciados¹¹, y que responda de forma diferente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El hecho de que el alumnado aprenda de diversas formas y ritmos, además de representar un truísmo que la institución escolar sigue negando de facto, ha sido respaldado desde las aportaciones de la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1999), por la cual las personas estaríamos dotadas de nueve inteligencias¹², lo que, entre otras derivaciones, explicaría las variabilidades en el aprendizaje individual de cada sujeto.

La teoría de Gardner supone un revés a la conceptualización de la inteligencia considerada tradicionalmente como un valor objetivable y cuantificable, normalmente a través del Cociente Intelectual (CI), pasando a significar “*un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura*” (Gardner, 2001, p. 45). Este nuevo marco de representación de la inteligencia la reposiciona como una dimensión vinculada al aprendizaje y, por tanto, enseñable. De este modo, la inteligencia pasa a concebirse en forma de potencialidades intelectuales y capacidades tradicionalmente disociadas del propio término, de forma tal que:

Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo (Fonseca, 2007, p. 25).

La aparición de la teoría de las Inteligencias Múltiples ha posibilitado el desarrollo de diversas implicaciones y aplicaciones de esta teoría de la cognición sobre la práctica. En el ámbito del aprendizaje de lenguas, la necesidad de atender las fortalezas del alumnado ha favorecido la incorporación de diferentes tipos de tareas para responder a los diversos estilos de aprendizaje, progresándose en una concepción crecientemente holística del alumnado, integrando los aspectos cognitivos, afectivos y físicos en las tareas de enseñanza/aprendizaje (Arnold y Fonseca, 2004). En otra línea, parte del valor educativo de la teoría de las Inteligencias Múltiples radica en su priorización de las fortalezas cognitivas sobre aquellos modelos rígidos basados en la identificación de deficiencias o carencias. Específicamente, la apuesta de la teoría de las Inteligencias Múltiples por la significatividad del trabajo escolar es clave para el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras. De este modo, se parte de la premisa de que el alumnado, para activar sus múltiples inteligencias, ha de poder conectar con lo que está ocurriendo en el aula (Fonseca, 2007), y por extensión en sus vidas dentro del marco de su entorno cercano.

Una mirada detenida en torno a los principios que operan en el aprendizaje de las lenguas, revela que existe una compleja interrelación entre las dimensiones cognitivas,

¹¹ Definidos como “*variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje*” (Martín del Buey, Camarero y Herrero, 2000, p. 615)

¹² Las nueve inteligencias descritas por Gardner (2001) son, a saber: lingüística-verbal, lógico-matemática, musical, interpersonal, intrapersonal, cinética-corporal, visual-espacial, naturalista y existencial.

afectivas, lingüísticas y sociales. Brown (2006), hace una revisión de los principios que operan en el aprendizaje de la lengua (Tabla 2.1). Mientras los principios cognitivos se relacionan con las funciones intelectuales, los principios afectivos están vinculados a los sentimientos, las relaciones en la comunidad de aprendizaje y los lazos emocionales entre lengua y cultura; por último, los principios lingüísticos se ocupan de analizar cómo los hablantes interrelacionan con los sistemas lingüísticos.

Dimensión	Principios
Cognitiva	Automatismo, aprendizaje significativo, anticipación de recompensa, motivación intrínseca, inversión estratégica.
Afectiva	El ego lingüístico, autoconfianza, aceptación del riesgo, conexión lengua-cultura.
Lingüística	Efecto de la lengua nativa, interlenguaje, competencia comunicativa.

Tabla 2.1 Principios del aprendizaje de la lengua según Brown (2006)

Un adecuado conocimiento de las diferentes dimensiones –intelectuales, cognitivas, afectivas, lingüísticas, sociales...– vinculadas al aprendizaje y la adquisición de las lenguas por parte de los docentes contribuiría a escenarios educativos de mayor riqueza y capacidad para optimizar los recursos existentes. Para tal efecto, es necesario un replanteamiento de la formación tanto inicial como permanente del profesorado en el ámbito lingüístico y metodológico –después de todo todos los docentes son profesores de lenguas– que acerque la teoría e investigación lingüística y educativa a la praxis en las aulas, progresivamente plurilingües, en contextos generalizados de enseñanza aditiva de segundas lenguas (Vez, 2010).

Específicamente, la formación del profesorado vinculado a la enseñanza bilingüe demanda una serie de competencias básicas condensadas en las siguientes por Escobar (2009): a) Conocer bien la lengua que enseña; b) Demostrar una competencia suficiente en la lengua extranjera como para comunicarse sin agobios con sus alumnos en un contexto escolar; c) Poseer una excelente competencia didáctica en la materia a enseñar y, d) Poseer competencias didáctico-comunicativas que permitan a los docentes explicar, clarificar, dar instrucciones, organizar, comprobar, retroalimentar, reprender, evaluar... de forma que los aprendices comprendan aquello que se dice.

Barnes (2002), además de los aspectos lingüísticos, llama la atención sobre la importancia de la dimensión pedagógica, afirmando que *“La enseñanza de lenguas extranjeras requiere no solo que los docentes tengan alcanzado el dominio del idioma necesario para ofrecer modelos efectivos a su alumnado sino también competencia pedagógica para explotar sus conocimientos al servicio del aprendizaje del alumnado (p. 199)”*¹³.

No cabe duda que el ámbito del aprendizaje y adquisición de segundas lenguas es un ámbito en el que las investigaciones a nivel neuronal, psicológico y educativo coexisten en una carrera continuada por aportar luces a la comprensión de este fenómeno, el aprendizaje de lenguas, que tanta relevancia social y económica ha cobrado. A continuación reflexionaremos acerca de los beneficios del aprendizaje de segundas lenguas y del bilingüismo, que como veremos exceden a las justificaciones instrumentales derivadas de la evidente ampliación de las competencias lingüísticas.

¹³ Traducción propia del original: *“Modern foreign language teaching requires not only that teachers have the language proficiency to provide an effective language model to pupils but also the pedagogic competence to exploit this proficiency in the service of pupil learning”*.

2.2 Beneficios del bilingüismo y del aprendizaje de segundas lenguas

Es cada vez más sólido el consenso en torno a la existencia de beneficios derivados del bilingüismo y del aprendizaje de lenguas en los niveles cognitivo, psicológico, lingüístico, académico y estratégico (Cummins y Swain, 1986; Bialystok y Craik, 2010; Garratt y Kelly, 2008; Hakuta y Díaz, 1985).

Con respecto a los beneficios cognitivos, recientemente se ha puesto de manifiesto el posible efecto protector del bilingüismo con relación a patologías vinculadas a la demencia, como la enfermedad de Alzheimer (Bialystok, 2011). Dentro de este campo, el estudio desarrollado por Bialystok, Craik y Freedman (2007) muestra que aquellos hablantes bilingües desde su infancia o que utilizan dos lenguas en su vida diaria desarrollan los síntomas de demencia aproximadamente cuatro años más tarde que los monolingües (75.5 años frente a 71.4). Aún más, Petitto y Dunbar (2004), ponen de manifiesto que existen suficientes evidencias para afirmar que aquellos niños/as expuestos a dos lenguas desde el nacimiento gozan de ventajas cognitivas, específicamente en cuanto a su capacidad para simultanear tareas. En otro sentido, se han estudiado las ventajas del bilingüismo en lo concerniente a tareas de organización espacial con bilingües equilibrados inglés-galés frente a monolingües ingleses, evidenciándose que, además de mostrar una mayor competencia espacial en general, los hablantes bilingües realizan las tareas más complejas con mayor eficiencia (McLeay, 2003).

A nivel psicológico, Baker (2006) menciona el papel clave del bilingüismo en la mejora, entre otras, de la adaptabilidad social, la percepción y comunicación de sentimientos, la autoestima, así como la competencia social y la empatía, además de favorecer una suerte de auto-descubrimiento en lo personal (Broady, 2006), así como una aumento de la capacidad para comprender diferentes puntos de vista y perspectivas (Tse, 2001). Más aun, Wilson (2008) sostiene que las personas pueden liberarse a través de la comunicación en una lengua extranjera, poniendo de relieve la relación del aprendizaje y adquisición de lenguas con un fortalecimiento de las estrategias vinculadas al campo de la inteligencia emocional. Por otra parte, los beneficios psicológicos del bilingüismo representan una importante argumentación a favor de la integración de las lenguas de las comunidades minoritarias en la escuela al potenciar el reconocimiento y aceptación de su cultura, promoviendo el que se sientan aceptados y valorados¹⁴ (Cummins, 2000).

A nivel lingüístico, los modelos más fuertes de bilingüismo –aquellos en los que la enseñanza se produce en dos lenguas de forma paritaria– parecen conducir a la adquisición de habilidades lectoescritoras bilingües en sentido estricto (Tse, 2001). En la misma línea, estudios desarrollados por Bialystok, Luk, y Kwan (2005), comparando a alumnado bilingüe y no bilingüe de educación primaria, evidencian incrementos en las habilidades lectoescritoras de los bilingües, produciéndose además transferencias de habilidades cuando las dos lenguas comparten códigos comunes. En la línea de estas evidencias, en el contexto norteamericano se demostró que el alumnado monolingüe inglés escolarizado en programas bilingües con un equilibrio de lenguas del 50% lograba no sólo aprender satisfactoriamente el español, sino situarse por delante del alumnado monolingüe inglés de otros centros en tareas fonológicas clave para la lectura

¹⁴ Estas evidencias permiten hacer un llamamiento con respecto a la implantación de las lenguas nativas mayoritarias del alumnado en los proyectos bilingües andaluces. Esta opción supondría una interesante posibilidad para fomentar con credibilidad la interculturalidad desde la escuela (Trujillo, 2008).

(Baker, Kovelman, Bialystok y Petitto, 2003). Todavía más, diversos estudios han mostrado que los alumnos que se encuentran inmersos en programas bilingües obtienen resultados iguales o superiores en pruebas de lectura en comparación con aquellos que solo reciben la instrucción en inglés (Oller y Eilers, 2002). De igual modo, estudios desarrollados en el contexto educativo vasco han revelado que el alumnado escolarizado en su lengua materna, en este caso euskera, alcanza no sólo un bilingüismo más equilibrado sino mejores puntuaciones también en la lengua extranjera (Lasagabaster, 1998b). En otro estudio, Sagasta (2003) concluye, a través de pruebas escritas a 155 alumnos/as de los cuatro cursos de la ESO, que aquel alumnado con un bilingüismo euskera-castellano más alto obtiene mejores puntuaciones en las pruebas de inglés.

A nivel académico, son consistentes los estudios que evidencian el papel del bilingüismo en la mejora del éxito académico en las demás áreas del currículo (Baker, 2000; Bialystok, 2001). En esta línea, Taylor y Lafayette (2010) en un estudio desarrollado en Lousiana (EEUU), ponen de manifiesto que el alumnado que continuó recibiendo lecciones de lengua extranjera en 4º grado de primaria puntuó significativamente más alto en el resto de pruebas de Lengua Inglesa, Matemáticas, Ciencia y Conocimiento del Medio en comparación con el alumnado escolarizado en un plan de estudios monolingüe.

A nivel estratégico, la competencia plurilingüe revierte potencialmente en la posibilidad de comunicarse entre generaciones, regiones y diversas culturas; favoreciendo los procesos de enculturación y potenciando una mirada más sensible ante las diferentes culturas y creencias (Baker, 2006), fomentándose en general la competencia intercultural (Byram, 2006). Además, el conocimiento avanzado de al menos dos lenguas dotaría al hablante de mayor competitividad en el mercado laboral, justificación clave para el desarrollo de los programas bilingües de lenguas prestigiadas en todo el mundo, principalmente en inglés (González y Melis, 2000).

A pesar de los diferentes beneficios enunciados, las líneas de investigación críticas con los supuestos beneficios del bilingüismo son muchas y activas, por lo que merecen ser revisadas. Por ejemplo, Edwards (2004) pone en duda, tras una revisión de múltiples investigaciones del campo, las supuestas ventajas específicas del bilingüismo en el desarrollo del ámbito de la inteligencia¹⁵ –como así ha sido promocionado internacionalmente– más allá de reconocer que éste puede representar otra valiosa dimensión personal a fomentar. Igualmente, King y Fogle (2009), tras una revisión bibliográfica sobre el tema llaman a la cautela afirmando que *“aunque el bilingüismo puede contribuir a fortalecer algunas destrezas cognoscitivas específicas de algunos niños, no se debe tomar el mismo como un indicador general de mayor inteligencia o como factor de predicción de desempeño académico de alta calidad”* (p. 3). También existen voces críticas que llaman a la reflexión acerca de en qué medida el paso continuo de un idioma a otro constituye una traba para el trabajo intelectual o la posibilidad de que el uso simultáneo de dos lenguas impida al alumnado pensar y expresar sus ideas, sensaciones y sentimientos con soltura. Evidentemente, parte de la solución pasa por la adopción de metodologías innovadoras proclives al uso real de la lengua por parte del alumnado y al fomento de la comunicación significativa y contextualizada (Baetens, 2001).

¹⁵ Tal como hemos abordado con anterioridad, el concepto de inteligencia en uso tiende a ser de naturaleza reduccionista, haciendo referencia al ámbito cognitivo exclusivamente.

Más allá de la polémica, Cummins (1998) tras una revisión de estudios e investigaciones acerca de los beneficios cognitivos, psicológicos, lingüísticos y académicos del bilingüismo afirma que, cuanto menos, el desarrollo de competencias bilingües no conlleva consecuencias negativas para el alumnado.

Seguidamente, una vez analizados los beneficios derivados del aprendizaje y adquisición de competencias lingüísticas avanzadas en segundas lenguas realizaremos una revisión de las aportaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua, reflexionando acerca de los diferentes paradigmas y enfoques más relevantes.

2.3 La enseñanza del idioma: permanencia y cambio

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha estado presente a lo largo de diferentes épocas y culturas, aunque la cristalización en metodologías específicas es mucho más reciente. En la actualidad, la constante generación de métodos –autoproclamados como definitivos para ser rápidamente sustituidos por otros– es un proceso continuo e inacabado (Moya, Albentosa y Jiménez, 2003). Las motivaciones para la enseñanza de lenguas han sido principalmente de naturaleza económica, cultural o política. Así, hoy en día, el impulso del inglés como lengua de uso internacional es prueba evidente de la racionalidad económica que impulsa el fomento de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Tickoo, 2006).

La enseñanza de lenguas, ya sea como la actividad generalizada en que se ha convertido en la actualidad o vinculada a la formación de las élites tradicionalmente, ha sido una constante a lo largo del tiempo. Por ello, es posible encontrar referencias históricas en las que se reflexiona en torno a su enseñanza¹⁶. Asimismo, las lenguas extranjeras han desempeñado diferentes papeles en el currículo, en un continuum en el que en uno de sus extremos se concibe la segunda lengua como asignatura aislada y, en el opuesto, la utilización de la lengua dentro de programas de inmersión (Muñoz, 2000). La lengua extranjera, tanto en su vertiente disciplinar –a través de su aparición en el currículo en forma de asignatura–, o como vehicular –a través de la inmersión–, ha estado históricamente ausente de la oferta educativa pública. Por ello, una interpretación histórico-crítica del dial ha de introducir en uno de los extremos la ausencia -que ha marcado la educación de las clases populares a lo largo del tiempo-, la vertiente disciplinar como asignatura en la zona intermedia –tal y como se ha venido enseñando las lenguas en el sistema educativo para la población en general más recientemente-, y la inmersión total– que ha caracterizado la educación privada de las élites de todas las épocas, quienes se han beneficiado de la identificación entre estudio de idiomas

¹⁶ El escritor, erudito y humanista holandés Erasmo de Rotterdam (1466-1536), reflexionó sobre la metodología del latín como segunda lengua en sus experiencias como profesor de los hijos de la clase acomodada. En sus intentos para conseguir motivar a su alumnado implementó una nueva metodología basada en el diálogo y la conversación de aula, mediante la cual éste: “*Sustituye la clásica enseñanza del estudio teórico, fundamentalmente de reglas gramaticales, por algo más vivo y participativo. Introduce en sus clases el diálogo, a través de una conversación entre profesor y alumno o entre varios alumnos, pretende que éstos participen de forma activa en el aprendizaje del latín*” (Herrán y Santos, 2005, p. 24). Por su parte, Montaigne (1533-1592), relata su propio proceso de aprendizaje del latín con la finalidad de alumbrar maneras menos costosas de aprender una segunda lengua: “*Mi difunto padre (...) advirtió el tiempo que se perdía en el estudio de las lenguas clásicas (...) y el plan que mi padre utilizó para librarme de tal pérdida de tiempo fue que antes de salir de los brazos de la nodriza, antes de comenzar a hablar, me encomendó a un alemán, (...), ignorando en absoluto la lengua francesa y hablando el latín perfectamente. (...) Por tanto, sin arte alguno, sin libros, sin gramática ni preceptos, sin disciplinas, sin reprimendas y sin llantos, aprendí latín con la pureza que mi maestro lo sabía*” (Montaigne, 2000, pp. 124-125).

extranjeros, la alta cultura y el poder adquisitivo (Mitchell, 2009). La configuración masiva de la enseñanza de lenguas ha propiciado que quede restringida al estrecho margen disciplinar como organizador principal: *“Lenguas-asignatura que están ahí para ser aprobadas o suspendidas que, a fin de cuentas, en primera instancia, es lo que realmente importa al alumnado en la cotidianeidad y en el curso a curso”* (Vez, 2006, p. 14-15), lo que es una evidencia más de que *“nuestra tradición en didáctica de la lengua está más cerca de los llamados programas formales que de los programas basados en tareas”* (Trujillo, 2007, p. 76)

Paradójicamente, pese a los pésimos resultados de la cristalización masiva de la enseñanza de las lenguas extranjeras en forma de asignatura (Baker, 2006; Heining-Boynton y Haitema, 2007; Rifkin, 2005; Vez, 2010), esta modalidad sigue ampliamente vigente en la mayoría de los sistemas educativos, si bien la utilización de la lengua como vehículo de enseñanza de contenidos está ganando terreno progresivamente dentro de los enfoques integrados. De este modo, la utilización de dichos enfoques – Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT), Language Across the Curriculum (LAC), entre otros– están reportando buenos resultados en el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera (Dooly, 2008; Estaire, 2006; Vollmer, 2006, 2010). Gracias a la utilización de los enfoques integrados se demuestra que el alumnado adquiere competencias parecidas a aquellos que llevan un promedio de dos años más de aprendizaje a través de los enfoques formales tradicionales (Lasagabaster, 2008). Estos enfoques comparten una serie de presupuestos teóricos comunes, entre ellos: *“el aprendizaje comunicativo, la motivación, la autonomía del aprendizaje, el aprendizaje colaborativo y el fomento de las estrategias de aprendizaje”* (Fernández, 2009, p. 82). Es, en definitiva, la significatividad la que según Dooly (2008) opera en favor de la efectividad de este tipo de metodologías: *“La premisa es que el nuevo conocimiento se trasfiere mejor a la memoria a largo plazo y es más fácilmente recuperable si el aprendiz es capaz de conectarlo con eventos reales y actividades”* (p. 57)¹⁷. De este modo, la utilización de lenguas extranjeras para la enseñanza de contenidos representa un importante paso para conferir autenticidad a los procesos de enseñanza/ aprendizaje, al incidirse en su dimensión instrumental (Lorenzo, 2007).

Los enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras han estado y están acompañados de visiones contrapuestas y polémicas en torno a variables como la edad de inicio, el tiempo de exposición a la lengua extranjera, el papel de la lengua materna, actitud hacia la traducción, papel de las reglas gramaticales... En la actualidad, a pesar de la coexistencia de paradigmas con presupuestos diferentes, es reseñable la apuesta generalizada y dominante por enfoques basados en la comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa:

En las últimas décadas gran parte de la investigación se ha centrado en enfoques de enseñanza de lenguas, métodos o prácticas que abogan por formas más comunicativas de hacer educación y se oponen a un paradigma donde la enseñanza de lenguas sea exclusivamente explícita (Fernández, 2009, p. 81).

¹⁷ Traducción propia del original: *“The premise is that new knowledge is better integrated into long-term memory and more easily retrieved if the learner is able to connect it to real events and activities”* (p. 57).

Al respecto, se han priorizado la comunicación y la interacción como aspectos esenciales en el aprendizaje de la lengua extranjera, desde el convencimiento de que aprender una lengua implica algo más que conocer y dominar sus aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos (Carlino, 2008). Asimismo, en la actualidad se identifican generalizadamente dos principios que han de ser considerados en la planificación de la enseñanza de lenguas: el uso significativo y contextualizado de las lenguas por una parte, y la gestión adecuada del uso de las diferentes lenguas del alumnado por otra. Estos principios dan origen a una serie de estrategias a seguir en las aulas como el uso de la lengua meta tanto por docentes como por el alumnado, la utilización de diferentes recursos de aprendizaje en la lengua así como la elaboración de producciones diversas o incentivar el uso de la lengua meta sin penalizar el uso de otras lenguas (Nussbaum, 2009).

Grosso modo, las diferentes aproximaciones a la enseñanza de la lengua han sido enmarcadas en dos grandes paradigmas divididos en formales y funcionales, según se defiende una concepción estática o dinámica de su aprendizaje (Breen, 1996; 1997). A continuación recogemos en la tabla 2.2 las características principales de ambas aproximaciones metodológicas a la enseñanza de la lengua que aún perviven en la actualidad:

Paradigmas	Formal	Funcional
Otras denominaciones	Gramatical, estructural, proposicional.	Nocional, procesual.
Origen	Análisis de las lenguas clásicas.	Derivado de las aportaciones de la sociolingüística y la pragmática.
Vigencia	Hegemónico hasta la década de los 60 del siglo XX. Muy presente sin embargo en la actualidad.	Desde mediados de la década de los 70 del siglo XX y en pleno desarrollo en la actualidad.
Conocimiento que prioriza	Reglas, sistemas y códigos de la lengua. Prioriza el conocimiento de los subsistemas fonológico, gramatical, léxico o morfológico y discursivo.	Análisis del uso de la lengua y de las relaciones entre el código lingüístico o sistema textual y el modo en que actúa la gente con la lengua en grupos sociales en determinadas situaciones.
Capacidades que Destaca	Corrección y precisión en la producción de textos orales y escritos.	Uso correcto de las cuatro destrezas para lograr un fin (misma importancia concedida a la fluidez y la corrección).
Criterios de selección de los contenidos	Derivados de la división experta hecha por los lingüistas: separando la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la morfología y los rasgos estructurales del discurso.	Se utilizan categorías de propósitos lingüísticos (similar a un manual de frases y expresiones).
Criterios de secuenciación de contenidos	El criterio utilizado es el de la complejidad lingüística, yendo de lo simple a lo complejo en referencia la forma, la estructura de la lengua, la frecuencia de uso, el vocabulario, etc.	De lo general a lo particular. Naturaleza cíclica a partir de un repertorio de usos de la lengua.
Fortalezas del paradigma	Tradición de análisis lingüístico. Se presenta al alumnado como una materia sistemática a partir de reglas –lo que posibilita el establecimiento de modelos y regularidades facilitando su estudio–, y por tanto proporcionando un conocimiento de tipo generativo.	Búsqueda de la significatividad como aspecto importante en el aprendizaje de la lengua. Prioridad del saber hacer: interés en la actuación comunicativa. Se apoya también en el comportamiento metalingüístico del alumnado (al utilizar categorías de uso).

	Se fundamenta sobre el comportamiento metalingüístico, propiedad inherente a los hablantes que se manifiesta a través de la creación de reglas.	Utiliza una representación categorial de los usos de la lengua.
Enfoques didácticos inspirados en el paradigma	Gramática-traducción, audiolingualismo.	Respuesta Física Total, Ruta Silenciosa, Sugestopedia, Aprendizaje en Comunidad, Aprendizaje de la lengua mediante tareas (ELMT).

Tabla 2.2 Paradigmas de la enseñanza de lenguas. Elaborado a partir de las aportaciones de Breen (1996)

Las metodologías más tradicionales, en las que la lengua es estudiada como si se tratase de un conocimiento académico más, se engloban dentro del paradigma formal. Por el contrario, aquellos enfoques que defienden el aprendizaje de la lengua a través de su uso funcional se encuadran dentro de las visiones procesuales, como los enfoques por tareas o proyectos¹⁸.

Long (1997) contribuye al debate de distinción y caracterización metodológicas proponiendo tres opciones según se produzca una atención a las formas, al significado o a la forma. El primer caso “la atención a las formas” (método tradicional), implicaría la atomización de la lengua en elementos discretos como fonemas, palabras, orden de palabras, esquemas sintácticos, nociones, funciones, patrones entonativos, etc. secuenciadas por frecuencia, valor o dificultad. Este enfoque impide la introducción de las necesidades comunicativas reales, el empobrecimiento de la lengua y la merma en la motivación del alumnado, entre otras carencias. De esta forma, el hecho de que las lenguas sean susceptibles de ser estudiadas a niveles fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico, textual, pragmático, etc., no puede desviar la función esencial que deben cumplir las lenguas en la escuela, más en la línea de la construcción de la identidad cultural que del dominio técnico del sistema lingüístico (Trujillo, 2007). Desde este planteamiento surge el segundo modelo, “atención al significado” –desarrollado en torno al Enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1983) así como los modelos de inmersión canadienses– articulándose como la respuesta opuesta al modelo de atención a las formas, desde la creencia en que la adquisición de la segunda lengua seguiría un proceso semejante al de la primera lengua. Por ello, la reconstrucción de ambientes parecidos a los que se producen en la adquisición de la primera lengua representaría el camino para el aprendizaje de las lenguas sucesivas¹⁹. Si bien este modelo superaría al primero descrito, la atención a la forma, existen limitaciones derivadas del hecho de que el input comprensible en L2 es necesario pero no suficiente para garantizar el aprendizaje de la lengua. Por último, el modelo de atención a la forma trata de integrar lo mejor de las dos opciones anteriores, afrontando la comprensión de elementos lingüísticos –incluida la gramática– dentro de procesos de enseñanza/ aprendizaje centrados en la transmisión del significado²⁰. Zyzik y Polio

¹⁸ Dentro de esta metodologías, el núcleo de organización del currículo se encuentra en el uso funcional de la lengua para realizar tareas o la consecución de un proyecto determinado, superándose así las listas cerradas de vocabulario y estructuras lingüísticas, y en definitiva el aprendizaje descontextualizado de la lengua (Trujillo, 2007).

¹⁹ Evidentemente, este modelo ignora los estudios que ponen en evidencia la existencia de cierto periodo crítico en la adquisición de las segundas lenguas, según el cual se obstaculizaría la adquisición de características propias de la lengua materna (Martín, 2000).

²⁰ Como pusieron de relieve Burgess y Etherington (2002) primero y Barnard y Scampton (2008) después, a pesar de que el profesorado se muestra partidario de un tratamiento de la gramática a través de su aparición incidental en el marco de textos, aún perviven concepciones en el profesorado a favor de la

(2008), reclaman la apuesta efectiva en la práctica del modelo de atención a la forma, denunciando la tendencia a focalizar en aspectos meramente lingüísticos en las clases de lengua extranjera y en los contenidos en las clases en la que la lengua extranjera es utilizada como medio de enseñanza.

En otro sentido, es interesante reflexionar acerca de las interacciones en paralelo de los paradigmas de enseñanza de las lenguas con las coyunturas y momentos históricos. De este modo, una mirada a las preocupaciones de la investigación lingüística acerca de la enseñanza de las lenguas transnacionales permite identificar la racionalidad de cada momento histórico, que Vez (2010) diferencia en tres principalmente: a) un primer momento en el que prima el valor cultural del aprendizaje de las segundas lenguas por sí mismas (que correlaciona con los paradigmas formales expuestos previamente); b) un segundo momento en que se estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas con respecto a cada sujeto a través de los conceptos clave de *competencia* y *comunicación* (que correlaciona con el paradigma funcional descrito anteriormente) y finalmente, una vez llegado el siglo XXI, c) una mirada dirigida a la ciudadanía crecientemente plurilingüe y a las demandas de las sociedades mestizas para garantizar la cohesión social, la interculturalidad y la atención a la diversidad lingüística.

El tercer paradigma “de la ciudadanía y la cohesión social”, se origina en torno a un nuevo modelo de movilidad fruto de los fuertes movimientos migratorios en Europa, persiguiendo “*la formación y educación en lenguas extranjeras como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural*” (Vez, 2010, p. 94).

Uno de los aspectos limitadores para una mayor renovación de la enseñanza de lenguas que abrace las posturas interculturales reside principalmente en el contexto del aula, en el que se dan relaciones de poder asimétricas, escasamente funcionales en lo comunicativo y marcadas por la escasa significatividad que se deriva de la reconstrucción y elaboración formal de los códigos lingüísticos:

Ese espacio, tan parecido en todas las culturas y en todos los países, es radicalmente distinto del escenario en que la apropiación real –la apropiación cultural– de una o varias lenguas tiene lugar cada día, para cientos de miles de seres humanos desde que el mundo es mundo (Vez, 2006, p. 13).

En este sentido, el aula operaría como un importante factor determinante del tipo de actividades que en ella se desarrollan, influyendo necesariamente en las competencias finales alcanzadas por el alumnado al final de su escolarización (Vez y Martínez, 2002). El desequilibrio entre el número de hablantes de cada lengua, siendo el docente el único hablante generalmente de la lengua extranjera, favorece que las actividades sean esencialmente de escucha pasiva y repetición en lo oral y especialmente basadas en la dimensión escrita de las lenguas, aspectos contra los que hay que actuar enérgicamente.

Los sistemas educativos, a pesar de conceder progresiva centralidad a la enseñanza de las lenguas extranjeras, siguen sin ofrecer los resultados esperados. La complejidad para lograr altos niveles de aprendizaje de las segundas lenguas no ha de servir sino de estímulo para aspirar a una alfabetización plurilingüe de calidad para el conjunto del alumnado, sin que ello implique una bajada de los estándares de

práctica sistemática de ejercicios gramaticales y una corrección detallada del error. De forma tal que la clasificación propuesta por Long (1997) se presta a múltiples contextualizaciones en el marco del pensamiento docente.

contenidos ni la transformación de la institución en una gran academia de idiomas. En ese aspecto, es preciso recordar que el campo de la enseñanza de lenguas ha hecho excesivo hincapié en los aspectos técnico-didácticos, obviando otros aspectos esenciales relacionados con los paradigmas críticos de la enseñanza, que desde planteamientos ecológico-culturales persiguen el equilibrio armónico entre la pluralidad lingüística y la acción intercultural (Vez, 2006). Esta excesiva preocupación por el aprendizaje técnico de la lengua ha relegado a un segundo plano los aspectos de naturaleza cultural inherentes a las lenguas y beneficiosos para la formación integral del alumnado:

El aprendizaje de una lengua extranjera en primaria debe ser entendido como una etapa de sensibilización a la lengua y a la cultura más que de sistematización de un sistema lingüístico. Una etapa que crea una actitud positiva hacia el aprendizaje que enriquece la experiencia de los niños y ayuda a su formación integral ampliando sus capacidades comunicativas y desarrollando actitudes tales como la tolerancia y la aceptación de la diferencia (Estaire, 2006, p. 86).

Sin embargo, es necesario reconocer que son cada vez más habituales las propuestas a favor de la enseñanza de lenguas ligadas a las variables interculturales, como aquellas que persiguen la creación de hablantes interculturalmente competentes (Byram, 1997, 2006).

Para finalizar, y dado que la enseñanza de idiomas en la actualidad se produce crecientemente en el marco de proyectos bilingües de diversa naturaleza y características, pasaremos a analizar los principales modelos de enseñanza bilingüe.

2.4 Modelos de enseñanza bilingüe

La enseñanza bilingüe se ha desarrollado en diversos contextos a lo largo del tiempo y el espacio, adoptando diferentes formas y características que no permiten hacer generalizaciones acerca de una única forma de entender la incorporación de dos o más lenguas en el currículo. Sin embargo, por extensión, la enseñanza bilingüe hace referencia a la implementación de un programa organizado y diseñado de forma que dos (o más) lenguas son utilizadas como vehículos de enseñanza no sólo de las propias lenguas sino de contenidos curriculares (Cummins, 2009).

Baker (2006), ha categorizado las diferentes tipologías de enseñanza bilingüe en tres grandes paradigmas en un dial en uno de cuyos extremos se situarían los modelos monolingües destinados a hablantes bilingües (donde el alumnado es escolarizado en lenguas distintas a la materna), pasando por formas débiles de bilingüismo (en las que la segunda lengua se utiliza sólo hasta que el alumnado es suficientemente competente en la lengua dominante) hasta situar en el extremo opuesto las denominadas formas fuertes de bilingüismo (bajo las cuales se alcanzaría un bilingüismo mucho más equilibrado entre ambas lenguas). Las diferencias sustanciales entre los tres paradigmas principales y sus subcategorías obedecen al impacto determinante que tienen los objetivos sociales, educativos y lingüísticos en la conformación de una tipología u otra de enseñanza bilingüe, dependiendo si se persigue reforzar la asimilación, el enriquecimiento limitado o el pluralismo cultural y lingüístico.

Otra categorización, como la de García (2009), sostiene que los diferentes modelos de enseñanza bilingüe pueden ser englobados fundamentalmente en tres, a saber, la enseñanza convergente, por inmersión y múltiple. Antes de pasar a caracterizar e ilustrar estos modelos es preciso hacer una precisión conceptual del término inmersión, dado que los usos académicos y cotidianos se refieren a realidades ciertamente contrapuestas. De este modo, en su acepción no académica, la inmersión ha

representado comúnmente la enseñanza recibida por las poblaciones de origen inmigrado o perteneciente a minorías lingüísticas escolarizadas en la lengua dominante, abandonadas en mayor o menor grado a su suerte en lo que se conoce como “sink or swim” (hundirse o nadar). Este tipo de programas, como hacíamos referencia previamente, se conocen como de submersión, debido a que persiguen la implantación de capacidades monolingües en la lengua dominante generalmente frente a aquellas de naturaleza bilingüe. En su acepción académica, por el contrario, la inmersión hace referencia a los programas de enseñanza diseñados e implementados en una lengua diferente a la nativa con la finalidad de desarrollar competencias avanzadas en las dos lenguas. Así, la lengua materna formaría parte en mayor o menor grado del currículo, persiguiéndose un bilingüismo aditivo y la consecución de una competencia avanzada en una segunda lengua mientras se sigue reforzando el aprendizaje de la lengua materna (Cummins, 2009; Johnson y Swain, 1997).

El primero de los modelos, la enseñanza convergente, hace referencia a aquellas situaciones en las que concurren dos lenguas en un mismo contexto educativo y una de ellas se encuentra subordinada, dado que el objetivo fundamental es potenciar la lengua dominante. El caso más evidente de este modelo de submersión es el desarrollado en ciertos estados de EEUU, en los que la introducción del idioma materno del alumnado (español mayoritariamente) o bien se obvia – como el caso de los programas de inmersión en inglés (Mackey, 1972)– o es asumida desde los centros hasta que el alumnado alcanza un nivel suficiente en la lengua mayoritaria, característico de los programas bilingües con salida temprana o de transición –cuando ésta se produce en segundo o tercer grado–, o de salida tardía –si ésta se prolonga durante toda la enseñanza elemental– (Slavin, Madden y Calderon, 2010).

El segundo modelo, de inmersión, se basa en la concepción del desarrollo independiente de los diferentes idiomas, provocando que éstos estén aislados temporalmente y que gocen cada uno del estatus de lengua mayoritaria. Así, en dichos programas existe una política explícita de enseñanza monolingüe, con la finalidad de alcanzar el bilingüismo. Este sería el caso de los programas AICLE, que a su vez tratan de compensar dicha segregación lingüística con la planificación integrada de las diferentes lenguas (Pérez Vidal, 2008, 2009b).

Como ejemplo contextualizado de este modelo, es necesario citar el proyecto pionero británico MOTET (Mother Tongue and English Teaching Project) (Proyecto de enseñanza de lengua materna e inglés), que representó una de las experiencias plurilingües más significativas de la década de los ochenta del siglo XX en Inglaterra (Paulston, 1988). Este proyecto surgió de las corrientes renovadoras de pensamiento educativo desde las que se comenzó a cuestionar la supremacía –hasta entonces incontestada– del inglés como lengua única de instrucción en la escuela inglesa, apostándose por la integración y dignificación de las principales lenguas procedentes de las minorías indias: *“El programa de clase estaba orientado a preservar la ‘paridad de valor’ entre la lengua inglesa y el panyabí otorgándole igual tiempo y espacio a cada idioma”* (Corson, 1999, p. 180)²¹. El concepto de enseñanza bilingüe del proyecto MOTET se definió como *“uno en que tanto la primera como la segunda lengua se utilizan como vehículos necesarios para la educación general del niño”*²² (Fitzpatrick,

²¹ Traducción propia del original: *“The class program aimed to preserve a ‘parity of esteem’ between English and Panjabi by giving equal time and space to each language”* (Corson, 1999, p. 180).

²² Traducción propia del original: *“one where both the first and second languages are utilised as necessary vehicles for the general education of the child”* (Fitzpatrick, 1987, p. 6).

1987, p. 6). El proyecto tuvo un impacto muy positivo tanto a nivel lingüístico como cultural. El alumnado participante obtuvo mejores puntuaciones en tareas de mayor nivel conceptual, mientras que se demostró que la enseñanza monolingüe no contribuía especialmente a mejorar las puntuaciones en pruebas de lengua nativa. En otro sentido, el proyecto logró forjar actitudes más tolerantes y respetuosas con el uso de otras lenguas en la escuela, así como un creciente interés por parte del alumnado monolingüe en aprender una lengua extranjera. Entre las limitaciones derivadas de la puesta en práctica del proyecto se señaló la conveniencia de contar con personal suficientemente formado, así como la necesidad de recursos relacionados con la lectoescritura.

Más recientemente, podemos citar el programa SESB (Staatliche Europa-Schule Berlin) (Escuela estatal de Europa-Berlín) desarrollado en Alemania, denominado también como de doble inmersión o enseñanza dual del idioma en el que el alemán y una lengua extranjera son utilizadas como vehiculares. El alumnado es seleccionado según sus antecedentes lingüísticos, con la finalidad de lograr la mayor proporcionalidad en el origen lingüístico del mismo –persiguiéndose que para la mitad del alumnado la lengua oficial y la extranjera coincidan como lenguas primeras o maternas (Halbach, 2008). El objetivo principal del programa es el dominio equivalente de los dos idiomas además del inglés al llegar el año 8. La doble titulación habilita al alumnado a realizar estudios universitarios en la lengua extranjera aprendida sin necesidad de nuevas pruebas (Meier, 2007). Una de las características de estas escuelas que más ha sobresalido es la utilización del modelo de tándem, el cual las clases son atendidas por dos docentes con competencias avanzadas tanto en alemán como en la segunda lengua (Montanari, 2007). Asimismo, en el contexto norteamericano se han desarrollado programas de inmersión similares bajo la denominación de ‘Doble Inmersión’, al integrar el inglés y el español generalmente como lenguas vehiculares en momentos separados de la jornada escolar (Howard y Christian, 2002; Wrigley, 2007).

Por último, los programas bilingües de enseñanza múltiple van más allá de la potenciación de capacidades bilingües en el alumnado, incorporando prácticas translingüísticas y de tolerancia lingüística al favorecer la utilización conjunta de ambos idiomas. Este modelo es apoyado desde la investigación dada su potencialidad para reforzar la toma de conciencia lingüística del alumnado al comparar y contrastar aspectos de las diferentes lenguas²³ (Cummins, 1998; Creese y Blackledge, 2010).

Como vemos, hablar de modelos de enseñanza bilingüe representa inevitablemente un ejercicio de simplificación, dado que las características contextuales diferenciales de cada situación educativa configuran aproximaciones diferentes a la hora de integrar dos o más lenguas en las escuelas. Considerando esta diversidad, a continuación nos centraremos en uno de los casos más generalizados en todo el mundo, la enseñanza dentro de los programas bilingües en contextos formales para la adquisición aditiva de las lenguas.

²³ Este modelo, aun siendo complejo de implementar en zonas monolingües puede servir de referencia en tanto y en cuanto se cuente con la figura del auxiliar de conversación en las aulas, como es el caso en las comunidades de Andalucía y Madrid en España. De este modo, sería posible explotar los beneficios de la presencia simultánea de dos lenguas en el aula, mejorándose, según el estudio de Méndez y Pavón (2012) el propio proceso de enseñanza, el aprendizaje de contenido no lingüístico así como aumentar la competencia lingüística del alumnado.

2.5 La enseñanza dentro de los programas bilingües en contextos formales para la adquisición aditiva de las lenguas

La creciente presión para lograr la aceleración del aprendizaje de lenguas representa un reto difícil de conciliar para las administraciones educativas y los estados. Por una parte, existe un intenso debate educativo de fondo en torno al papel de los contenidos en los planes de estudio, con constantes voces críticas que denuncian el adelgazamiento del currículo y la caída de los estándares educativos. Por otra parte, son también crecientes las voces que reclaman tanto interna como externamente una mejora de las competencias lingüísticas de la población en las lenguas prestigiadas y, esencialmente, la necesidad perentoria de dominar el inglés como lengua de uso internacional.

Inevitablemente, la creciente diversidad de lenguas que portan las comunidades de origen inmigrado se reflejan en las aulas de formas diversas (alumnado con la primera lengua coincidente con la oficial, alumnado con lengua materna distinta a la lengua de la escuela, acceso a una o dos lenguas extranjeras prestigiadas por todo el alumnado, entre una plétora de situaciones excepcionales...). Asimismo, la reciente utilización de lenguas extranjeras como vehiculares en el seno de los proyectos bilingües para la enseñanza de áreas no lingüísticas –conjuntamente con la enseñanza de la lengua oficial y las asignaturas de lenguas extranjeras (inglés y francés generalmente)–, ha dado pie a un escenario en el que conviven diferentes lenguas susceptibles de ser enseñadas a partir de presupuestos y enfoques diferentes. Estas prácticas aumentan, entre otros, el riesgo de fomentar las didácticas diferenciadas de las lenguas y con ello una mayor dispersión del currículo (Trujillo, 2007), lo que ha tratado de minimizarse desde el fomento de las metodologías integradas de contenidos y lenguas.

De esta forma, el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) se ha convertido en la metodología de referencia para la enseñanza bilingüe, que “*ha venido a representar la fórmula específica generada en nuestro contexto europeo para reunir lenguas vehiculares y contenidos*” (Pérez Vidal, 2009, p. 43)²⁴, además de representar una alternativa a la tradicional fórmula de lenguas-asignatura (Vez, 2010). En este enfoque se utiliza la lengua meta como vehículo de enseñanza²⁵ a través de la instrucción parcial de contenidos derivados de alguna de las áreas curriculares, generalmente Conocimiento del Medio (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Salaberri, 2009)²⁶.

²⁴ Por ejemplo, la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a pesar de reconocer la autonomía pedagógica del profesorado se decanta expresamente por la metodología AICLE para la enseñanza bilingüe: “*los centros bilingües se dotarán de un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera*” (Artículo 9, p. 7).

²⁵ Sin embargo, el hecho de que la enseñanza según el enfoque AICLE consista en la utilización de una lengua de instrucción distinta de la lengua de comunicación habitual del alumnado no quiere decir que haya de excluirse necesariamente la utilización simultánea de distintas lenguas en el aula, como así ocurre habitualmente en contextos bilingües propiamente dichos (Méndez y Pavón, 2012).

²⁶ Tan relevante ha sido la generación y desarrollo del enfoque AICLE en Europa que su conocimiento aparece recogido como una de las competencias a ser alcanzadas por el profesorado de lenguas extranjeras durante su formación inicial. Así se recoge en el punto 33 del European Profile for Language Teacher Education. A frame of reference. Extraído el 25 de noviembre de 2012 desde http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf

El enfoque AICLE o CLIL²⁷, nace a partir de los trabajos de Mohan (1986), Brinton, Snow y Wesche (1989); Frufauf, Coyle y Christ (1996) o Marsh y Langé (1999), entre otros. Algunos de los presupuestos en los que se fundamenta el enfoque AICLE se remontan al modelo de inmersión llevado a cabo en Canadá en los años sesenta. Los programas de inmersión fueron avalados por los excelentes resultados en las evaluaciones, poniendo de manifiesto la conveniencia de la utilización de la lengua meta como vehículo de enseñanza, al alcanzarse dos objetivos esenciales: el aprendizaje de contenidos curriculares y el dominio de la segunda lengua (Curtain y Dahlberg, 2004; Fortune y Tedick, 2003; Genesee, 1987; Swain y Lapkin, 1985). Sin embargo, a pesar de las innegables similitudes entre el enfoque AICLE y otros modelos de enseñanza bilingüe, es preciso destacar que el énfasis del enfoque AICLE reside principalmente en posicionar al contenido como eje rector e integrador del proceso de enseñanza/aprendizaje (Coyle, 2002; Marsh, 2009), más allá del *baño de lengua* de los modelos de inmersión. En el enfoque AICLE se re-conceptúa la función de la forma lingüística, que pasa a ser el medio para la transmisión del significado como sucede en situaciones de la vida real, prestando especial atención a los contenidos (Dalton-Puffer, 2007; Fernández, 2001).

Existen múltiples estudios que señalan que la implementación de la enseñanza bilingüe a través del enfoque AICLE ha aumentado las competencias lingüísticas del alumnado con respecto a los centros que desarrollan la enseñanza de la lengua extranjera de forma disciplinar exclusivamente (Dooly, 2008; Estaire, 2006; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Vez, 2006; Vollmer, 2006, 2010), produciendo la adquisición de competencias parecidas a aquellos que llevan un promedio de dos años más de aprendizaje a través de los enfoques formales tradicionales²⁸ (Lasagabaster, 2008).

Dependiendo del contexto al que nos refiramos, el enfoque AICLE se implementa en modelos de instrucción extensiva, en los que el currículo es abordado desde la lengua vehicular casi exclusivamente; o bien, en modelos de instrucción parcial, en los que un contenido específico derivado de alguna de las áreas se enseña en periodos limitados de tiempo (Coyle, Hood y Marsh, 2011). Estos mismos autores reflexionan acerca del debate en torno al papel del contenido dentro del enfoque AICLE, determinando que podrá variar enormemente dependiendo del contexto de la institución en que se desarrolla el proceso de enseñanza/ aprendizaje, oscilando entre temas emanados del currículo oficial hasta problemáticas de índole interdisciplinar abordadas desde planteamientos integrados.

La investigación en torno a las implicaciones de la implementación de propuestas basadas en el enfoque AICLE ha revelado su potencialidad para favorecer el conocimiento de la lengua extranjera al utilizarla como vehículo de enseñanza de contenidos (Lasagabaster, 2008; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Merisuo-Storm, 2007; Muscarà, 2010; Ruiz Bikandi, 2008).

Asimismo, la implementación de la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE parece redundar positivamente en una cierta reestructuración y mayor integración del currículo (Darn, 2006), al menos desde una perspectiva lingüística. Otras implicaciones se refieren a la formación del profesorado, de quien se demandan nuevas competencias (Pavón, 2009), si bien no es una labor sencilla teniendo en cuenta que la gran mayoría

²⁷ Según su acrónimo inglés Content and Language Integrated Learning (CLIL).

²⁸ A pesar de los logros, dichos programas responden a un modelo de enseñanza bilingüe aditivo de baja intensidad, produciendo un bilingüismo y enriquecimiento lingüístico limitados (Baker, 2006).

del profesorado en activo ha sido formado en función de referentes tradicionales (Trujillo, 2007).

No obstante, el desarrollo e implementación de los programas AICLE presenta una serie de limitaciones de diversa naturaleza dependiendo del contexto en los que éstos se desarrollen. En un estudio desarrollado por la red europea de información sobre educación “Eurydice” (2006) se ponen de relieve una serie de factores que dificultan la generalización de los proyectos, entre los que se encuentran carencias en relación con los recursos humanos, dificultades derivadas de la legislación vigente en materia lingüística, aspectos de tipo material y económico, variables de naturaleza didáctica y aspectos organizativos, entre otros. Asimismo, es evidente que las sesiones AICLE constituyen al igual que las clases de lengua extranjera convencional *eventos educativos* sometidos a las mismas variables de poder, control asimétrico y altas ratios, entre otras limitaciones, que han de impulsar la reflexión acerca de cómo favorecer las múltiples necesidades del alumnado en contextos formales de aprendizaje (Dalton-Puffer, 2005). Uno de los aspectos más controvertidos de la utilización de lenguas extranjeras como vía para la enseñanza de contenidos curriculares deviene del riesgo de hacer de esta fórmula una extensión de la enseñanza de la lengua extranjera en detrimento de la enseñanza de contenidos. Así, una de las consecuencias podría ser el empobrecimiento del currículo, hecho favorecido por la escasa competencia lingüística del alumnado en los primeros niveles académicos pudiendo conducir a una excesiva adaptación de los contenidos, con el riesgo de que *“En el caso de que se prime el objetivo lingüístico sobre el académico se producirá ineludiblemente un empobrecimiento en la adquisición de los contenidos académicos”* (Pavón, 2009, p. 71).

La cuestión del impacto de la enseñanza bilingüe en el currículo representa un aspecto polémico del cual se han obtenido resultados contradictorios a lo largo del tiempo. Si bien ciertos estudios han apuntado a una cierta ralentización con respecto a las clases en las que se utiliza la primera lengua (Drexler-Andrieu, 1993). Otras investigaciones han puesto de relieve que esa ralentización supondría una fase específica de un proceso que culmina con un año de adelanto en los resultados del alumnado escolarizado en las clases bilingües de un mismo centro; si bien *“podría ser que esos éxitos se debieran en parte a la selección inicial de los alumnos”* (Baetens, 2001, p. 72).

En el otro extremo del espectro, el uso vehicular de una segunda lengua desconocida total o parcialmente para el alumnado presenta una serie de riesgos para una adecuada adquisición de la propia lengua objeto si el proceso de enseñanza/aprendizaje no ha sido adecuadamente planificado. Es este sentido, el aprendizaje de la lengua objeto no ha de ser necesariamente pasado por alto, ya que dependiendo del tipo de metodología empleada por el docente se favorecerá o no dicha adquisición de la lengua, que según Swain (1988) debe considerar los siguientes aspectos:

- 1) Huir de los modelos de pregunta/ respuesta cerrados para favorecer la expresión oral fluida por parte del alumnado, así como para propiciar su toma de consciencia en torno a cómo se ha de expresar el contenido y de cuáles son sus necesidades gramaticales.
- 2) Ayudar al alumnado a realizar los procesos de análisis de la lengua necesarios para que se conviertan en comunicadores efectivos y precisos en la segunda lengua (ya que mientras es posible comprender el discurso sin necesidad de conocimientos morfológicos/ sintácticos precisos, no podemos producirlo correctamente sin el mismo).

3) Una excesiva concentración en el contenido produce que el uso de la lengua sea aleatorio e inconsistente, favoreciendo la construcción de modelos y patrones lingüísticos a partir de inferencias potencialmente erróneas. Asimismo, la atención prioritaria en el contenido podría resultar en que el alumnado reciba escaso feedback acerca de su uso de la lengua, así como de la propia corrección de errores en su expresión, si bien estos nunca pueden ser abordados en su totalidad dado el negativo impacto que podría tener para la comunicación fluida.

4) El hecho de que el alumnado dependa del uso que los docentes hacen de la lengua puede convertirse en una limitación ante el riesgo de que el input sea de naturaleza funcional restringida. Por ello, es necesario introducir en el aula actividades que aporten usos de la lengua infrecuentes y auténticos.

Asimismo, existen posturas críticas con la exaltación europea en torno al desarrollo de la enseñanza según el enfoque AICLE, que autores como Bruton (2011a, 2011b, 2012) identifican con la alternativa a los enfoques comunicativos que ya vivieron su momento álgido en la última década del siglo XX. Específicamente, se pone de relieve que determinados estudios estarían ofreciendo sus resultados en función de investigaciones realizadas con alumnado previamente seleccionado para formar parte de los programas AICLE (Apsel, 2012), lo que en buena medida condicionaría la interpretación de los resultados de los estudios y su capacidad de generalización para el conjunto del alumnado. Lasagabaster y Sierra (2010) se muestran optimistas en torno a las aportaciones del enfoque AICLE, aunque reclaman al mismo tiempo el desarrollo de estudios con la finalidad de mejorar su aplicación en los contextos específicos, al tiempo que se refieren a la necesidad de que los programas AICLE establezcan objetivos lingüísticos razonables teniendo en cuenta el contexto en el que se implementan, con la finalidad de evitar la creación de falsas expectativas en las comunidades donde se desarrollan estos proyectos.

Uno de los aspectos controvertidos con relación al desarrollo de la enseñanza dentro de los proyectos bilingües y, por ende, en cualquier propuesta de enseñanza-aprendizaje, hace referencia a la evaluación, pese a su importancia estratégica equiparable al nivel del diseño y la instrucción²⁹ (Alonso Tapia, 2005; Enger y Yager, 2001). En esta línea, Pérez Gómez (2006) hace referencia a la necesidad de considerar la evaluación como una ocasión de aprendizaje especialmente valiosa:

La evaluación es didáctica, tiene un valor educativo y didáctico cuando la evaluación es una investigación, es un proceso de diagnóstico para detectar las situaciones en que se encuentra el proceso de aprender de cada uno de nosotros. Es necesario entender que la evaluación de los aprendizajes para que se convierta en educativa debe transformarse en evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje (p. 107)

Sin embargo, la evaluación por lo general se encuentra ligada a la medición o calificación, lo que implica la estimación de la cantidad, grado o nivel del aprendizaje realizado por el alumnado a través del uso de instrumentos como el test o examen (Hargreaves, 2005). En consecuencia, es necesario no sólo repensar la evaluación desde nuevas posiciones más vinculadas a la investigación sino adaptarla a las nuevas realidades lingüísticas de los centros, ya que *“La mayor parte de los programas bilingües chocan con dificultades para conciliar la naturaleza específica de las instrucción bilingüe con los criterios de evaluación estandarizados propios de los*

²⁹ Ya que, entre otros aspectos, las decisiones en torno a la evaluación tienen un impacto en el rendimiento y los logros del alumnado (Alkharusi, 2008).

programas unilingües” (Baetens, 2001, p. 72). Es clave, por tanto, que los criterios e instrumentos de evaluación dentro de los programas bilingües se diseñen y orienten conforme a la dualidad lengua-contenido (Pérez Vidal, 2002). Asimismo, la evaluación dentro de los modelos de enseñanza AICLE ha de ser progresiva, al recoger información de los progresos realizados por el alumnado; formativa, al considerar las variables acerca cómo la información es reconstruida por parte del mismo; y auténtica, al estar constituida por tareas que reflejan experiencias reales (Foran, 2008).

Para finalizar, hemos de considerar que la aparición y generalización de los programas plurilingües representa una nueva oportunidad para reclamar una concepción progresivamente integrada del currículo. Sin embargo, en su base, el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas se limita a la enseñanza de contenidos a través de una lengua diferente de la materna del alumnado, sin prestar atención a la naturaleza –integrada o disciplinar– de los contenidos. La bibliografía y aportaciones teóricas del campo se muestran en su mayoría acríicas con la organización disciplinar en asignaturas del currículo, limitándose a proponer una *nueva* metodología que se vale de la lengua extranjera para servir a la doble finalidad del aprendizaje de los contenidos y de la lengua meta, como así se deriva de la siguiente declaración:

Es importante clarificar que los estudios realizados refrendan que cualquier materia escolar es idónea para un programa AICLE, también las matemáticas (...) También se puede considerar la posibilidad de seleccionar determinados temas de cada área para impartir en LE, en lugar de áreas completas (Escobar, 2009, p. 49).

Puesta de manifiesta esta limitación conceptual, pasaremos a analizar críticamente las apuestas reduccionistas del llamado currículo integrado de las lenguas para reclamar un compromiso con el diseño y desarrollo de un verdadero currículo integrado que incluya lenguas y contenidos superando las visiones disciplinares del currículo.

2.6 Del currículo integrado de las lenguas a un currículo integrado

La reivindicación por la integración del currículo en el ámbito de la enseñanza de lenguas se ha referido principalmente a su utilización para la enseñanza de contenidos, conjuntamente con la sensibilización lingüística de las diferentes áreas del currículo, más que a representar una apuesta cohesionada por el tratamiento integrado del conocimiento escolar y las lenguas en toda su riqueza. De este modo, el concepto de currículo integrado ha sido reinterpretado desde una vertiente esencialmente lingüística para significar la unificación de criterios lingüísticos sin intervenir en la organización del currículo³⁰.

En pureza, la integración del currículo se fundamenta en una manera de estructurar y organizar el currículo que aporta cohesión y significatividad al tratar de favorecer *“un intercambio significativo entre las materias, una verdadera relación por la que todas las disciplinas involucradas se verán enriquecidas”* (Pozuelos, 2000a, p. 81)³¹. En esta línea, Beane (2005) define el currículo integrado como la *“organización*

³⁰ Beane (2005) es taxativo al afirmar que a menudo el término ‘integración del currículo’ *“se ha utilizado para referirse a los esfuerzos por reagrupar fragmentos de una disciplina de conocimiento, bien al crear unos estudios sociales a partir de la historia y la geografía, o un lenguaje integral a partir de todas las artes propias del lenguaje”* (p. 31), reconociendo que aunque lícito, el uso del término integración en estos casos no responde a lo que tradicionalmente se ha conceptualizado como currículo integrado.

³¹ Fraser (2013) llama la atención acerca de la necesidad de no confundir las propuestas integradas con unidades temáticas, que mantendrían inalterable la estructura disciplinar del currículo y adolecerían de

del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por educadores y alumnos, sin tener en consideración la separación por asignaturas” (p. 41).

Asimismo, es frecuente encontrar discursos a favor de una mal llamada interdisciplinariedad, que calificaremos de sesgada o reduccionista, al no llegar a cuestionar la verdadera naturaleza de la organización y estructuración de los contenidos³². En esta línea, encontramos definiciones de interdisciplinariedad que la conceptúan como *“la utilización de una lengua que no se domina como primera lengua, para la enseñanza de materias y contenidos curriculares”* (Pérez Vidal, 2009a, p. 54). Obviamente, resulta cuestionable conceptuar una práctica como interdisciplinar cuando, en esencia, la naturaleza y organización de los contenidos permanece inalterada –al seguir adscritos a su disciplina o área sin que exista temática de estudio común – tratándose en suma de un cambio en la lengua de instrucción, sobre la base de criterios más o menos unificados.

La integración desde el ámbito de las lenguas se refiere a la convergencia de criterios lingüísticos para abordar la enseñanza de las distintas áreas en las diversas lenguas, como así podemos inferir de la siguiente declaración:

La propuesta de currículum integrado tiene otras incidencias tanto en el centro como en el currículum y en la práctica docente cotidiana. Exige, para empezar, planificar con detalle “cada materia” y sesión para coordinar el aprendizaje de la lengua de la escuela con las lenguas adicionales y para coordinar el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares a través y junto a la lengua de la escuela y las lenguas adicionales (Trujillo, 2007, p. 86) (Las comillas son nuestras).

En la siguiente cita se vuelve a percibir la total disciplinariedad que impregna el discurso a favor de la integración de las lenguas, poniéndose de manifiesto la ausencia de análisis crítico en torno a la organización disciplinar del currículo:

Enseñar un contenido curricular en una lengua extranjera no consiste en que el alumno se apropie del léxico de dicho contenido en lengua extranjera, sino que se trata de que acceda a los conceptos y procedimientos de ‘cada disciplina’ por medio de una lengua extranjera; es decir, que aprenda las formas específicas de hablar y explicar el mundo de ‘cada disciplina’ (Nussbaum, 2009, p. 58) (Las comillas son nuestras).

No debe sorprendernos la utilización de un discurso disciplinar en la defensa de la integración de las lenguas, ya que la disciplinariedad representa una realidad mayoritaria y hegemónica en el sistema educativo actual. Así, frente a la realidad de un mundo interrelacionado, la escuela sigue ofreciendo el conocimiento oficial dosificado en periodos de 45 minutos diarios a través de las diferentes disciplinas:

Nuestra escuela –y esto es más claro en la secundaria que en la primaria y no digamos la infantil– segmenta los saberes en asignaturas concebidas como compartimentos estancos hasta el extremo de que

procesos de negociación curricular así como de intención totalizadora, entre otras diferencias significativas.

³² En el contexto andaluz se ha promovido la creación del llamado Currículo Integrado de las Lenguas, orientado a *“romper con la tradicional separación entre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y las extranjeras”* (Madrid, 2006, p. 15), apostándose por la integración y tratamiento conjunto de los aspectos lingüísticos, pero sin hacer referencia a una integración curricular de orden superior. Para ilustrar este fenómeno, se pueden consultar las propuestas didácticas elaboradas por la propia Administración Educativa andaluza encaminadas a desarrollar los presupuestos del currículo integrado de las lenguas en la siguiente dirección a 11 de marzo de 2013 <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/b/innovacioneinvestigacion/proyectosinnovadores/plurilinguismo/seccion/cvintegrado/cil>

se puede ver en un curso toda la historia de la música atravesando periodos que no se han visto en la historia general. (...) No en vano, se dice, con cierto gracejo, que el único elemento que conecta a las aulas entre sí son los tubos de calefacción (Feito, 2011, p. 29).

Seguidamente, incluimos otra cita en la que se vuelve a incidir directamente sobre la idea de la presencia de diferentes lenguas en el currículo organizadas en torno a criterios comunes para fines suficientemente relevantes como para ser llevados al ámbito superior de una integración curricular plena y no simplemente lingüística, reivindicación que queda ausente ante la presencia incontestada de las asignaturas como organizadores hegemónicos del currículo: *“El objetivo central es que los alumnos y las alumnas dominen la lengua para describir, para explicar, para argumentar, para interpretar y para actuar sobre la realidad desde la perspectiva de ‘cada ciencia’ y considerando todas las lenguas del currículo del centro”* (Noguerol, 2008, p. 16) (Las comillas son nuestras).

Una vez identificada la confusión terminológica en que se ha incurrido a raíz de la introducción del discurso a favor del tratamiento integrado de las lenguas en relación con el campo de la integración del currículo, es preciso señalar que, debidamente enfocados, ambos campos son perfectamente compatibles. Así, el escenario educativo ideal vendría de la mano de propuestas de currículo integrado plurilingües desarrolladas mediante un tratamiento común de las lenguas, evitándose que *“el aumentar las lenguas escolares acabe convirtiéndose tan solo en un multiplicar los espacios curriculares monolingües: más lenguas = más asignaturas”* (Vez, 2010, p. 99).

Evidentemente, la integración de diferentes lenguas en el currículo exige el desarrollo de medidas que articulen y cohesionen los diversos códigos lingüísticos en el currículo:

La planificación integrada de las lenguas en los modelos bilingües, necesidad largamente pospuesta, deviene imprescindible en un contexto educativo de creciente complejidad. A través de ella pueden desarrollarse los mecanismos cognitivos y actitudinales que capaciten al alumno para la observación de los distintos usos en las lenguas que conoce, la reflexión sobre sus propias producciones y la búsqueda de claridad y corrección en la expresión de cada una (Ruiz Bikandi, 2008, p. 34).

Sin embargo, a pesar de la aparente evidencia que apoya la necesidad de abordar la enseñanza de lenguas desde planteamientos comunes y de las recomendaciones expertas que surgieron en los años ochenta del siglo pasado de manos de autores como Hawkins (1987) o Roulet (1980), lo cierto es que, aún hoy, se considera una cuestión más ligada a los ámbitos científicos que a la práctica educativa. Las causas para el divorcio persistente entre las diferentes lenguas abordadas en el currículo son, según Guasch (2008), las siguientes:

- Las diferencias entre las tradiciones metodológicas de la enseñanza de las lenguas primeras y las lenguas extranjeras (a pesar de que existen muchas similitudes que podrían ser aprovechadas más que ignoradas).
- Los temores despertados entre el profesorado con creencias tradicionales acerca del aprendizaje de las lenguas, que conciben el multilingüismo como la suma de monolingüismos, que han de competir entre sí, más que cooperar para potenciar la transferencia.
- Las cuestiones ideológicas acerca de la diversidad lingüística, sobre todo en referencia a las polémicas en las regiones con lengua co-oficial.

- La ausencia de instrumentos teóricos y prácticos para implementar las ideas generales acerca de un tratamiento común de las áreas de lengua.

A pesar de reconocer la conveniencia de cohesionar el tratamiento de las diferentes lenguas en el currículo, consideramos que representa un paso insuficiente –al seguir reducido al ámbito lingüístico– habiendo de trascenderse a las demás áreas de conocimiento en favor de una progresiva visión integrada del currículo³³. Afortunadamente, comienzan a entrecruzarse voces desde el ámbito lingüístico que reclaman una visión más integrada del currículo, si bien comenzando desde concepciones de mínima integración o concentración de contenidos, lo que en sí mismo representa un gran avance:

Con el título 'Caza del tesoro' en Ciudadanía/ Ética, los estudiantes podrían analizar lo que valoran en la vida, la diferencia entre precio y valor/valores. (...) En Ciencia, podrían aprender el concepto de escala, los símbolos utilizados en los mapas y cómo usar un compás. (...) En Matemáticas, los milímetros, midiendo distancias y convirtiendo cantidades. (...) En historia, los estudiantes podrían centrarse en lo que los diferentes pueblos han buscado a lo largo de la historia. En las clases de Lengua, los estudiantes podrían leer pasajes de 'La isla del tesoro' de Robert Louis Stevenson. (...) Un juego de orientación o caza del tesoro podría requerir que los estudiantes aplicasen las habilidades aprendidas en las diferentes asignaturas (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008, pp. 116-117).

La apuesta por un tratamiento común de las lenguas no puede ser considerada un fin en sí mismo, sino un paso más para aspirar a una concepción integrada y transdisciplinar del currículo. Las lenguas son herramientas de comunicación y precisamente su plena significatividad se alcanza cuando se ponen al servicio del conocimiento y la comprensión de la realidad. No es suficiente con la coordinación de las diferentes estrategias de enseñanza de las diversas lenguas que se enseñan en un centro, sino que es necesario apostar por una visión integrada del conocimiento, en el que las lenguas estén a su servicio en todo su potencial³⁴. Según lo dicho hasta ahora, las nuevas posibilidades abiertas tras la implantación de los proyectos bilingües deberían generar propuestas integradoras con la finalidad de conferir significatividad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, consideramos necesaria una apuesta por la integración del currículo en toda su riqueza, tanto a nivel curricular como lingüístico.

El camino en torno a la integración del currículo aún tiene por delante un amplio recorrido no exento de dificultades, al depender en gran medida de un cambio en el pensamiento docente desde visiones tecnificadas hacia enfoques de corte reflexivo (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006). El objetivo de trascender a las visiones reduccionistas y disciplinarias de la enseñanza difícilmente se logrará con fórmulas conciliadoras con las tradiciones multidisciplinarias del currículo. Más allá, el campo educativo responderá a una plétora de iniciativas intermedias incapaces por sí mismas de dar coherencia y

³³ Yus (2001), reflexiona acerca de las razones por las cuáles los planteamientos integrados –pese a estar ampliamente reconocidos por la literatura e investigación educativas– no llegan a prosperar en el marco de los sistemas educativos, concluyendo que los fuertes mecanismos de reproducción social, la influencia crucial del paradigma mecanicista y, sobre todo, la mano invisible de lo económico y del ultra liberalismo tienen mucho de responsabilidad para que la escuela del siglo XXI siga respondiendo en su mayoría a los discursos modernos.

³⁴ A este respecto, Trujillo (2007) considera que una adecuada atención a la diversidad de las lenguas y situaciones contextuales en los centros educativos no pasa por una mayor diferenciación en las estrategias a implementar sino por el contrario por la asunción de un modelo comprensivo a través de cuatro pilares compuestos por la enseñanza por competencias y tareas, el currículo integrado, el aprendizaje cooperativo e interactivo y la utilización de las TIC.

significatividad plenas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, a continuación nos centraremos en el trabajo por proyectos como una alternativa metodológica para una comprensión integrada del currículo y de las lenguas que en él se utilizan.

2.7 Alternativas metodológicas para una comprensión integrada del currículo: el trabajo por proyectos en el marco de integración lingüística y curricular

La enseñanza basada en proyectos comparte una serie de elementos comunes entre un conjunto de tradiciones pedagógicas innovadoras caracterizadas por “*la crítica del tratamiento curricular del conocimiento y la necesidad de modificar los métodos de aprendizaje escolar*” (Martín, 2006, p. 10).

El papel de los movimientos de renovación pedagógica en la primera mitad del siglo XX y las aportaciones de Freinet, Montessori, Decroly, Ferrer i Guardia, Luzuriaga, Francisco Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), Dewey, Kilpatrick, entre otros, sentaron los pilares fundamentales de un nuevo paradigma de comprensión de lo educativo centrado en potenciar la interacción del alumnado en los entornos cercanos, la estimulación de su autonomía y creatividad así como la toma en consideración de sus intereses y el fomento del trabajo colaborativo entre iguales.

En este sentido, Dewey (1902) parte de la propia naturaleza globalizada del niño para contraponerla a la disciplinarietà de un currículo atomizado:

Again, the child's life is an integral, a total one. He passes quickly and readily from one topic to another, as from one spot to another, but is not conscious of transition or break. There is no conscious isolation, hardly conscious distinction. The things that occupy him are held together by the unity of the personal and social interests which his life carries along. Whatever is uppermost in his mind constitutes to him, for the time being, the whole universe. That universe is fluid and fluent; its contents dissolve and re-form with amazing rapidity. But, after all, it is the child's own world. It has the unity and completeness of his own life. He goes to school, and various studies divide and fractionize the world for him. Geography selects, it abstracts and analyzes one set of facts, and from one particular point of view. Arithmetic is another division, grammar another department, and so on indefinitely. Again, in school each of these subjects is classified. Facts are torn away from their original place in experience and rearranged with reference to some general principle. Classification is not a matter of child experience; things do not come to the individual pigeonholed (pp. 5-6).

El trabajo por proyectos recoge, por tanto, la herencia del pensamiento crítico aplicado a la escuela, articulándose estrategias globalizadoras de los conocimientos escolares, estimulando el aprendizaje relevante, la formación de esquemas de pensamiento vinculados a la práctica, la participación del alumnado en su propio aprendizaje y en los procesos de toma de decisión así como un acercamiento a la alfabetización científica y sociocultural (Aguilar, 2001; Cañal, 2004; Domínguez, 2000; Etim, 2005; Fraser, 2013; Torres, 1994).

Las propuestas de enseñanza/ aprendizaje a través de proyectos consisten en investigaciones acerca de temáticas relevantes para el alumnado y el profesorado de las que emanan interrogantes y problemas (Bell, 2010). Este tipo de propuestas se apartan de la convencional organización disciplinar, al apostar por planteamientos transdisciplinares, de forma tal que la lógica disciplinar es superada a través de procesos de indagación carácter integrado. En este sentido, la clásica distribución del conocimiento escolar en asignaturas, articulada a través de propuestas reduccionistas y academicistas, es reemplazada por iniciativas social y/o personalmente relevantes

desarrolladas en el contexto de relaciones de participación y cooperación (Van Ryzin y Newell, 2009). En definitiva, se busca dar respuestas a interrogantes que han interesado a todos los participantes del proyecto, permitiendo además integrar otras modalidades metodológicas como el trabajo cooperativo³⁵ en el aula a través de grupos interactivos o talleres.

El trabajo por proyectos permite que el alumnado interaccione y participe activamente en las dinámicas de clase, favoreciéndose las condiciones para que puedan reelaborar y construir sus propios conocimientos e ideas. De este modo, una de las implicaciones más significativas del desarrollo de propuestas de integración curricular radica en un reposicionamiento del papel del alumnado aprovechando sus capacidades y competencias (Fraser et al., 2012).

La construcción del conocimiento tanto colectivo como individual es un acontecimiento relevante, que se plasma en carpetas de trabajo, diarios de clase, murales y exposiciones, entre otras fórmulas para difundir el producto del trabajo del alumnado (Ravitz, 2010). Por consiguiente, la actividad de aula supera el enfoque basado en ejercicios librescos y repetitivos para dar paso a un amplio abanico de tipologías de actividades, experiencias, talleres y visitas de estudio, que:

Obliga al alumnado a realizar un conjunto de tareas, como observar, tomar notas, describir, preparar entrevistas, preguntar, manejar diversas fuentes de información, escribir, medir, dibujar, comparar, confrontar, recapitular, pensar, elaborar informes, socializar... y concluir y valorar lo realizado a nivel individual y colectivo (Ramos, 2003, p. 30).

De esta manera, como apunta Pozuelos (2007a, p. 22) “*se rompe con esa pasividad propia de otros modelos del código disciplinar en los que el alumnado recorre distintas actividades y conocimientos deshilvanados unos de los otros, sin un hilo conductor, y sin tener claro qué relación hay entre ellos y en qué medida les afecta para su vida*”. La lejanía con la realidad del alumnado es combatida al partir de la premisa de que la actividad escolar se desarrolla necesariamente en contextos sociales, históricos y culturales determinados que es necesario conocer, valorar y someter a crítica constructiva (Glinz, 2005).

Cabe señalar que la evaluación en el marco del trabajo por proyectos se considera como una poderosa herramienta formativa que permite orientar, informar y apoyar a lo largo de todo el proceso. Por ello, se utilizan instrumentos de evaluación que proporcionan datos e informaciones en los distintos momentos de la secuencia formativa como la lectura de las ideas iniciales, la revisión de las tareas, las correcciones, los debates así como la formalización de las producciones en carpetas de trabajo como dosieres o portfolios (Pozuelos, 2007a). Todas estas medidas buscan apoyar durante el proceso sin olvidar los resultados. La evaluación no acaba en la supervisión de las actividades del alumnado sino que se introducen medidas destinadas a conocer y mejorar el propio proyecto, para ello son útiles los amigos críticos o agentes colaboradores externos.

A través del trabajo por proyectos, la escuela evoluciona de ese lugar donde sólo se transmiten contenidos a otro en el que éstos son creados colectivamente; donde la

³⁵ El aprendizaje cooperativo representa una interesante fórmula para reconocer la importancia del grupo como factor de aprendizaje y como vía de atención a la diversidad. El alumnado toma un papel activo, desde el momento en que debe desarrollar tareas y experiencias de investigación utilizando diferentes recursos (Aubert, 2004; Barnett, 1995; Cassany, 2004; Kagan, 1985; Trujillo, 2007; Slavin, 1990).

generación de conocimiento se produce de forma democrática y cooperativa en torno a temáticas de trabajo que son negociadas y debatidas entre todos, donde se incorpora el medio cercano no sólo como objeto de estudio sino como contexto sobre el que intervenir para mejorar. La intervención *sobre y desde* el medio es fomentada a través de la participación de las familias, cuyo papel es clave en el desarrollo de los proyectos de trabajo (Beane, 2005). La puesta en marcha de procesos de colaboración familia-escuela hace de estas experiencias algo más que actividad escolar, contribuyendo a crear dinámicas de acción comunitaria, por tanto con capacidad para ejercer cambios significativos.

Por otra parte, el potencial del trabajo por proyectos se ha incrementado gracias a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), siempre que éstas se transformen en tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC)³⁶, dentro de enfoques como el Aprendizaje Basado en Proyectos Globales (Hutchings y Standley, 2004)³⁷, los Proyectos Telecolaborativos (Harris, 1998, 2001) o las Webquests (Adell, 2004). Estas propuestas apuestan por la investigación escolar y contemplan la integración de las tecnologías de la información y la comunicación. Entre los principios en los que se fundamentan se encuentran el constructivismo y las aportaciones del currículo integrado.

Según Trujillo (2012a), son tres las razones que justifican la utilización de las TIC en el trabajo por proyectos: su motivación para el alumnado, el acceso a fuentes de información y las ventajas para la gestión del propio proyecto.

Sin embargo, el panorama en lo referente a la utilización innovadora de las TIC en las escuelas es aún limitado, predominando la visión instrumental (Levis, 2011) más centrada en la actualización que en la innovación (Pozuelos, 2006). En este sentido, Fernández Fontecha (2009) analizó distintos materiales para el aprendizaje de lenguas extranjeras a través del ordenador llegando a la conclusión de que en general son deficitarios, siendo homologables con los enfoques textuales tradicionales. Asimismo, puso de relieve que, excepto en contadas excepciones, los materiales alcanzan a desarrollar el potencial del ordenador ni de internet, siguiendo *“modelos de organización y presentación de contenidos más típicos de un libro de texto que del nuevo soporte de lectura y escritura, el cual demanda un nuevo tipo de alfabetización, la digital”* (p. 80).

De este modo, la mejora en los aprendizajes se produce más que como resultado directo del uso de las tecnologías por el tipo de uso que se haga de ellas (Kozman, 2003; Sancho, 2006).

A través del trabajo por proyectos, la acción pedagógica representa una apuesta de cambio y transformación de las estructuras escolares tradicionales hacia modelos democráticos, desarrollados a través del trabajo cooperativo; en definitiva, del paso de

³⁶ En la búsqueda de un enfoque integrado, bajo el paraguas de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), es necesario considerar las aportaciones que pueden hacer los enfoques de Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) (Halliday, 1999), y más recientemente las versiones conocidas como ELAO Integrador, que *“Empieza a utilizarse para realizar trabajos basados en tareas, yendo así de la mano de los avances metodológicos en enseñanza de lenguas extranjeras. Una de las aplicaciones inmediatas de este tipo de aprendizaje son los llamados ‘webquests’ y ‘cazas del tesoro’”* (Jordano de la Torre, 2011, p. 22).

³⁷ El Aprendizaje Basado en Proyectos Globales tiene como objetivo abordar un tema de investigación desde una perspectiva intercultural (Pozuelos, 2007a).

un modelo de escuela como gestión tecnológica hacia otro de comunidad de aprendizaje en el que los conocimientos son re-construidos de forma deliberativa y crítica desde planteamientos transdisciplinares (Apple y Beane, 1997; Bosterli y Snoecks, 2010; Pozuelos, 2000b; Pozuelos, et al, 2010).

Por otra parte, estos proyectos prevén la integración de diversas culturas y lenguas. Así, la generalización de la enseñanza bilingüe en las escuelas permite integrar otras lenguas dentro de los proyectos de trabajo enriqueciendo aún más los procesos de enseñanza-aprendizaje, que abandonan los adjetivos *monocultural* y *monolingüe*, para lograr lo *intercultural* y *plurilingüe*. La enseñanza de las lenguas deja de entenderse como un fin en mismo, para conceptualizarse como un medio de construcción y transmisión del significado, tal como sucede en las situaciones de la vida real del alumnado (Fernández, 2001). Las lenguas se transforman en vehículos de construcción de conocimientos que permiten comprender mejor el mundo para mejorarlo (Stenhouse, 1967/ 1997).

Son muchos los retos que se presentan a la hora de poder concebir el trabajo por proyectos en el aula como una realidad extendida debido a que la escuela, como institución, es conservadora y resistente al cambio. Para contrarrestar esta tendencia inmovilista es necesario partir de una formación del profesorado que estimule el pensamiento crítico; asimismo, es necesario luchar a favor de la autonomía de los centros³⁸, en un marco que favorezca y estimule las propuestas comprometidas con sus contextos, y por extensión con la sociedad. En coherencia con estos planteamientos, el desarrollo de proyectos de trabajo en los centros no puede articularse desde posiciones individualistas o heroicas, sino que requiere de equipos de profesionales comprometidos que promocionen y apuesten por el diseño y desarrollo de propuestas democráticas, abiertas, comprensivas y justas, comprometidas en todo caso con la mejora de los procesos de enseñanza/ aprendizaje en toda su riqueza y complejidad. Es preciso estar alerta en torno a la necesidad de evitar que las propuestas de integración curricular puedan reducirse a propuestas basadas en actividades que si bien involucren y motiven al alumnado no representen oportunidades de aprendizaje relevante o extiendan su pensamiento (Fraser et al., 2012). La implementación de proyectos bilingües en los centros puede ser una oportunidad para el desarrollo de planteamientos innovadores, donde la enseñanza AICLE se integre dentro de propuestas de corte integrado (Lorenzo, Casal y Moore, 2009).

A continuación, caracterizaremos con mayor profusión las propuestas de trabajo escolar de corte plurilingüe según enfoques de currículo integrado a través del análisis de experiencias desarrolladas en distintos niveles educativos.

2.8 Análisis de experiencias plurilingües integradas innovadoras

A continuación realizaremos el análisis de experiencias educativas provenientes de contextos diversos desarrolladas en las etapas de Educación Infantil, Primaria y

³⁸ En el actual panorama educativo español es cuestionable la existencia de suficiente autonomía de los centros para concebir y materializar proyectos que ilusionen a las personas que los protagonizan (Santos Guerra, 2000). Es preciso advertir que la defensa de la autonomía de los centros ha de conducir a la democratización y participación de las comunidades educativas. En este mismo sentido ha de evitarse la mera translación y aplicación de los formatos de gestión burocratizada desde los centros de poder a las propias escuelas. La demanda de mayor autonomía no debe utilizarse para tratar de lograr intereses privados de sectores ideológicos determinados, como así ocurre en los contextos estadounidense y británico (Apple, 2002; Wrigley, 2009).

Secundaria (Tabla 2.3). A pesar de las diferencias notables entre las propuestas, todas representan iniciativas de intervención en el marco educativo desde presupuestos plurilingües innovadores.

La selección de las experiencias se ha realizado sobre la base de los siguientes criterios:

-Artículos publicados en revistas educativas nacionales con apartados destinados a divulgación de experiencias prácticas.

-Autoría de las experiencias a cargo de los propios docentes que las han desarrollado.

-Descriptores clave: trabajo por proyectos y enseñanza bilingüe.

Experiencias	Experiencia 1	Experiencia 2	Experiencia 3	Experiencia 4
Título	El proyecto de la cosechadora	Los dinosaurios como excusa	Personnages de Cordoue	Energy and pollution: todos a una en inglés, of course.
Autores	R. Wilson	M. Agirreolea	S. Huertas, A. Jiménez, A. León, F. Panadero y A. De los Ríos,	M. Olivé
Revista	Cooperación Educativa (Kikirikí),	Aula de Innovación Educativa	Revista digital de educación y formación del profesorado	Cuadernos de Pedagogía
Año de publicación	2003	2011	2011	2007
Nivel	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Educación Secundaria
Localización	Iowa, Estados Unidos.	Rentería, País Vasco.	Córdoba, Andalucía.	Valdepeñas, Ciudad Real.
Finalidad	Demostrar potencial método de proyectos para alcanzar objetivos curriculares en programa bilingüe.	Desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado a través de un proyecto de trabajo integrado plurilingüe.	Integración de áreas y lenguas para desarrollar una pequeña investigación.	Integrar esfuerzos para abordar la sensibilización medioambiental desde diferentes enfoques y lenguas.
Papel de las lenguas	Alternancia de lenguas. Paridad.	Vinculación de las diferentes lenguas con tareas de investigación según el nivel lingüístico en cada una.	Mayor peso lingüístico que conceptual.	Desarrollo del proyecto en la lengua extranjera íntegramente con énfasis en el desarrollo de los objetivos del proyecto.
Metodología	Método de proyectos, fuerte componente investigador.	Proyecto interdisciplinar.	Proyecto de integración sesgada.	Proyecto de carácter integrado que parte de aspectos de la vida diaria del alumnado.

Tabla 2.3 Resumen de las experiencias plurilingües innovadoras

Las revistas que integran la muestra final de las cuatro experiencias (una de Educación Infantil, una de Primaria y dos de Educación Secundaria), son *Cuadernos de Pedagogía*, *Cooperación Educativa* (Kikirikí), *Aula de Innovación Educativa* y la *Revista digital de educación y formación del profesorado* (CEP de Córdoba). El marco geográfico de las experiencias radica en Andalucía (Córdoba), País Vasco (Gipuzkoa) y Valdepeñas (Ciudad Real), con la incorporación de una experiencia desarrollada en el condado de Iowa (Estados Unidos) aun siendo publicada en una revista española. Para el análisis de cada experiencia se han contemplado los siguientes elementos: contexto, finalidad, papel de las diferentes lenguas, metodología, desarrollo, materiales y recursos, dificultades, facilitadores, logros y niveles de satisfacción.

2.8.1 El proyecto de la cosechadora: una experiencia de trabajo por proyectos en una clase bilingüe³⁹

2.8.1.1 Contexto

La experiencia que pasamos a caracterizar se desarrolló en el West Elementary School, situado en West Liberty, Iowa, estado del centro-oeste de Estados Unidos dedicado fundamentalmente a la agricultura y la ganadería.

2.8.1.2 Caracterización de la experiencia

La experiencia se enmarca dentro de la enseñanza por proyectos, en el seno de la enseñanza bilingüe dual español-inglés de mantenimiento (la finalidad es mantener la lengua materna y favorecer el aprendizaje de una segunda lengua). La clase en la que se desarrolló la experiencia constaba de once estudiantes angloparlantes y diez hispanohablantes. Entre el alumnado se encontraba un alumno con grave retraso en el ámbito del lenguaje así como un alumno diagnosticado con el síndrome de Asperger.

2.8.1.3 Finalidad de la experiencia

La experiencia persigue demostrar la potencialidad del método de proyectos para conciliar exitosamente las presiones curriculares a través de una metodología de carácter integrado:

Una de mis preocupaciones mayores durante todo el proyecto fue la aplicación de los objetivos curriculares. Esto se debía parcialmente a que yo había recibido una concesión de la Fundación de West Liberty para usar el Método de Proyectos. Quería hacer un esfuerzo por demostrar al consejo de administración de la Fundación cómo el Método de Proyectos puede surtir efecto para alcanzar los objetivos académicos en las clases (Wilson, 2003, p. 4).

2.8.1.4 Papel de las diferentes lenguas

Las lenguas son consideradas como vehículo de transmisión de contenidos. Para garantizar un tiempo de exposición paritario, cada día las lenguas son usadas de forma alterna: *“Por ejemplo, lunes, la clase empieza en español, cambia a inglés justo antes del almuerzo, y acaba en español al final del día. Al día siguiente, se repite el patrón, pero la clase comienza en inglés”* (Wilson, 2003, p. 49).

³⁹ Esta experiencia, además de encontrarse publicada de forma resumida en el número 68 de la revista *Cooperación Educativa*, se encuentra disponible en la siguiente dirección web a fecha 17 de julio de 2012: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/wilson-sp.html>

2.8.1.5 Aspectos metodológicos

La experiencia se enmarca dentro del método de proyectos, constituyendo una iniciativa apoyada económicamente por una institución privada con la finalidad de analizar la viabilidad de esta metodología en la etapa de educación infantil. La maestra partió de un cuadro sinóptico en el que reflexionó acerca de la fórmula para conectar el proyecto de trabajo con el currículo del centro; dicho cuadro fue cambiando conjuntamente con el desarrollo del proyecto. Se realizó un diseño integrado en el que las áreas convergieron transdisciplinariamente: *“Desde el principio del proyecto, hice de la integración de objetivos curriculares de literatura y matemáticas una prioridad”* (Wilson, 2003, p. 56)

2.8.1.6 Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló en tres fases:

a) Primera fase

El proyecto “La cosechadora” comenzó con una lluvia de ideas con la finalidad de realizar una visita preparatoria a una granja, que dejaron inmortalizada en una gran tela de araña. El mural se completó con información a lo largo del proyecto. En segundo lugar, se realizó una visita a una granja, que fue filmada. Gracias a la grabación de la visita, el alumnado pudo recordar los detalles, responder preguntas y generar nuevos interrogantes que harían necesaria una segunda visita a otra granja.

b) Segunda fase

La segunda fase comenzó con una nueva visita a una granja, en la que el interés del alumnado se dirigió especialmente hacia la cosechadora. Para su estudio en profundidad se organizó una visita a una tienda de venta de cosechadoras. En la clase se formaron diferentes grupos según el objeto de estudio: ruedas, luces, volante y computadoras. Una vez realizada la visita se continuó con la construcción de una cosechadora en la clase.

c) Tercera fase

La última fase del proyecto consistió en la presentación de los aprendizajes realizados a las familias a través de la celebración de una sesión vespertina bajo el título *“La noche de la familia”*.

La fiesta fue aprovechada para mostrar los procesos de enseñanza/ aprendizaje desarrollados por el alumnado en cada fase del proyecto; para lo cual se utilizaron dos paneles informativos elaborados por la maestra con la documentación del proyecto en los que se incluyó información relativa a la contribución específica del alumnado en cada fase.

2.8.1.7 Recursos y materiales

Se utilizaron diferentes recursos proporcionados por la maestra: fotos, libros especializados... Asimismo, las grabaciones de las salidas fueron utilizadas como documentos de trabajo en el aula explotándose a diferentes niveles.

2.8.1.8 Dificultades

Una de las dificultades señaladas por la maestra se relacionaba con sus propias carencias formativas, que favorecieron la generación de dudas en torno a la potencial limitación del método de proyectos para alcanzar los objetivos curriculares, inquietud especialmente acusada debido a la responsabilidad fruto de la recepción de una beca por parte de una fundación privada para el desarrollo del proyecto.

Asimismo, la maestra identificó como una limitación su incapacidad para cubrir más aspectos en el desarrollo del proyecto, como los relacionados con los usos de la soja y del elote, habiendo podido tratar el proceso de la cosecha así como incorporar más objetivos de ciencia y de ámbito social.

2.8.1.9 Facilitadores

La planificación previa de las salidas fue considerado un elemento facilitador, al permitir, entre otros aspectos, la adecuada organización de los colaboradores. En cuanto a las ventajas del uso de recursos tecnológicos, se mencionan los derivados de las grabaciones, al permitir *“visitar la granja una y otra vez”* (Wilson, 2003, p. 54), permitiendo generar nuevas listas de preguntas una vez realizada la salida y rehacer los dibujos de las observaciones.

Por otra parte, el propio método de proyectos en su conjunto fue percibido como un elemento facilitador para la integración del currículo, dado que una vez reflexionadas las características del proyecto y contrastadas con los objetivos y contenidos oficiales fue fácil para la maestra incorporar los objetivos de las diferentes áreas: *“Junté las áreas del cuadro sinóptico para los maestros a mis planes de lecciones. Además, tenía a la mano una copia de los objetivos de nuestra calificación para usar mientras escribía los planes de lecciones. ¡Había bastantes lugares en los cuales podría juntar los objetivos curriculares con el proyecto de la cosechadora!”* (Wilson, 2003, p. 55).

Otro de los facilitadores señalados por la maestra se relaciona con la influencia positiva del método de proyectos para el alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente a través de *“las visitas al campo y la investigación de mano”* (Wilson, 2003, p. 55).

En cuanto a los aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas, la realización de actividades manipulativas se consideró un aspecto facilitador del aprendizaje del vocabulario en un segundo idioma. La motivación del alumnado se incrementó al comprender lo que la maestra les leía, posiblemente como resultado de estar relacionado con el núcleo temático. Además, la maestra percibió un aumento en los niveles de comunicación en las actividades clave de la experiencia: *“Me fijé en un nivel más alto de comunicación entre los dos grupos de niños. Este nivel de comunicación fue especialmente alto durante la construcción de su cosechadora”* (Wilson, 2003, p. 56). En este sentido, al haberse contemplado actividades de tipo comunicativo –como entrevistas– la maestra percibió un interés verdadero en mejorar la pronunciación o la escritura: *“Cuando los niños planearon hacer preguntas de un experto en su segunda lengua, trabajaban con esfuerzo de pronunciar las palabras cuidadosamente”* (Wilson, 2003, p. 56)

La significatividad de las actividades contribuyó a intensificar la motivación del alumnado que, por voluntad propia, superó en determinados casos los objetivos

propuestos: *“Durante el proyecto de la cosechadora, Anahi estaba interesada en los calibres adentro del tractor. Ella copió muchos números grandes para representar los 18 calibres”* (Wilson, 2003, p. 55), aunque se había establecido como objetivo cubrir solamente los diez primeros números cardinales.

Finalmente, la participación de la familia fue diversa y fluida a lo largo del proceso, constituyendo a juicio de la maestra uno de los facilitadores del proyecto más importantes: *“Mucho del éxito de este proyecto tuvo que ver con el apoyo e interés de los padres”* (Wilson, 2003, p. 53).

2.8.1.10 Logros y niveles de satisfacción

Uno de los logros inesperados del proyecto consistió en el acercamiento entre las dos comunidades de origen latino y norteamericano que constituían las familias del alumnado. Dicho encuentro se escenificó en el evento *La noche de la familia*, lográndose el intercambio entre las familias de habla hispana e inglesa en torno al trabajo conjunto de sus hijos/as: *“Me fijé en que los padres de idiomas diferentes comunicándose sobre el trabajo de sus hijos durante la Noche de la familia”* (Wilson, 2003, p. 56).

Los temores iniciales con respecto al aprendizaje de los contenidos curriculares fueron superados: *“Los niños aumentaron mucho el conocimiento sobre el área de lo que yo esperaba”*. Asimismo, se consiguió integrar objetivos pertenecientes a diferentes áreas a través de un enfoque transdisciplinar: *“Los objetivos de matemáticas y literatura se integraron fácilmente con nuestro trabajo del proyecto”* (Wilson, 2003, p. 56).

Se puso de relieve la compatibilidad del método de proyectos con la enseñanza bilingüe, facilitándose el aprendizaje de vocabulario a raíz de las experiencias manuales: *“Me da gusto ver cómo el método llamado de proyecto funciona en las consideraciones especiales de un salón de clase en un programa bilingüe. Las experiencias manuales suministraron un antecedente rico para el desarrollo del vocabulario en un segundo idioma”* (Wilson, 2003, p. 56).

La maestra señala como logro la mejora de su comprensión del método de proyectos, posibilitándose así un aumento de su desarrollo profesional, evidenciado ante la expresión de las siguientes reflexiones y propuestas de mejora en torno a:

- Los potenciales beneficios de integrar las preguntas que hacen los niños de forma simultánea en el proceso de realización de las actividades de lectura de ideas previas, frente a un esquema excesivamente rígido: *“Podría haber escrito sus preguntas en otro pedazo de papel al mismo tiempo que estaban haciendo el cuadro sinóptico, en vez de esperar a registrar sus preguntas más tarde”* (Wilson, 2003, p. 56).

- Conveniencia de visitar previamente los lugares a los que se acudirá con el alumnado: *“Creo que hacer una visita primero resultó en una mejor experiencia para los niños”* (Wilson, 2003, p. 56).

- Fomentar una mayor participación del alumnado en la planificación de las actividades a medida que el proyecto fue progresando: *“En la fase III, incorporé más a los niños en la planificación de los eventos”* (Wilson, 2003, p. 56), lo que resultó en una mayor motivación y participación de la familia en los mismos.

En varias ocasiones se pone de manifiesto la motivación por parte del alumnado en el desarrollo de las actividades experienciales: *“Inmediatamente después de ver la cosechadora cultivando las semillas de soja, los niños estaban llenos de preguntas”* (Wilson, 2003, p. 51).

Asimismo, la maestra percibió un aumento importante en los niveles de motivación del alumnado con necesidades educativas especiales, quienes participaron en todas y cada una de las actividades propuestas en la experiencia.

En otra línea, la maestra consideró que la temática del proyecto fue la adecuada por la significatividad para el alumnado que vive en una zona rural: *“Además, el tópico tuvo éxito porque ocurrió durante la temporada de la cosecha. Los niños podían observar la maquinaria cultivando y trabajando en todo su alrededor”* (Wilson, 2003, p. 56).

Las dudas iniciales sobre la capacidad del método de proyectos para cubrir los objetivos y contenidos curriculares se zanjó con una valoración muy positiva de la maestra en torno a la metodología en el aprendizaje del alumnado *“A pesar del hecho que hubiera podido incluir más objetivos (...) sobre todo al final del proyecto estaba contenta de ver tantos objetivos logrados”* (Wilson, 2003, p. 56).

2.8.2 Los dinosaurios como excusa: Un ejemplo de integración de lenguas, contenidos y competencias en Educación Primaria

2.8.2.1 Contexto

El centro “Orereta Ikastola”, situado en Rentería (Gipuzkoa), nació como un proyecto cooperativo en los años sesenta del pasado siglo, contando en el momento del desarrollo de la experiencia con 1398 alumnos/as repartidos por cinco centros abarcando la totalidad de la enseñanza obligatoria y postobligatoria.

Una de las características singulares del centro es el desarrollo de un proyecto lingüístico integrado desde el año 2004, que cohesiona las estrategias de enseñanza/aprendizaje de las distintas lenguas enseñadas en el centro (euskera, español, inglés y francés). El inglés comienza a impartirse en el segundo curso de educación infantil, mientras que el francés comienza a enseñarse a partir de los 12 años.

2.8.2.2 Caracterización de la experiencia

La experiencia que pasamos a analizar se articula a través de *“un proyecto interdisciplinar que engloba distintas áreas y lenguas del currículo”* (Agirreolea, 2011, p. 29), entre las que se encuentran el conocimiento del medio, las lenguas y la educación artística, siendo el euskera la lengua dominante. La experiencia es narrada por la tutora del grupo, encargada en este caso de la enseñanza de las tres lenguas.

2.8.2.3 Finalidad de la experiencia

La experiencia perseguía fomentar el desarrollo de la competencia lingüística plurilingüe del alumnado y su desarrollo integral *“a través de situaciones de investigación-aprendizaje, dentro de un proyecto interdisciplinar”* (Agirreolea, 2011, p. 27).

2.8.2.4 Papel de las diferentes lenguas

El proyecto, de naturaleza globalizadora, integró las lenguas vinculándolas a las necesidades derivadas de las tareas de investigación, asimismo, se trató de trascender al mero aprendizaje lingüístico ya que *"toda situación de comunicación se ha planificado y llevado a cabo para desarrollar procedimientos generales de comprensión, producción y reflexión sobre la lengua y todos los procedimientos lingüísticos se han considerado contenidos tanto del área de lenguas como de las de conocimiento del medio o expresión plástica"* (Agirreolea, 2011, p. 29).

El proyecto de trabajo se desarrolló principalmente en euskera, incorporando secuencias en español y en inglés sobre la base de planteamientos didácticos similares. Asimismo, se utilizaron las tres lenguas para el proceso de documentación y tratamiento de la información. Cada una de las lenguas se utilizó para el desarrollo de tareas concretas, como la realización de posters informativos acerca de los dinosaurios en inglés (aprovechando el lenguaje aprendido en las clases de lengua extranjera), así como el desarrollo de una actividad relacionada con los dragones del folclore chino en castellano (para la que se analizaron cerámicas chinas, dramatizaron cuentos y diseñó un dragón articulado). El trabajo con los textos en español y sobre todo en inglés, exigió una mayor estructuración por parte de la maestra para compensar la menor competencia lingüística del alumnado, de este modo: *"la intervención de la maestra en la lectura e interpretación del texto fue mayor; las exposiciones orales, más formateadas y en la elaboración de la información hubo más ilustraciones y esquemas y menos textos resúmenes"* (Agirreolea, 2011, p. 29).

2.8.2.5 Metodología

La experiencia se articuló sobre la base del trabajo por proyectos, destacándose la participación del alumnado como aspecto clave: *"El alumnado llevó a cabo pequeñas experiencias planificó sus intervenciones, disfrutó con la manipulación y exploración de materiales y cooperó con sus compañeros en el desarrollo de las tareas"* (Agirreolea, 2011, p. 28).

El proyecto se estructuró en torno a una producción final: la construcción de una maqueta del paisaje de la época de los dinosaurios, para cuya elaboración se utilizaron los contenidos desarrollados en la unidad. Los objetivos propuestos hicieron mayor hincapié en la consecución de competencias y habilidades de expresión, identificación y categorización frente a la memorización de datos o conceptos sometidos a examen.

Aunque no se precisa el origen del núcleo temático, se afirma haber realizado un diagnóstico de los conocimientos previos así como de aquellos aspectos que despiertan su curiosidad, entre ellos *"el tamaño, los rasgos físicos, los hábitos alimenticios, los animales con los que convivían y el modo de reproducción de estos animales"* (Agirreolea, 2011, p. 28).

Gran parte del papel de la maestra fue de ayuda y soporte a la actividad de los diferentes equipos de alumnado: *"La maestra pasaba por los distintos grupos para ofrecer su ayuda y leer fragmentos en voz alta"* (Agirreolea, 2011, p. 30).

La evaluación consistió fundamentalmente en la observación directa de las actividades que se fueron desarrollando, además *"la profesora recogió anotaciones*

sistemáticas y anecdóticas, y sus reflexiones sobre la adecuación de estrategias y la funcionalidad de los materiales elegidos" (Agirreolea, 2011, p. 31).

Se utilizó una tabla de doble entrada en la que se detallaron los aspectos evaluables y el nivel de logro alcanzado. Se utilizaron otros instrumentos de evaluación como el diario de clase y el análisis de los portfolios individuales. La evaluación también contempló las opiniones y valoraciones del alumnado sobre lo aprendido, así como las apreciaciones acerca de su rendimiento, las tareas y contenidos con los que más disfrutó. Asimismo, se incorporaron en el portfolio las valoraciones escritas que hicieron las familias, para ello se colocó un buzón en el que se recogió la opinión del alumnado, profesorado y familia sobre el proyecto.

2.8.2.6 Desarrollo de la experiencia

El proyecto de trabajo, de cuatro semanas de duración, se estructuró en tres fases. La primera, de una semana de duración, consistió en la presentación del objeto de estudio y la realización del *"diagnóstico de los conocimientos previos sobre el tema y de las cuestiones que despertaban la curiosidad de los niños y las niñas"* (Agirreolea, 2011, p. 28). Asimismo, se recopiló toda la información disponible relacionada con el objeto de estudio que formó parte del "Rincón de los dinosaurios" utilizando *"materiales que trajeron de casa: libros, enciclopedias, revistas, folletos informativos, presentaciones en PowerPoint, cuentos, muñecos, dibujos, fotos, cromos, pegatinas, vídeos, fósiles, etc."* (Agirreolea, 2011, p. 28).

Una vez introducido el tema, leídos los intereses del alumnado y recopilados los recursos se pasó a la segunda fase del proyecto, de dos semanas de duración, que consistió en el tratamiento y procesamiento de la información: *"Durante las dos semanas siguientes hicimos varias actividades para conseguir toda la información, comprenderla y recogerla en fichas técnicas y otros medios"* (Agirreolea, 2011, p. 28).

La última fase, de síntesis, se destinó a plasmar lo aprendido en la construcción de una maqueta del paisaje de la época de los dinosaurios.

2.8.2.7 Materiales y recursos

Para el primer curso de educación primaria se utiliza un material de elaboración propia emanado de la Federación de Ikastolas denominado *Proyecto Txanela* que *"plantea un enfoque interdisciplinar que integra los contenidos de las áreas de conocimiento del medio, de educación artística y de lenguas y literatura"* (Agirreolea, 2011, p. 28)

Asimismo, se cuenta con las aportaciones de recursos del alumnado, que se utilizaron como materiales de consulta sobre los cuales se realizaron mapas conceptuales y resúmenes que configuraron *"un pequeño dossier, que es básicamente nuestro libro de texto"* (Agirreolea, 2011, p. 30).

2.8.2.8 Dificultades

No se mencionan dificultades o limitaciones en el desarrollo de la experiencia. Por la complejidad de la misma -dado su carácter experiencial y la integración de las diferentes lenguas- puede presuponerse tanto un alto grado de competencia profesional de la maestra como un diseño exhaustivo y bien planificado por parte de la misma, favorecido por un contexto proclive al trabajo por proyectos.

2.8.2.9 Facilitadores

Uno de los facilitadores mencionados por la maestra se relaciona con los beneficios de utilizar textos cortos y contextualizados, lo que *"permitía hacer predicciones, el esfuerzo para decodificar y comprender fue posible y altamente gratificante"* (Agirreolea, 2011, p. 30).

En esta línea, el trabajo por proyectos permitió una integración significativa y funcional de las diferentes lenguas presentes en el currículo favoreciendo la participación del alumnado: *"nuestros alumnos de 6 años se mostraron motivados para implicarse e interactuar en distintas lenguas, ya que dar prioridad al significado en situaciones reales de comunicación les permitió encontrar inmediatamente la utilidad de la lengua elegida en cada caso"* (Agirreolea, 2011, p. 31). Además, se puede resaltar la conveniencia de vincular determinadas lenguas para tareas concretas según las exigencias idiomáticas requeridas: por ejemplo a través de articular la entrega y recogida del material en castellano, poniéndose de relieve cómo *"los responsables del material se tomaron muy en serio la consigna de hablar en castellano y los alumnos y las alumnas se ayudaron entre ellos para recordar el vocabulario y las frases trabajadas para obtener el material que necesitaban"* (Agirreolea, 2011, p. 30).

Asimismo, el trabajo por proyectos permitió tratar las diferentes competencias de forma integrada lo que favoreció *"la construcción de aprendizajes significativos desde la perspectiva del alumnado"* (Agirreolea, 2011, p. 31).

2.8.2.10 Logros y niveles de satisfacción

Uno de los logros del proyecto se relacionó con la utilización de los enfoques comunicativos y narrativos en la enseñanza de lenguas: *"La lengua aprendida de manera paralela en la clase de inglés a través de los cuentos nos sirvió de andamiaje para poder realizar las tareas propuestas"* (Agirreolea, 2011, p. 30).

Se afirma haber detectado gran motivación en el alumnado en lo referente a la temática elegida, evidenciándose a través de la participación del alumnado en las diferentes lenguas, en aspectos tales como la simple elección de un nombre para la mascota de la clase: *"En la última sesión le pusimos nombre a través de una votación y después fuimos a algunas clases bajo nuestro disfraz a invitarlos a que vinieran a ver nuestra maqueta"* (Agirreolea, 2011, p. 31).

Se identifica como un logro significativo la valoración positiva de todos los participantes en la experiencia así como de las familias: *"Los alumnos se mostraron implicados en el trabajo diario, además de satisfechos del producto final. Las valoraciones de padres y otros profesores fueron extremadamente positivas"* (Agirreolea, 2011, p. 31).

2.8.3 Una experiencia bajo el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en el IES Alhaken II: "Personnages de Cordoue"

2.8.3.1 Contexto

Con el título "Personnages de Cordoue" se presenta la siguiente experiencia desarrollada como parte de un proyecto de trabajo interdisciplinar para el curso de 1º de

Educación Secundaria Obligatoria en el marco de un centro bilingüe de la ciudad de Córdoba.

2.8.3.2 Caracterización de la experiencia

Huertas, et al (2011) relatan el proceso de vincular las áreas de Lengua Española, Lengua Extranjera (Inglés y Francés), Historia y Música para desarrollar un trabajo de investigación en torno a personajes y lugares más representativos de la historia de la ciudad de Córdoba. El proyecto de trabajo, en torno a la metodología AICLE, fue desarrollado por un nivel de primero de ESO compuesto por veinticinco alumnos y alumnas provenientes de dos centros de educación primaria que desarrollaban sendos proyectos bilingües español-inglés y español-francés. Debido a esta casuística, el alumnado no tenía una formación equiparable en las diferentes lenguas extranjeras, lo que se resolvió mediante la realización diferenciada de ciertas tareas del proyecto.

Desde el punto de vista curricular definiremos esta experiencia como de integración sesgada o reduccionista, desde el momento en que se mantiene la coherencia del área como organizador principal aunque se aborde una temática conjunta en diferentes asignaturas (Pozuelos, 2000a). En todo caso, se afirma que las distintas actividades se caracterizaron por la autenticidad, no sólo por el hecho de su proximidad con los intereses y experiencias previas del alumnado sino por su parecido con las actividades de las áreas, que *“eran semejantes a las actividades cotidianas de clase (tanto en lenguas como en Geografía e Historia y Música”* (Huertas, et. al., 2011).

2.8.3.3 Finalidad de la experiencia

La experiencia perseguía la convergencia de las diferentes lenguas y áreas para realizar una pequeña investigación acerca de la historia y cultura de la ciudad, tratando de recuperar personajes relevantes vinculados a su historia. Asimismo, se detecta una finalidad más ligada al ámbito lingüístico que al contenido, afirmándose que *“El objetivo de la actividad ha sido fundamentalmente comunicativo, puesto que el resultado final debía de traducirse en una representación para otros grupos del instituto, haciendo uso de las lenguas implicadas”* (Huertas, et al., 2011).

2.8.3.4 Papel de las diferentes lenguas

Las diferentes lenguas (español, francés e inglés) han sido utilizadas a lo largo del proyecto. Para la presentación final del trabajo acerca de los diferentes personajes e hitos históricos emblemáticos se optó por el castellano para enmarcar el hilo de la narración *“mientras los personajes explicaban al público su breve historia en francés e inglés”* (Huertas, et al., 2011).

2.8.3.5 Metodología

La experiencia se desarrolló siguiendo el enfoque AICLE, por el cual diferentes contenidos derivados de áreas no lingüísticas (Historia y Música) se abordaron en diferentes lenguas (español, francés e inglés). Sin embargo, esta experiencia fue más allá del enfoque AICLE tal como se ha venido desarrollando, ya que no sólo se abordan los contenidos de las áreas no lingüísticas en diferentes idiomas sino que existe una organización superior a través del desarrollo de una pequeña investigación a la que las diferentes áreas hacen aportaciones: *“Las cinco materias han trabajado a lo largo del curso escolar adaptando sus contenidos y actividades. Cada uno de estos profesores se*

ha encargado de supervisar el trabajo de los alumnos en sus horas de clase y luego en común” (Huertas et al., 2011).

2.8.3.6 Desarrollo de la experiencia

Pasamos a describir la secuencia de desarrollo de la experiencia:

a) Fase de presentación y distribución de las tareas

En los momentos preliminares se presentó el proyecto al alumnado, sin que éste participara en la elección de la temática. Seguidamente, se pasó a la organización y distribución de las tareas. Se creó un documento en red en el cual el alumnado habría de trabajar de forma cooperativa bajo la supervisión del profesorado.

b) Fase de desarrollo

Una vez presentado el tema y distribuidas las tareas se comenzó con la búsqueda de bibliografía y la elección del material en la Web. Utilizando una aplicación web cooperativa el alumnado fue completando un dossier con textos acerca del contexto histórico y reseñas de los personajes en los tres idiomas del proyecto. El objetivo era la elaboración de un documento final a modo de portfolio con toda la información elaborada por el alumnado que se publicó digitalmente.

c) Fase de recapitulación y evaluación

El proyecto finalizó con una representación pública de los diferentes personajes e hitos históricos documentados:

Una alumna, personificando el río, sería la encargada de dar paso a los diferentes personajes y lugares, desde la época romana hasta la actualidad. El Puente Romano, Medina Azahara, Fátima de Madrid, el músico Ziryab, Alhaken II, Góngora o Antonio Gala, entre otros, pasaron por el escenario en las dos representaciones que se llevaron a cabo con el resto del alumnado de varios cursos de ESO y ante madres y padres, que acogieron calurosamente el resultado de la tarea (Huertas et al., 2011).

La última parte del proyecto consistió en la evaluación, que se realizó teniendo en cuenta la calidad de la producción final y el nivel de trabajo del alumnado. No se aclara el peso que tuvo la participación del alumnado en la evaluación final de las diferentes asignaturas.

2.8.3.7 Materiales y recursos

Se utilizaron las tecnologías de la comunicación y la información para desarrollar determinadas actividades cooperativas tanto por parte del profesorado como del alumnado. Especialmente, el trabajo colaborativo se articuló a partir de la creación de documentos de trabajo en red, los cuales se elaboraron con el seguimiento en línea del profesorado. Asimismo, se utilizó internet como fuente de recogida de información que, debidamente tratada y procesada, nutrió las producciones del alumnado.

2.8.3.8 Dificultades

Se justifica la participación del alumnado en el proyecto bilingüe como consecuencia de no haber presentado dificultades de aprendizaje en la etapa de primaria: *“Lo que les ha permitido elegir la opción de enseñanza bilingüe al no tener necesidad de seguir clases*

de refuerzo en las materias fundamentales (Lengua española o Matemáticas” (Huertas et al., 2011).

Esta afirmación pone de manifiesto una práctica educativa por la que se produce una discriminación al negar el acceso a la educación bilingüe al alumnado con necesidades educativas especiales, argumentándose que no estarían suficientemente cualificados para desarrollar los aprendizajes desde el bilingüismo. Esto representa un obstáculo epistemológico extendido entre el profesorado que aplica a la enseñanza y aprendizaje bilingües las concepciones más arraigadas acerca de la enseñanza transmisiva y formal de las lenguas como asignaturas (Vez, 2006). Afortunadamente, en el contexto andaluz donde se realizó la experiencia, los centros bilingües están obligados a ofrecer sus enseñanzas a la totalidad del alumnado que comienza desde primero de Educación Primaria desde el curso 2011-2012⁴⁰.

La superación de la balcanización tradicional del profesorado ha representado una limitación, que se ha superado gracias al desarrollo del proyecto, aunque:

No sin esfuerzo, ya que es una forma de enseñanza que lleva poco tiempo practicándose en el Centro y el profesorado implicado, ha debido adaptarse transformando en cierta medida sus métodos pedagógicos para facilitar así la innovación y el intercambio de conocimientos entre todos los miembros del equipo educativo que han llevado a cabo este Currículum Integrado (Huertas et al., 2011).

2.8.3.9 Facilitadores

Se identifica la utilización del enfoque AICLE como un facilitador para la globalización del currículo, al haber *“roto ciertos prejuicios sobre los compartimentos estancos departamentales y de áreas y materias, basándonos en el enfoque por competencias”* (Huertas et al., 2011). Asimismo, el trabajo colaborativo ha favorecido una mayor cohesión entre el equipo, que *“se ha dejado notar con posterioridad en la confección y diseño de otras actividades de currículo integrado y de equipo, incluyendo a otras materias del programa bilingüe, como la Educación Física”* (Huertas et al., 2011). Se expresa la sorpresa ante el buen desarrollo de la colaboración entre el profesorado, rompiéndose *“cierta ‘cultura académica’ de aislamiento entre departamentos y materias (...) y es que, sin pretenderlo, el trabajo permanente en equipo durante el proceso ha hecho cotidiano lo que antes era improbable”* (Huertas et al., 2011).

2.8.3.10 Logros y niveles de satisfacción

El proyecto es valorado muy positivamente por el equipo docente, destacando los beneficios del trabajo cooperativo tanto del profesorado como del alumnado.

Se valora muy positivamente la utilización de las aplicaciones de la tecnología Web 2.0 así como la posibilidad de que el alumnado cuente con ordenadores portátiles personales. Además, llama la atención el entusiasmo del alumnado y la satisfacción de la familia, evidenciable ante la recepción de una carta de agradecimiento a la Dirección del centro por parte *“de madres y padres por el esfuerzo del profesorado responsable, lo que ha sido acogido como señal de un trabajo que fructifica y se deja sentir en la comunidad escolar”* (Huertas et al., 2011).

⁴⁰ Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, puede extraerse a fecha de 22 de mayo de 2013 desde <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/135/d/updf/d1.pdf>

2.8.4 “Todos a una, en inglés”. Un proyecto de investigación medioambiental en Educación Secundaria

2.8.4.1 Contexto

La experiencia que presentamos se desarrolló en el IES bilingüe español-inglés Gregorio Prieto de Valdepeñas (Ciudad Real). El proyecto bilingüe del centro forma parte del programa conjunto entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el British Council.

2.8.4.2 Caracterización de la experiencia

La experiencia “*Energy and pollution: todos a una in English, of course*” ha sido premiada en el XXVIII Concurso de Experiencias Educativas del Grupo Santillana y está narrada por una de las profesoras del centro (Olivé, 2007). La experiencia nació en su origen a propuesta del departamento de Biología y Geología. La motivación para divulgarla nace del alto grado de satisfacción del profesorado responsable.

El alumnado perteneciente al proyecto bilingüe cuenta con dos horas lectivas extra, bajo la denominación de Literacy, “*En las que se trata de acercar al alumno a la literatura, a la lengua, a la historia y a los aspectos socioculturales del pueblo anglosajón*” (Olivé, 2007, p. 47). Sin embargo, durante la realización de esta experiencia el tiempo de clase fue utilizado para reforzar el vocabulario y los contenidos a través de textos, así se apoyaron las “*iniciativas de Marketing*” (“*The most dangerous species of the world*”), de Música (“*Noise pollution*”) y de Ciencias Naturales (“*Energy and pollution...*”) (Olivé, 2007, p. 47).

Al contar con dos profesoras bilingües de Ciencias Naturales se desdoblaron los grupos una vez por semana, permitiendo una atención más individualizada: “*En clase trabajamos los contenidos científicos tratando de promover la participación activa de los alumnos, mientras que en los desdobles medio grupo acude al laboratorio para familiarizarse con el trabajo científico o, en este caso, al aula Althia para llevar a cabo una investigación guiada en Internet; la otra mitad permanece en el aula con la otra profesora y la auxiliar de conversación*” (Olivé, 2007, p. 46).

2.8.4.3 Finalidad de la experiencia

La principal finalidad de la experiencia consistió en “*integrar esfuerzos y abordar la sensibilización medioambiental desde distintos enfoques*” (Olivé, 2007, p. 45). Específicamente, el proyecto incluyó aspectos relacionados con “*la educación para la salud, el consumo responsable y el respeto al medio*” (Olivé, 2007, p. 45).

2.8.4.4 Papel de las diferentes lenguas

El proyecto bilingüe del centro representó un primer paso tras el que se comenzó a integrar el currículo progresivamente, en este sentido la utilización del inglés como lengua vehicular facilitó la integración del currículo y no sólo de las lenguas: “*El inglés se coló en más aulas de las habituales y empezó a utilizarse en las clases de Biología y Música. Con un punto en común: un proyecto de investigación medioambiental que implica a éstas y otras áreas, y que se ha desarrollado íntegramente en inglés*” (Olivé, 2007, p. 44). Los distintos recursos didácticos empleados utilizaban la lengua inglesa, lengua en la que también se elaboraron las distintas producciones del alumnado.

2.8.4.5 Metodología

La metodología, de carácter integrado, *"parte de aspectos de la vida cotidiana (basura y ruido en la localidad, el parque eólico de la zona, etc.), y se establece un diálogo entre conocimiento teórico y datos empíricos"* (Olivé, 2007, p. 45). Se realizaron investigaciones caracterizadas por el papel activo del alumnado en el que el profesorado se encargó de *"organizar el proceso de aprendizaje interdisciplinario, de interacción y de reflexión, en el que se fomenta el debate creativo"* (Olivé, 2007, p. 45). El agrupamiento del alumnado fue flexible, dependiendo de las necesidades derivadas de cada actividad, destacando el interés en fomentar procesos democráticos en la distribución de las tareas *"rechazando cualquier tipo de discriminación social"* (Olivé, 2007, p. 45).

En cuanto a los objetivos de la experiencia se mencionan los siguientes relacionados con diferenciar los sonidos del entorno clasificándolos en “ruido” o “no ruido” mediante el análisis de representaciones gráficas de las ondas sonoras, manejar un sonómetro, efectuar medidas en distintos tiempos y espacios de la localidad aplicando técnicas de grabación y reproducción de sonido, entre otros.

La evaluación, destaca por su carácter democrático y formativo, dado que el alumnado participó activamente de la misma valorando las exposiciones grupales. Asimismo, destaca uso motivador de la evaluación al ser utilizada en positivo, acotándose las valoraciones del alumnado al rango de cinco a diez. El proceso de evaluación es realizado conjuntamente con la auxiliar de conversación, que *"presta atención a la expresión oral y la profesora de Ciencias evalúa los aspectos científicos que revelan el grado de asimilación de los contenidos"* (Olivé, 2007, p. 46)

2.8.4.6 Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolla en tres fases que pasamos a caracterizar:

a) Primera fase

Al desarrollar la experiencia en distintos cursos, se optó por repartir las tareas entre los cursos de primero y segundo de ESO: *"Decidimos encargar a los alumnos y alumnas de primero de ESO el tema de la polución para que trabajen ideas de contaminación y sus consecuencias medioambientales globales: basura, ruido, daños en la capa de ozono, efecto invernadero y cambio climático. Los de segundo de ESO desarrollan el apartado de recursos energéticos, diferenciando ventajas e inconvenientes de recursos renovables y no renovables"* (Olivé, 2007, p. 46).

b) Segunda fase

Los diferentes grupos elaboraron posters temáticos relacionados con la unidad, para los que utilizaron fichas de información que fueron procesadas en equipo a través de esquemas y tablas, la información ofrecida en el aula y las aportaciones de las búsquedas bibliográficas.

c) Tercera fase

Se realizó una exposición sobre el proyecto en el cual se mostraron los posters realizados, así como los trabajos vinculados al área de Música, consistentes en diferentes carteles informativos que se exhibieron en el apartado “Noise pollution”.

2.8.4.7 Materiales y recursos

Se encontraron materiales reciclados para el desarrollo de actividades plásticas (representación de especies en extinción).

2.8.4.8 Dificultades

Se expresan dificultades en lo referente a la formación del equipo docente: *"Nosotros sólo contamos con dos años para, a pesar de incertidumbres y temores, formarnos y madurar nuestro proyecto de trabajo"* (Olivé, 2007, p. 45). Así, los inicios de la implementación de la enseñanza bilingüe fueron valorados como difíciles tanto para el equipo docente como para el alumnado, los primeros por las carencias formativas y los segundos por el aumento de la carga lectiva en lengua extranjera: *"Ellos, agobiados por el cambio de centro y por el hecho de recibir clases íntegramente en inglés (tres de Science, dos de Music y tres de English) y dos periodos lectivos extra de Literacy; y nosotros, sin referentes ni orientaciones, haciendo camino pero con pies de plomo"* (Olivé, 2007, p. 45).

2.8.4.9 Facilitadores

Se pone de manifiesto el interés y el compromiso del equipo que se embarcó en la implementación de la enseñanza bilingüe a pesar de las dificultades: *"Armados de valor y de entusiasmo, algunos profesores de Biología, Música e Inglés nos lanzamos a la aventura, y en el curso académico 2004-05 recibimos la primera promoción de alumnos"* (Olivé, 2007, p. 45).

En otro orden de cosas, la percepción de aislamiento de las áreas curriculares por parte del profesorado es aprovechada a raíz de la introducción del inglés como lengua vehicular para iniciar propuestas de corte integrado, permitiendo *"trasladar lo aprendido a una situación práctica y amena permite la consolidación y la generalización de los aprendizajes específicos de las distintas áreas, a la vez que estimula al profesorado a desarrollar un trabajo coordinado"* (Olivé, 2007, p. 45).

La experiencia contó con la colaboración de diferentes departamentos del instituto. En ese aspecto, el trabajo por proyectos permitió aprovechar la especialización de los diferentes departamentos del centro, aprovechando el asesoramiento científico del departamento de Biología y Geología, las tareas de diseño del cartel a cargo del departamento de Plástica o las aportaciones en torno a la educación en valores del departamento de Orientación.

Se puede observar un interesante uso de la presencia de la auxiliar de conversación, que se aprovechó para valorar los aspectos lingüísticos del trabajo escolar mientras que la especialista en ciencias presta atención a los aspectos científicos.

2.8.4.10 Logros y niveles de satisfacción

El proyecto se caracterizó por su carácter integrador, por ello se solicitó la colaboración del alumnado del módulo de Iniciación Profesional de Comercio y Marketing caracterizado por su *"desmotivación, rechazo a todo lo relacionado con el mundo académico, escaso o nulo hábito de estudio, así como baja autoestima"* (Olivé, 2007, p. 46). El objetivo de la colaboración consistió en aprovechar sus conocimientos de cara a mejorar la calidad de la rotulación y la cartelería, así como *"orientarnos sobre la*

selección de contenidos adecuados al público al que se dirige la exposición, y la manera de elaborar un buen reclamo que haga que todos los jóvenes del instituto se acerquen a ver los paneles a pesar de estar en inglés" (Olivé, 2007, p. 46). Esta colaboración resultó en una mejora de su motivación y actitud dado el impacto del proyecto en el conjunto del instituto; además, favoreció que este alumnado participara activamente confeccionando su propio panel denominado *"Las especies más peligrosas del planeta"* a partir de diferentes materiales reciclados.

Específicamente, entre los logros de la experiencia y vinculado al trabajo por proyectos, es preciso mencionar la interrelación no sólo de las áreas sino incluso de diferentes niveles y modalidades educativas clásicamente balcanizadas en los institutos. Así, en este caso, por ejemplo, el alumnado del módulo *Técnicas comerciales básicas* ni siquiera pertenecía al proyecto bilingüe propiamente.

Otro de los logros se relaciona con el propio trabajo por proyectos y la potenciación del trabajo colaborativo en pequeños grupos: *"El portavoz de cada grupo (cada semana va cambiando) explica en inglés el resultado y se procede al turno de preguntas y votaciones (siempre en positivo, de 5 a 10)"* (Olivé, 2007, p. 46).

Finalmente, uno de los logros alcanzados en la experiencia se refiere –más allá a la consecución de los objetivos del mismo– a la capacidad del proyecto para movilizar e involucrar al profesorado del centro en torno a una finalidad colectiva:

Una valoración global y profunda nos permite asegurar que no sólo se han cumplido con creces los objetivos planteados inicialmente, sino que a la vista de lo estimulante que ha resultado el trabajo en equipo, la iniciativa se extiende implicando a nuevos docentes dispuestos a embarcarse en la aventura bilingüe "Todos a una in English, of course (Olivé, p. 47).

2.8.5 Una revisión conclusiva de las experiencias

El análisis de las diferentes experiencias evidencia el interés de determinado sector del profesorado por desarrollar prácticas educativas comprometidas con visiones que trascienden al monolingüismo imperante y de la disciplinariedad hegemónica. La unión de diferentes lenguas en el currículo para el estudio de problemáticas, centros de interés e interrogantes dentro de propuestas de naturaleza integrada abre un nuevo campo en el que la lengua y los contenidos convergen para abordar temáticas relevantes prescindiendo de las limitaciones impuestas por las fronteras del saber en forma de asignaturas. Desde aquellas propuestas más transdisciplinares vinculadas al trabajo por proyectos, como *"El proyecto de la cosechadora"*, hasta otras de menor integración como el proyecto *"Personnages de Cordoue"*, las cuatro experiencias superan en mayor o menor grado las restricciones lingüísticas y disciplinares características del currículo tradicional, estableciendo una serie de objetivos y tareas que requieren de la confluencia de las diferentes lenguas y saberes.

En este sentido, el análisis de las experiencias demuestra que la integración de otras lenguas en el currículo dentro de los proyectos -hasta tres en el caso de la experiencia *"Los dinosaurios como excusa"* del País Vasco (euskera, español e inglés)- no sólo no pone en riesgo el aprendizaje de contenidos curriculares sino que confiere relevancia y significatividad tanto al propio aprendizaje lingüístico como curricular. La consecución de los objetivos curriculares adaptados al nivel educativo de cada experiencia, tanto en Educación Infantil como en Educación Secundaria, conjuntamente con el aprendizaje de las lenguas es un logro fruto de la consideración de las lenguas como vehículo de transmisión y construcción de contenidos. Así, el empleo de modelos

de baño de lengua o por inmersión como en la experiencia “*El proyecto de la cosechadora*”, hasta el modelo de Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas utilizado en el resto de proyectos, ponen de manifiesto que es posible alcanzar el equilibrio entre las dimensiones de lengua y contenidos.

La cuestión de la selección de las temáticas de estudio no se aborda en la totalidad de las experiencias, destacando positivamente la experiencia de la cosechadora (Wilson, 2003), en el que el objeto de estudio es negociado por la profesora con su alumnado como así recomienda Beane (2005) para el caso de proyectos integrados. Sin embargo, es frecuente la presentación de la actividad al alumnado sin que se produzca una negociación y consenso del objeto de estudio, como así ocurre en la experiencia “*Personnages de Cordoue*”.

Uno de los aspectos comunes de las diferentes experiencias es la utilización de materiales contextualizados y elaborados cooperativamente por el alumnado en las diferentes lenguas, desde la creación de maquetas en las experiencias “*El proyecto de la cosechadora*” y “*Los dinosaurios como excusa*”, pasando por la elaboración de portfolios informativos digitales en la experiencia “*Personnages de Cordoue*” o la creación de toda una exposición de temática medioambiental en el proyecto “*Todos a una, en inglés*”.

En cuanto a las limitaciones expresadas por el profesorado, nombrar aquellas relacionadas con las carencias a nivel de formación docente vinculadas al trabajo por proyectos en la experiencia “*El proyecto de la cosechadora*” y su potencial incapacidad para cubrir el currículo; así como la incertidumbre derivada de utilizar las lenguas extranjeras como vehículo de enseñanza de contenidos en la experiencia “*Todos a una, en inglés*”.

En cuanto a los facilitadores, destacar que las diferentes experiencias atestiguan el cambio de un modelo de escuela basado en la recepción individual y pasiva de la información a otro inspirado en la reconstrucción activa y cooperativa del conocimiento. Entre sus logros, destacar el aumento generalizado de la motivación y participación tanto del alumnado, el profesorado y las familias. Es común a las diferentes experiencias el alto grado de implicación del alumnado, que tiene la posibilidad de cooperar activamente gracias a la introducción de dinámicas grupales, el desarrollo de temáticas cercanas y contextualizadas así como la utilización de diferentes recursos y materiales. Por parte del profesorado, destacar el aumento del desarrollo profesional experimentado tras el desarrollo de las diversas experiencias, materializado en torno a un mayor conocimiento del método de proyectos o la implementación del enfoque AICLE, o la superación de la balcanización tradicional de los claustros, principalmente en la experiencia “*Todos a una en inglés*”. Por parte de la familia, las diferentes experiencias ponen de relieve su satisfacción ante un modelo de escuela que les reconoce su importante papel en el desarrollo de sus hijos e hijas, como así se manifiesta en las experiencias “*El proyecto de la cosechadora*” y “*Personnages de Cordoue*”. Finalmente, es preciso concluir afirmando que este tipo de experiencias pone de manifiesto la posibilidad de implementar proyectos plurilingües innovadores que concilien las grandes demandas que sobre la educación obligatoria se realizan en forma de fomento del plurilingüismo, introducción de las tecnologías y el trabajo por competencias.

2.9 A modo de conclusión del capítulo 2

La enseñanza de las lenguas y los diferentes paradigmas que a lo largo de la historia se han desarrollado son testimonios gráficos de cómo han evolucionado las propias hipótesis y creencias sobre la adquisición y aprendizaje de las lenguas, en un continuum interactivo entre teorías y enfoques. En síntesis, este proceso aún inacabado, ha evolucionado de un escenario en el que las lenguas eran concebidas como sistemas reducibles a sus partes a otro en el que la contextualización, la funcionalidad y la comunicación se articulan como principios básicos de su enseñanza y aprendizaje.

El campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas ha pasado de ser un ámbito relativo a las élites para convertirse en un nuevo prerrequisito de acceso a la ciudadanía universal. Instituciones supranacionales y gobiernos tienen como objetivo fomentar competencias plurilingües en lenguas prestigiadas entre el alumnado. La enseñanza de lenguas prestigiadas como reclamo electoral propicia la implementación de medidas –como la referida anticipación de la lengua– que desafían las recomendaciones en torno a la necesidad de exponer al alumnado a la lengua suficientemente en situaciones de interacción social, propiciando el mantenimiento de los mitos sobre la supuesta mayor facilidad de adquisición de las lenguas a menor edad.

Además de los réditos de corte economicista y estratégico que impulsan las medidas de enseñanza masiva de lenguas extranjeras, son cada vez más los beneficios vinculados al aprendizaje avanzado de segundas lenguas que se extenderían a los niveles cognitivo, psicológico, lingüístico y académico. Así, desde la prevención de enfermedades neurodegenerativas, la potenciación de habilidades cognitivas como simultanear tareas, la mejora de la autoestima y la competencia social, la adquisición de competencias lectoescritoras en las diferentes lenguas o el incremento en el rendimiento de las demás áreas curriculares, resultarían beneficios contrastados que justificarían la idoneidad de incorporar la enseñanza y el aprendizaje avanzados de segundas lenguas desde las escuelas.

Así pues, el panorama de la enseñanza y aprendizaje de lenguas ha experimentado un cambio significativo, tanto en regiones monolingües como en aquellas con lenguas propias, gracias a la implementación de proyectos bilingües en los centros educativos. En este sentido, la implementación de nuevas fórmulas metodológicas como el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, ha venido a renovar los modelos de instrucción de las segundas lenguas en torno a asignaturas (derivados de los paradigmas formales, en los que la lengua era reducida a un contenido más). Bajo este nuevo enfoque, fruto de visiones funcionales, la lengua meta es utilizada de forma vehicular para la enseñanza de contenidos, siendo diversos los beneficios emanados de este tipo de enfoques, pero principalmente la mejora del conocimiento de la lengua extranjera que pasa a ser una herramienta de acceso al conocimiento. Sin embargo, este modelo plantea una serie de riesgos a tener en cuenta, por ejemplo en torno al currículo, que podría verse afectado doblemente, bien a través de su simplificación excesiva y/o a través de la fragmentación disciplinar por cuestiones idiomáticas. Por ello, aun implementándose metodologías cercanas al enfoque AICLE, sería necesario analizar la relación entre lenguaje y contenido establecida en cada caso.

La apuesta por la utilización de segundas lenguas para la enseñanza de contenidos ha favorecido la reivindicación de una integración de las estrategias lingüísticas en las diferentes áreas del currículo. Dicha integración, sin embargo, haría

referencia a la unificación de criterios lingüísticos y no a una apuesta por el desarrollo de un verdadero currículo integrado en el que todas las áreas y las lenguas se unieran para abordar temáticas comunes. La convergencia de ambos campos, el lingüístico y el curricular, se produce en aquellos modelos de enseñanza por proyectos plurilingües que desafían no sólo la segregación lingüística sino las visiones disciplinares del currículo. El diseño y desarrollo de este tipo de propuestas en los centros, atestiguado a través de la publicación de experiencias innovadoras plurilingües en revistas educativas, pone de relieve las ventajas de fomentar propuestas educativas en las que las diferentes lenguas cobren verdadera entidad al ser utilizadas para construir conocimientos de forma cooperativa superando los modelos disciplinares y transmisivos.

CAPÍTULO TERCERO

La enseñanza bilingüe: un fenómeno internacional

El interés por promover una ciudadanía plurilingüe representa una finalidad común a la mayoría de los sistemas educativos. En este capítulo realizaremos una semblanza del estado de la cuestión de la enseñanza bilingüe en el mundo, deteniéndonos con mayor profusión en aquellos países que, por su relevancia y proyección internacional, representan ejemplos sustantivos de las diversas posturas que se generan ante la presencia de diversas lenguas.

El análisis de las diferentes propuestas bilingües de los diversos países y contextos abordados ilustrará la diversidad de posicionamientos en torno a las iniciativas bilingües dependiendo de las lenguas que se pretendan difundir, dado el marcado carácter ideológico y económico presente en todo discurso relacionado con la lengua y su rol social y cultural. De esta forma, es preciso poner de manifiesto la multiplicidad de conceptualizaciones que existen en los procesos de enseñanza bilingüe dependiendo del contexto y el momento histórico en el que nos situemos. De este modo, a lo largo de los diferentes epígrafes abordaremos la cuestión de la enseñanza de lenguas y el bilingüismo haciendo referencia a contextos, poblaciones y sistemas educativos susceptibles de enfrentar la finalidad de dotar de competencias plurilingües en su alumnado desde puntos de partida y con finalidades muy diferentes. Como veremos, en nada se parecen los programas bilingües norteamericanos de los canadienses (submersión frente a inmersión), los programas de enseñanza de lenguas según los enfoques formales o procesuales en aquellos contextos que persiguen la promoción de una lengua prestigiada, las connotaciones del aprendizaje de una segunda lengua por parte de alumnado monolingüe español frente a aquellos hablantes cuya lengua materna es minoritaria o extranjera, entre una innumerable lista de

combinaciones posibles que hacen del ámbito del fomento del plurilingüismo un territorio más certero en la excepción que en la norma.

3.1 América

3.1.1 América del Norte

3.1.1.1 Canadá

El caso de Canadá es clave para entender las políticas y prácticas educativas referentes al fomento del plurilingüismo en el mundo, dada su anticipación en garantizar el derecho de la ciudadanía a ser educada en su lengua materna.

En Canadá se distinguen tres grupos étnicos diferentes: los pueblos nativos (alrededor de setenta y ocho grupos indígenas), los franceses y los ingleses. El camino hacia el entendimiento ha sido difícil y no exento de tensiones entre las dos políticas oficiales de bilingüismo y multiculturalismo: por una parte el bilingüismo, tensionado por los dos grandes grupos de referencia: ingleses y franceses, y el multiculturalismo, auspiciado por las minorías con orígenes étnicos y culturales diferentes, que han convertido a Canadá en la tierra natal de muchos pueblos distintos (Watts, 1998).

Canadá fue el primer país del mundo en promover una política oficial de multiculturalismo desde 1971. Pierre Elliott Trudeau, primer ministro de Canadá desde 1968 hasta 1979, persiguió el objetivo de crear las condiciones sociopolíticas para que todos los canadienses pudiesen participar en la vida pública del país (Harles, 1998; Breton, 2000). Se consideró que un país bilingüe, con dos lenguas oficiales: el inglés y el francés, debía contar con una política multicultural para asegurar la libertad cultural de los canadienses (Lasagabaster, 2005).

Después de diversos avatares y posicionamientos enfrentados entre partidarios de las dos lenguas se llegó a un consenso para mejora de la educación plurilingüe y pluricultural, de forma tal que en 1969, de acuerdo con el Acta de las Lenguas Oficiales, se garantizó que la educación pública se llevaría a cabo en ambas lenguas oficiales. De forma simbólica, la experiencia de St. Lambert en Quebec representó la instauración de la inmersión bilingüe francés-inglés desde la educación infantil con el apoyo de los padres. La experiencia confirmó que es posible hacer conciliar la educación de un alumnado bilingüe y bicultural sin que esto repercutiese negativamente en otras áreas curriculares (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

La difusión a escala mundial del modelo de inmersión canadiense responde entre muchas causas a la promoción por parte de diferentes especialistas en bilingüismo que realizaron un inestimable trabajo para explicar la naturaleza y expectativas de la enseñanza bilingüe (Baetens, 2001). En la actualidad la lucha por los derechos lingüísticos ha calado tan hondo a nivel social, existe una clara convicción en las familias acerca de la importancia de reivindicar sus derechos:

En Canadá, siempre que un grupo de al menos 25 progenitores solicite que sus hijos reciban educación en su L1 (independientemente de qué lengua se trate), la dirección del centro debe tratar de conseguir que esta petición se vea cumplida, lo que naturalmente redundará en una mejor adaptación de este alumnado a la escuela (Lasagabaster, 2005, p. 420).

Uno de los aspectos clave del éxito¹ de Canadá en materia plurilingüe se ha basado en la apuesta por el modelo de inmersión. Las diferencias en el modelo se establecen según la edad de inicio de la experiencia, que puede ser en la escuela infantil o primaria (inmersión temprana que es la más habitual), la inmersión media o retrasada, a partir de los nueve o diez años, o la inmersión tardía en los niveles de secundaria. La inmersión total supone un 100% de inmersión en la segunda lengua, que se ve disminuida a un 80% del horario lectivo en el segundo o tercer año. Además del generalizado apoyo e inversión en el desarrollo del plurilingüismo en las escuelas, se ha apoyado la creación de agencias específicas como la *Association of Second Language Teachers* (Asociación de Profesores de Segunda Lengua) y la *Canadian Parents for French* (Padres Canadienses por el Francés) (Willians, 2006).

Canadá, en suma, representa un referente internacional siendo la avanzadilla mundial del plurilingüismo y pluriculturalismo en los sistemas educativos, destacándose también por la superación de los modelos de multiculturalismo forzado hacia el conocido como ‘mosaico cultural’.

3.1.1.2 Estados Unidos

Estados Unidos representa un caso paradigmático de la identificación del idioma con el sentimiento de identidad nacional, lo que ha obstaculizado fuertemente el desarrollo de políticas plurilingües. De este modo, las iniciativas bilingües implementadas han estado enfocadas a la paulatina convergencia en el inglés como única lengua.

La tendencia hacia la homogeneización cultural en torno al inglés como lengua unificadora, va dando pasos a situaciones de mayor aceptación de la diversidad cultural en analogías como la de la “Salad bowl” (ensaladera) o el “Stew” (guiso), donde los diferentes elementos se mezclan manteniendo su esencia (Jandt, 2010).

En 1968, gracias a las aportaciones del Subcomité sobre educación bilingüe se consiguió aprobar el Bilingual Education Act. Esta ley reconocía la viabilidad de implantar la instrucción en otros idiomas que no fueran el inglés, lo que favoreció que diferentes minorías como los hispanos² y los Nativo Americanos pudieran ver sus lenguas enseñadas en las escuelas (Akkari, 1998). A pesar de esto, el programa de bilingüismo se entendió desde una visión transicional, apoyando temporalmente a aquellos grupos minoritarios a alcanzar el éxito académico cifrado en la adquisición de la lengua mayoritaria, más que a valorar el uso de sus propias lenguas (Baker, 1988; Cummins, 2009).

La polémica cuestión del bilingüismo en EEUU ha estado muy condicionada por los estudios meramente lingüísticos, posicionados desde visiones positivistas, que han bloqueado “*los intentos de relacionar la investigación y los programas bilingües con*

¹ La especial situación canadiense también experimenta dificultades a pesar de los logros alcanzados, por ejemplo aquellas derivadas de los escasos índices de adolescentes varones de habla inglesa interesados en continuar los estudios de francés como segunda lengua (Kissau y Turnbull, 2008).

² Tal y como señalan Velasco y Cancino (2012, p. 654) “*En las escuelas, los niños catalogados como ‘Hispanos’ pueden ser hablantes de garífuna, quechua, mixteco o náhuatl. El español no tiene por qué ser necesariamente su lengua materna. Pueden venir de lugares tan diversos como la Argentina, la República Dominicana, Honduras o Costa Rica. Pueden haber nacido en sus países de origen o en los Estados Unidos. El término Hispano es, por lo tanto, engañoso, ya que pretende homogeneizar a una población diversa que se vincula por la mayor o menor presencia del español en sus vidas*”.

cuestiones de racismo, clase y otros factores ideológicos que funcionan sistemáticamente para devaluar la lengua y la cultura de los alumnos” (Macedo, Dendrinos y Gounari, 2005, p. 16).

Esta controversia cristalizó en la Proposición 227³, a través de la cual se han atacado las propuestas bilingües⁴ apostándose por una inmersión directa en inglés, resultando en el desmantelamiento de la educación bilingüe en diferentes estados como Arizona, California y Massachusetts entre otros (Slavin, Madden y Calderon, 2010). Krashen (2005) sostiene que la razón principal de esta involución, en lo que a la educación bilingüe se refiere, se debe básicamente a la ignorancia, ya que algunos de los que apostaron por el uso de la primera lengua (extranjera) en la escuela paradójicamente también apoyaron las iniciativas en contra de la educación bilingüe.

La controversia está servida entre los partidarios del «Sólo-Inglés» (English-only) y de la educación bilingüe en EEUU. Sin embargo, es necesario seguir profundizando en aquellas fórmulas que mejor casen con el desarrollo de un creciente alumnado de diversos orígenes culturales. Así, por ilustrar esta situación, las cifras de ciudadanos hispanos en Estados Unidos se ven duplicadas cada década. Ramírez (1985) se hacía eco del dato del censo de 1976 en el que se contabilizaron 10,6 millones de ciudadanos hispanos, cifra que se duplicaba en el año 1990 con 22,4 millones, mientras que en 2008 esta cifra ascendía 41,3 millones (Us Census Bureau, 2008). Según este mismo organismo, en 2011, esta cifra rondaría los 50 millones, representando por tanto el 16.3% de la población⁵.

La integración de la población latina en la sociedad americana sigue representando un reto incuestionable desde el momento en que las fuertes presiones asimilacionistas⁶ siguen forzando a las diferentes comunidades a abandonar sus usos y códigos culturales para *convertirse* al modo americano, como llave para poder siquiera optar a las sobras del sueño americano, todo esto en un marco, como afirma Apple (2002) de miedo al otro: “*que se expresa en su apoyo a un currículo nacional normalizado, en sus ataques al bilingüismo y al multiculturalismo, y en su insistencia en unos niveles de exigencia más elevados*” (p. 66). Los movimientos contrarios al bilingüismo en EEUU han argumentado que su favorecimiento representa un obstáculo para la plena incorporación (o asimilación) de las minorías en la sociedad, germen por tanto de una amenaza para la unidad nacional (Wrigley, 2007).

Esta situación no tiene visos de sufrir cambios significativos a corto plazo pues a pesar de los distintos signos ideológicos que se han sucedido en las últimas décadas en Estados Unidos, las políticas educativas son, en general, tendentes al conservadurismo (Hernández y Sancho, 2011). De este modo, la cuestión de la educación plurilingüe y

³ Dicha proposición fue aprobada en California en 1998, estableciendo que todos los niños y niñas de las escuelas públicas deberían ser enseñados en inglés tan rápido y efectivamente como fuera posible, posición sustentada en estudios como los de De la Pena (1991), Gersten (1985), Rossell y Baker (1996), entre otros.

⁴ A pesar de los buenos resultados puestos de manifiesto desde la investigación (Alanis, 2000).

⁵ Datos obtenidos de la siguiente página web a fecha de 14 de noviembre de 2013 desde http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb11-ff18.html

⁶ Las influencias asimilacionistas pueden detectarse claramente en la literatura infantil enfocada al público latino. De este modo, en las conversaciones e interacciones de los protagonistas infantiles se deja entrever que la plena asimilación de los valores americanos es el estado natural de la existencia. Por su parte, la afinidad y los lazos con la familia extensa de los países de origen son reconstruidos desde visiones romantizadas y exóticas (Chappell y Faltis, 2007).

pluricultural ha sido relegada a un segundo plano, que sin embargo tarde o temprano – bien por convencimiento social o por exigencias geoestratégicas– habrá de ser abordada. La regulación del contacto entre culturas se ha hecho desde posicionamientos de multiculturalismo “*donde la coexistencia de grupos étnicos no supone su acceso igualitario a las oportunidades*” (Tuts, 2007, p. 343).

Un halo de optimismo ha llegado, en contraste con el panorama descrito, a través de los programas de Doble inmersión, en los que existe una doble finalidad, a saber, el aprendizaje de inglés y el mantenimiento-perfeccionamiento de la lengua materna (generalmente castellano), con la especificidad añadida de tratarse de grupos compuestos proporcionalmente por hablantes nativos de una y otra lengua (Howard y Christian, 2002). Este modelo es bien recibido por muchos distritos escolares al conciliar las necesidades de los dos grupos lingüísticos mayoritarios, favoreciendo también la promoción del bilingüismo y el biculturalismo (Mercuri, 2008).

La presencia inicial de múltiples lenguas en el contexto estadounidense contrasta con el papel monopolizador del inglés en todos los ámbitos oficiales, en un escenario en el que se defiende el monolingüismo como baluarte de la unidad nacional. A pesar de los muchos intentos por reclamar políticas activas en materia de segundas lenguas, sigue existiendo una gran tendencia a considerar peligrosa la apertura lingüística. En esta línea, el movimiento contrario al bilingüismo en EEUU es una manifestación más de las corrientes neoconservadoras que reclaman una vuelta a un pasado histórico idealizado amenazado por la ‘contaminación cultural’ derivada del multiculturalismo (Apple, 2002).

3.1.1.3 México

México representa un caso de gran interés dada la existencia de múltiples lenguas indígenas (alrededor de sesenta), la presencia del castellano como lengua materna de aproximadamente el 92% de la población y la cercanía de los Estados Unidos, que contribuye a una coexistencia de lenguas principalmente en las zonas fronterizas (Stacy, 2002).

El país ha experimentado una serie de tensiones en los últimos 25 años debido a la influencia de la globalización y la aparición del discurso en torno a los derechos educativos y lingüísticos de las comunidades indígenas, pasando de un modelo eminentemente castellanófilo a otro de naturaleza intercultural, al menos a nivel de discurso político-educativo (Tinajero y Englander, 2011). Así, se ha legislado a favor de las lenguas indígenas, pasando a ser consideradas “lenguas nacionales” título carente de las prerrogativas de la “lengua oficial”, a pesar de que se les reconoce la posibilidad de utilizar las lenguas indígenas en las instituciones así como la obligación del estado a favorecer este derecho (Hamel, 2008). Sin embargo, son muchas las dificultades para hacer efectivas las declaraciones institucionales. En esta línea, García y Velasco (2012) documentan los esfuerzos en la implementación de programas bilingües interculturales en la zona de Chiapas, poniendo de relieve las dificultades del profesorado indígena en lo referente al desarrollo de las prácticas de enseñanza y alfabetización bilingües, así como las limitaciones derivadas de la tradición de opresión histórica e injusticia social vivida por dichas comunidades.

3.1.2 América Central y del Sur

Comenzaremos haciendo una somera mención de los casos más representativos del territorio de América Central, integrada por Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

En Guatemala, el idioma oficial es el castellano, hablado por el 60% de la población, con un total de más de veinte idiomas y dialectos indígenas que cubren el restante 40%, dándose la característica de que la presencia de bilingüismo es de tipo unidireccional, siendo la población indígena la que hace el esfuerzo de aprender el español, no así la población ladina (Escobar, 2006). Progresivamente es mayor el consenso en el país en torno a la importancia de fomentar el bilingüismo desde las escuelas, que viene a representar un aspecto clave para compensar las inequidades sociales de las comunidades indígenas. Los programas bilingües han logrado disminuir el absentismo escolar y la repetición de curso, así como mejorar los resultados en pruebas de conocimiento y lengua española (Patrinos y Velez, 2009).

En Nicaragua, se han implementado programas plurilingües que integran lenguas indígenas como el miskito y el sumo-mayangna gracias a los esfuerzos institucionales que progresivamente reconocen el valor de articular un currículo flexible que refleje las características locales y regionales (Valiente Catter, 2011).

La creciente presencia del inglés en el continente latinoamericano tiene su mayor exponente en Belice, país fronterizo con México, donde el inglés es la lengua oficial siendo muy frecuentes los casos de bilingüismo inglés-castellano, dando pie a la creación de dialectos predominantemente castellanos infundados de léxico inglés (Hagerty, 1996).

Como vemos, la presencia de la herencia cultural y lingüística indígena, el papel del español como lengua de colonización y la proximidad a los Estados Unidos como país de la lengua de uso internacional hacen de estos países marcos interesantes que revelan la complejidad de las relaciones entre la cultura nacional, los derechos lingüísticos de los pueblos y la influencia de las lenguas de uso internacional.

Haciendo mención a América del Sur, progresivamente se han aprobado leyes que reconocen su tejido social multicultural y multilingüe, siendo especialmente Bolivia, Ecuador y Perú los países que debido a su densidad poblacional indígena han implementado programas de educación bilingües de forma más generalizada (García, 2009). Así, tras una etapa de asimilación del castellano como lengua única comienzan a proliferar iniciativas plurilingües e interculturales que reivindican la defensa de las culturas y lenguas autóctonas en el marco de la educación intercultural bilingüe, definida como *“una propuesta de transformación social que a través del marco educativo busca contribuir a la equidad social y a la igualdad en el marco de los derechos humanos”* (Nucinkis, 2007, p. 57).

En Paraguay, el idioma guaraní goza del estatus de lengua oficial conjuntamente con el castellano, lo que obedece a razones de índole historio-económico, ya que al ser un país relativamente pobre en minerales preciosos no se llegaron a crear importantes colegios ni universidades tras la colonización (Meliá, 2005). En la actualidad existen programas bilingües en los cuales se utiliza el castellano y el guaraní, existiendo evidencias del valor que en general conceden los estudiantes a preservar y cultivar la lengua guaraní (Choi, 2003).

En Chile, pese a la mayoría castellanohablante, en el marco de las comunidades indígenas mapuches se están desarrollando exitosos programas bilingües de corte intercultural, capaces de contrarrestar los valores hegemónicos asociados indisolublemente a la convergencia hacia la cultura y el idioma español (Ortiz, 2009).

En Brasil, la herencia colonizadora de Portugal favoreció que la lengua oficial sea el portugués, aunque conviven multitud de lenguas indígenas y especialmente el guaraní, en un marco proclive al fomento de la defensa de las lenguas minoritarias con programas bilingües ya implementados de forma localizada (Mendes, 2007).

En Perú, García (2004) pone de relieve la distancia entre el apoyo gubernamental a la educación intercultural bilingüe para el conjunto de la ciudadanía peruana y la realidad de su concentración mayoritaria en zonas rurales indígenas. Sin embargo, Valdiviezo (2010) documenta las dificultades y limitaciones existentes para el desarrollo óptimo de los programas en dichas zonas rurales así como las carencias formativas del profesorado en este campo.

En Bolivia, con importantes comunidades amerindias, el debate en torno a la enseñanza bilingüe intercultural está presente desde la década de los setenta del pasado siglo, habiéndose promulgado leyes partidarias de la enseñanza intercultural y plurilingüe, como la “Ley de reforma educativa” del año 1994 o la más reciente “Ley Elizardo Perez y Avelino Sinani” (Ley 070, de 20-Diciembre-2010)⁷ en cuyo artículo 3 se postulan los valores interculturales del sistema educativo:

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

En los últimos años se han hecho importantes esfuerzos en el campo de la formación intercultural del profesorado, logrando implantar con éxito enseñanzas bilingües en determinadas zonas del país no sin hacer frente a numerosos retos (Delany-Barmann, 2009, 2010). Benson (2004) se refiere al complejo papel que desarrollan los profesores bilingües, haciendo frente a una compleja tarea en condiciones en ocasiones precarias y con salarios escasamente remunerados. Específicamente, pone de manifiesto las presiones aún existentes en torno a la prevalencia de la lengua colonial que, en conjunción con programas bilingües no suficientemente publicitados, han resultado en rechazos localizados a los programas, resaltando la importancia de la formación y la adecuada comunicación de la enseñanza bilingüe para los propios docentes y las comunidades en las que se desarrollan las iniciativas.

Finalmente, es necesario abordar el relevante caso de Ecuador como ejemplo de la apuesta por la superación de los modelos asimilacionistas (cuando no abiertamente anti-indigenistas) y el establecimiento generalizado de programas educativos bilingües (King, 1997). En la actualidad, a pesar de las numerosas dificultades, la red de centros continúa en aumento, haciendo posible los procesos de alfabetización en las lenguas indígenas desde el sistema educativo a un número creciente de alumnado (King y Benson, 2004).

Latinoamérica, en su conjunto tiene ante sí un ingente reto derivado de la necesidad de recuperar y preservar su riqueza lingüística autóctona, haciendo de la

⁷ Consultado el 17 de mayo de 2014 desde <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2676>

enseñanza intercultural bilingüe el modelo generalizado para enfocar el tratamiento de las lenguas y culturas.

3.2 Europa

La situación del estado de la cuestión del fomento del plurilingüismo en Europa ha experimentado una profunda transformación toda vez se ha producido un esfuerzo conjunto por desarrollar políticas comunes con la finalidad de fomentar el conocimiento de las lenguas maternas, así como el conocimiento de una lengua extranjera de uso internacional (inglés) y una lengua personal adaptada (lengua minoritaria de la zona, lengua del país cercano...). A pesar de las políticas comunes de la unión, en el siguiente análisis observaremos diferencias sustantivas en el diseño y desarrollo del fomento del plurilingüismo en diferentes zonas, que obedecen a las también diversas realidades económicas, históricas, sociales, culturales y lingüísticas que se viven en los países que componen la unión. Estas diferencias, favorecen que el nivel de consecución del inglés como primera y principal lengua extranjera en Europa experimente importantes diferencias entre países, respondiendo al hecho de la disimilitud o semejanza entre las lenguas dadas y el inglés⁸). Siguán (1996) establece una tipología de las diferentes variedades de políticas lingüísticas para el caso europeo. Así, distingue entre (a) el monolingüismo de Francia, (b) la protección o tolerancia de las minorías lingüísticas del Reino Unido en torno al galés (c) la autonomía lingüística española, (d) el federalismo lingüístico belga y (e) el plurilingüismo institucional de Luxemburgo.

3.2.1 Alemania

Al analizar el caso alemán nos situamos en un marco educativo en el que desde el año 1950 se implantaron medidas de carácter igualitario como la formación obligatoria hasta los nueve años lectivos, libros de texto gratuitos, y la implantación de un idioma extranjero obligatorio en todas las modalidades escolares ofreciendo distintas posibilidades de elección a partir del séptimo año (Schulte, 2005).

Los condicionamientos político-históricos de Alemania durante el accidentado siglo XX han marcado el desarrollo de su agenda sobre lenguas extranjeras. Así, tras la unificación, las presiones para sustituir al ruso en la Alemania del Este como primera lengua extranjera aceleraron el movimiento en torno al fomento de la enseñanza bilingüe en torno al inglés (Baetens, 2001).

En la actualidad, el sistema educativo alemán destaca, entre otros aspectos, por estar manifiestamente descentralizado, ya que Alemania está formada por 16 estados federales, cada uno de los cuales tiene su propio sistema escolar, no existiendo por tanto un currículo oficial, sino que cada estado federado elabora sus directrices propias (Künzli, 1998). El aprendizaje de idiomas, debido en parte a la escasa generalización de la educación infantil que es opcional y de pago, comienza a partir del tercer año de escolarización.

Los programas bilingües se remontan a finales de los años sesenta del pasado siglo, con colaboraciones experimentales entre los gobiernos alemán y francés (Mäsch,

⁸ Así, Muñoz, Tragant y Torras (2010) ponen de manifiesto en un estudio acerca de los niveles lingüísticos de países europeos la ventaja de los hablantes holandeses y suecos frente a los españoles e italianos, poniendo de relieve la importancia de la distancia lingüística entre la primera lengua y la lengua meta para el aprendizaje exitoso de la lengua extranjera.

1993). En la actualidad coexisten diferentes modalidades de enseñanza bilingüe, a saber: las escuelas internacionales, de carácter elitista y privado; las escuelas europeas, fundadas para la escolarización exclusiva de los trabajadores de los organismos de la Unión Europea; las escuelas de Europa (Staatliche Europa-Schule Berlin) (Escuela estatal de Europa-Berlín) que integran diferentes lenguas de las comunidades emigrantes (turco, polaco, portugués, griego moderno, ruso, italiano, español, francés e inglés), en las que sus estudiantes obtienen una doble titulación que les habilita para cursar estudios universitarios en las diferentes lenguas adquiridas sin necesidad de nuevas pruebas (Meier, 2007); así como escuelas con distintos patrocinios como el internado italiano de la Iglesia Católica o la Kennedy School de Berlín con enseñanza en inglés norteamericano (Montanari, 2007).

Una de las limitaciones que señalaba Hartmann (1996) en el inicio de la implementación de los proyectos bilingües en Alemania se derivaba de la dificultad de encontrar profesorado adecuadamente formado, que poseyera a la vez la competencia lingüística y el conocimiento de la disciplina necesarios para impartir sus asignaturas (principalmente Biología, Geografía, Política) en inglés. Este hecho ha cambiado sensiblemente gracias al fomento de la doble titulación del profesorado en un idioma moderno y una disciplina no lingüística, progresándose además en los referente a la formación específica inicial de los docentes en aspectos didácticos (Wolff, 2002).

3.2.2 Francia

Francia es uno de los ejemplos más representativos del modelo de monolingüismo como objetivo (Siguán, 1996), a pesar de contar con una creciente diversidad lingüística en el país.

De esta forma, Francia se ha mostrado reticente a aceptar y promover otras lenguas, pero mayormente el inglés -eterno rival- en el seno de su sistema educativo, si bien esta situación ha ido progresivamente cambiando ante las recomendaciones europeas en torno al fomento del plurilingüismo: *“Nuestro error reside tal vez en cierto etnocentrismo franco-francés. Pero esperemos que la aplicación del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, nos lleve a contemplar de manera distinta las cosas, a intercambiar más”* (Pugibet, 2006, p. 1077).

La fuerte herencia de identificación lengua-estado en Francia ha tenido múltiples repercusiones. En cuanto al tratamiento de la diversidad lingüística, por ejemplo, han dominado los modelos basados en una concepción del hablante nativo de otras lenguas distintas del francés como aquejado de una discapacidad y por tanto atendido por servicios especializados de forma segregada. De hecho, los hablantes de lenguas extranjeras son clasificados como ‘no-hablantes de francés’ [élèves non-Francophones] (Akkari, 1998).

A pesar del profundamente marcado carácter monolingüe reinante en Francia, existen ejemplificaciones que confirman que es posible poner en marcha iniciativas plurilingües y pluriculturales, como las desarrolladas en una escuela primaria francesa con ayuda de investigadores de la Universidad de Estrasburgo (Helot y Young, 2002). La experiencia consistió en el desarrollo de una serie de talleres y actividades utilizando las 18 lenguas existentes en ese momento en la escuela. Como sostiene Kenner (2008), la experiencia no sólo reportó beneficios al alumnado a nivel educativo sino que:

Se dio el mismo estatus a todos los idiomas, en comparación con la jerarquía previa. El ambiente monolingüe cambió a uno plurilingüe y pluricultural. Los padres, los niños y los profesores compartieron su conocimiento. (...) Los padres que antes habían sido tímidos al venir a la escuela tenían ahora más confianza. Los padres de diferentes orígenes étnicos y lingüísticos comenzaron a apoyarse entre sí (p. 52).

En el caso de la educación secundaria, la enseñanza bilingüe se articula a través del modelo de las Secciones Europeas (SE) creado en 1992. Las SE, implantadas en todo tipo de escuelas de secundaria, imparten las áreas de Geografía e Historia en la lengua extranjera durante los dos primeros años de la educación secundaria, además de dos horas adicionales de enseñanza de la lengua. En general las SE suelen enseñar las principales lenguas europeas aunque, si existe demanda, es posible aprender el árabe, chino o japonés. Las SE han tenido un enorme éxito tanto entre el alumnado como en sus familias (Eurydice, 2006)

La posibilidad de embarcarse en un proyecto bilingüe está abierta a todo tipo de escuelas secundarias (Springer, 2002), si bien, no existe financiación específica para este tipo de proyectos que corren a cargo de los exiguos presupuestos generales de cada centro. Además, la carencia de profesorado suficientemente cualificado es una constante de la mayoría de los programas bilingües, que en Francia se agrava con respecto al caso alemán dado que en general los docentes no suelen tener una doble titulación, debiendo aportar una certificación del dominio avanzado de la lengua extranjera/regional o un certificado que demuestre haber finalizado una titulación en la lengua objeto (Eurydice, 2006).

3.2.3 Luxemburgo

Luxemburgo, representa un excelente ejemplo de coexistencia de lenguas, favorecido por su emplazamiento estratégico como frontera con Francia, Bélgica y Alemania. Esto favorece que tres lenguas –luxemburgués, francés y alemán– coexistan cotidianamente, posibilitando que el 99% de la población luxemburguesa afirme poder mantener una conversación en una lengua distinta de la materna (Eurobarómetro, 2005). Desde la escuela se hace una clara apuesta por el multilingüismo, con una importante carga lectiva dedicada a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. El alemán, por ejemplo, comienza a enseñarse en el año uno, tanto desde una asignatura específica como medio de instrucción de la mayoría de las áreas curriculares. El francés, se introduce de forma oral a final del segundo año y por escrito desde el año tres, mientras que el luxemburgués tiene solamente asignada una hora a la semana, siendo además la lengua en la que se desarrollan las asignaturas no académicas (Kirsch, 2006). Queda evidenciado que el caso luxemburgués es un ejemplo de la conciliación entre la enseñanza de la lengua nacional y dos lenguas comunitarias, posibilitando el “*mantenimiento de la identidad luxemburguesa con la integración de poblaciones de orígenes diversos y la apertura al exterior*” (Baetens, 2001, p. 66). Representa además uno de los escasos ejemplos europeos en los que la enseñanza integrada de contenidos y lenguas es un hecho generalizado y extendido en todas las escuelas del país (Eurydice, 2006).

3.2.4 Reino Unido

La dificultad para promocionar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el Reino Unido viene determinada por el estatus del inglés como lengua de uso internacional en el mundo, hecho que limita las motivaciones instrumentales que impulsan su aprendizaje

en el resto de países no anglófonos (Graddol, 1997; Wilson, 2008). Entre otras consecuencias, la expansión del inglés produce que el Reino Unido sea el penúltimo país en la Unión Europea, sólo por delante de Hungría, en el que un escaso 30% de la población afirma ser capaz de establecer una conversación en una lengua diferente a la materna (Eurobarómetro, 2005). Debido a este hecho, se han emprendido acciones encaminadas a promocionar la enseñanza y aprendizaje de lenguas, especialmente por parte de la Administración Educativa (Anderson, 2008)⁹.

A continuación, haremos referencia diferenciada de los casos de Inglaterra y Gales, teniendo en cuenta que desde el año 1999 las competencias en materia de educación fueron transferidas a las diferentes naciones históricas (Laugharne y Baird, 2009).

La enseñanza de lenguas extranjeras en Inglaterra fue inicialmente introducida como obligatoria en el marco del National Curriculum (1992) hasta los dieciséis años. En el año 2002 se publicó The National Languages Strategy¹⁰, donde se establecieron los planes del gobierno para transformar y dar el impulso decisivo a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En dicho plan se fijó el objetivo de que todos los alumnos de entre siete y once años aprendiesen un idioma extranjero en la primaria con el objeto de continuar profundizándolo en la educación secundaria. Sin embargo, a través de posteriores cambios en la política de lenguas, a partir de Septiembre de 2004 el aprendizaje de lenguas extranjeras pasó a ser opcional al llegar al Key Stage 4 (14-16).

En el año 2007 se puso de manifiesto de nuevo la necesidad de replantear la estrategia de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. El Departamento para Niños, Colegios y Familias (Department for Children, Schools and Families) emitió un documento denominado “*The children’s plan, building brighter future*”¹¹ (2007), en el que se reclamaba la necesidad de destinar tiempo en la escuela primaria para aprender una lengua extranjera, con la finalidad, entre otras, de mejorar las competencias lingüísticas de los jóvenes en un contexto de economía global.

Otra de las razones de la escasa presencia de las lenguas extranjeras en el contexto inglés se debe, en parte, al hecho de que el currículo se haya centrado principalmente en las áreas de Inglés, Matemáticas y Ciencia, consideradas de especial prioridad (Hunt et al, 2005). La presión añadida por los Standard Assessment Tests (SATs)¹² ha fomentado que los centros progresivamente centren sus estrategias en

⁹ Como ha puesto de manifiesto la encuesta desarrollada por el National Centre for Languages (Centro Nacional para las lenguas) (2005), un total de 35 lenguas comunitarias son enseñadas en institutos de secundaria en Inglaterra, Gales y Escocia, mientras que, al menos 61 lenguas son enseñadas en clases extraescolares en escuelas de primaria (5-14 años). Fecha de acceso 23 de febrero de 2013 desde http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/language_trends/community_languages.aspx

¹⁰ Un resumen de las líneas y contenidos principales de este instrumento para el desarrollo de las lenguas extranjeras puede consultarse en la siguiente dirección <http://www.teachernet.gov.uk/management/atoz/n/nationallanguagesstrategy/index.cfm?code=main> (Fecha de consulta 15 de julio de 2012).

¹¹ Traducción del original: “*El plan de los niños, construyendo un futuro más brillante*”, extraído el 15 de julio de 2009 desde http://www.dfes.gov.uk/publications/childrensplan/downloads/The_Childrens_Plan.pdf

¹² Los Test de Evaluación Estandarizados son pruebas que se realizan al final de cada ciclo educativo: años 2, 6 y 9, y que buscan medir las progresiones y logros del alumnado (Wrigley, 2006).

preparar al alumnado para los test, ya que los resultados se hacen públicos en las llamadas League Tables (rankings de centros).

La educación bilingüe en el país tiene un referente fundamental: el Proyecto Motet (1978-1981) que supuso el primer gran intento de cuestionar la supremacía del inglés en Inglaterra. A pesar de estas experiencias, hoy en día la educación bilingüe en Inglaterra se encuentra en una fase embrionaria ya que a pesar de la diversidad cultural y multicultural existente en todos los ámbitos y sectores de la sociedad, sobre todo en las grandes ciudades (Baker y Eversley, 2000)¹³, el idioma de referencia y vehicular es el inglés, siendo aún las presiones asimilacionistas fuertes a pesar del surgimiento del llamado modelo ‘salad bowl’ por el cual las diferentes culturas se mezclan y yuxtaponen como los ingredientes de una ensalada aun manteniendo su identidad propia, si bien *”no por estar colocados en el mismo recipiente un tomate se convierte en una zanahoria”* (Tuts, 2007, p. 43).

Como señalan Baker y Prys Jones (1998), el bilingüismo en Inglaterra no ha sido nunca objeto de debate público, como en el caso de Canadá. De hecho, no ha sido sometido ni a regulación, como en Gales y Escocia. Valdez (2001) llama la atención sobre el hecho de que no se hayan generado movimientos ni a favor ni en contra, como en el ya mencionado caso de California.

Cummins (2003) señala que los modelos de enseñanza bilingüe más extendidos han entendido la presencia de dos o más lenguas en el currículo como una forma de alcanzar resultados educativos determinados, más allá de centrarse necesariamente en potenciación de las competencias lingüísticas del alumnado. Sin embargo, define el modelo inglés como “de reparación”, en los que la enseñanza bilingüe se ha empleado con la finalidad de compensar determinados obstáculos percibidos en las capacidades lingüísticas del alumnado cuyo idioma materno no es el inglés. Así, el bilingüismo, por regla general es considerado una aberración y un obstáculo para la plena incorporación de las minorías en la sociedad (Wrigley, 2007). Sin embargo, el capital cultural, lingüístico e intelectual de las sociedades aumentará tan pronto como se deje de percibir al alumnado cuya lengua materna no es el inglés como un problema, pudiendo aportar una ingente cantidad de recursos lingüísticos e intelectuales a la escuela.

Son muchos los elementos que obstaculizan la implantación y arraigo de propuestas bilingües. Por ejemplo, desde el punto de vista de la formación del profesorado, la cualificación bilingüe es aún hoy considerada un problema en términos de política educativa, sin que se haya generado siquiera un debate acerca de la necesidad de dotar al profesorado de la formación necesaria para trabajar de forma efectiva con el alumnado bilingüe (Butcher, Sinka y Troman, 2007). Cable, Eyres y Collins (2006) aluden a la fuerte carga asimilacionista de las diferentes directrices emanadas de los documentos oficiales que regulan la práctica en los centros educativos.

En la actualidad, por tanto, el panorama es de llamativa pobreza, estando las propuestas de enseñanza de idiomas (no específicamente bilingües) vehiculadas a través de los denominados “*Language Colleges*”, que materializan las propuestas de la *National Languages Strategy* antes mencionada. Como contrapunto positivo, es preciso citar las experiencias realizadas en centros educativos londinenses en los que a través de intervenciones contextualizadas y significativas para el alumnado de origen turco se

¹³ Específicamente Kenner (2008) afirma que en Londres se contabilizan más de 300 idiomas entre los alumnos/as de primaria y secundaria.

realiza una enseñanza bilingüe culturalmente sensible (Issa, 2005). Otras iniciativas, han implementado proyectos orientados a la sensibilización plurilingüe y pluricultural a través de materiales curriculares a modo de iniciación al aprendizaje de lenguas y potenciando además sus competencias metalingüísticas (Martin, 2010)

Al igual que en Inglaterra, la influencia del inglés como lengua de uso internacional ha frenado el impulso de aprendizaje de lenguas extranjeras en Gales (Wilson, 2008). De este modo, a pesar de tener las transferencias en materia educativa desde 1999, en el año 2003, aplicaron la normativa emanada del departamento de educación inglés en torno a la optatividad del estudio de una lengua extranjera a partir de los catorce años.

Gales, sin embargo, presenta una notable diferencia con Inglaterra, dado que se produce la coexistencia de dos lenguas mayoritarias en la comunidad dando como resultado un bilingüismo generalizado, normalizado e institucionalizado (Laugharne, 2007).

A nivel escolar, la adopción de los modelos de inmersión en las zonas sureste y noreste del país hace más de 40 años ha contribuido a introducir el galés en la sociedad más que el propio hogar (Willians, 2008).

Uno de los obstáculos para un mejor desarrollo de la enseñanza bilingüe en Gales es la falta de profesorado debidamente cualificado. En contraste es creciente el número de materiales educativos de calidad disponibles para el profesorado (Willians, 2006). En cuanto a los aspectos metodológicos, el enfoque AICLE está recibiendo un adecuado desarrollo en Gales, siendo utilizado para la introducción del galés a través del apoyo de profesionales especializados (Eurydice, 2006).

Como vemos, el Reino Unido, es un ejemplo de las consecuencias de la expansión desmedida de un idioma a nivel internacional, representando una amenaza para la riqueza lingüística y cultural de los países de origen de la lengua y en general para el resto de lenguas y culturas. La superación del linguocentrismo devendrá del esfuerzo colectivo en la necesidad de respetar la pluralidad cultural y lingüística inherente a las sociedades contemporáneas.

3.2.5 Panorámica de otros países europeos

La enseñanza bilingüe representa un fenómeno extendido en los diferentes países europeos, en los que en mayor o menor medida se desarrollan estrategias nacionales impulsadas por las políticas en defensa del plurilingüismo en Europa.

Italia, por ejemplo, representa un caso llamativo por la escasa promoción del aprendizaje de segundas lenguas, campo en el que se están iniciando acciones marcadas por la urgencia principalmente en torno al fomento del aprendizaje del inglés, dificultadas por las carencias en la propia formación lingüística del profesorado (Muscarà, 2010).

Bélgica es un estado federal con tres lenguas oficiales: neerlandés en Flandes (lengua mayoritaria), francés en Valonia y alemán en el este del país, donde los hablantes tienen garantizados sus derechos lingüísticos en el marco territorial de cada región (Baker, 2006). Para finalizar, reseñaremos el caso de Finlandia, con una dilatada trayectoria en el fomento de la enseñanza de lenguas extranjeras desde el sistema

educativo. En su caso, la apuesta por un modelo de escuela comprensivo desde la década de los setenta instituyó la obligatoriedad del estudio de la lengua extranjera (principalmente inglés) desde los nueve años para todo el alumnado (Nikula, 2007).

3.3 África

La composición histórica del continente africano –como resulta de su pasado colonial– ejerce una influencia palpable en la actualidad, manifestada entre muchos aspectos por la herencia lingüística y la actitud hacia las lenguas desde los centros de poder en los diferentes países, que explica las diferentes realidades que se viven en el continente.

Comenzando por África del norte, hemos de citar a Marruecos como país de mayoría árabe (65% de la población), en el que coexisten poblaciones hablantes de dialectos del bereber (tarifit, tamazight y tashelhit), lengua materna del 35% de la población (Baker y Prys Jones, 1998). El francés ha sobrevivido al proceso de descolonización de 1956, siendo en la actualidad la lengua de la alta cultura, la economía, la diplomacia y la burocracia (Rosenhouse y Goral, 2004). A nivel escolar se da la paradoja de que las lenguas usadas y enseñadas en el sistema educativo (árabe moderno, francés, inglés, y más recientemente tamazight) no tienen en cuenta el bagaje lingüístico del alumnado (Hoffman y Miller, 2010), quien mayoritariamente se expresa en árabe dialectal – lengua carente de sistema gráfico– produciendo que un amplio porcentaje del alumnado no sea escolarizado en su lengua materna (Moscoso, 2003).

Conjuntamente con Marruecos, coexisten en la zona norte del continente países como Mauritania, Argelia, Túnez, Libia, Egipto, Chad y Sudán, en los que el árabe es la lengua oficial, en muchos casos conjuntamente con diferentes lenguas autóctonas así como las lenguas coloniales, fundamentalmente el francés, el inglés o el italiano. Esta rica confluencia de lenguas hace de estos territorios escenarios donde las situaciones de bilingüismo son la norma más que la excepción, existiendo un posicionamiento común en torno al fomento del plurilingüismo desde las escuelas, basado esencialmente en la apuesta por el árabe clásico y una lengua extranjera, que suele coincidir con la lengua colonial. En Mauritania, por ejemplo, tras una etapa de arabización del sistema educativo se ha apostado por un modelo bilingüe árabe-francés, dejando fuera al resto de lenguas nacionales (Pulaar, Soninke y Wolof) así como el dialecto árabe local (Bureau of Democracy, Human Rights and Labor, 2008¹⁴). Este mismo panorama se da en Egipto, en el que el inglés y el árabe clásico son las lenguas estudiadas en las escuelas, mientras que el árabe egipcio –verdadero idioma identitario de la población– queda excluido (Warschauer, El Said y Zohry, 2002).

Haciendo ahora mención al África Subsahariana –y a pesar de representar un vasto territorio con innumerables realidades culturales y lingüísticas– hemos de precisar que, en general, el peso de la herencia colonial es evidenciable a través de las políticas lingüísticas en las escuelas, que siguen anteponiendo de forma generalizada las lenguas prestigiadas en detrimento de las autóctonas. Bamgbose (2004), establece una triple categorización de las diferentes actitudes hacia el papel de las lenguas autóctonas en las escuelas en este vasto territorio. En un primer grupo se situarían aquellos países que a pesar de la herencia colonial, han potenciado el uso de lenguas autóctonas en la educación; una segunda tipología de países está integrado por aquellos en los que se ha apostado por la asimilación de la lengua colonial como oficial en las escuelas.

¹⁴ Información consultada el 17 de mayo de 2012 desde <http://www.state.gov/j/drl/rls/hrrpt/2007/100493.htm>

Finalmente, nos encontraríamos con un tercer modelo de carácter dual o directamente divergente con el poder colonizador.

En el primer grupo, Malawi, ex colonia británica, representa un ejemplo paradigmático de un país en el que se ha escolarizado en las lenguas locales, principalmente la lengua materna, siendo el inglés una asignatura hasta quinto curso en que se utiliza como lengua vehicular¹⁵ dentro de un marco político proclive al fomento de la diversidad etnolingüística en el país (Matiki, 2006).

En el segundo grupo podemos nombrar como ejemplo el caso de Costa de Marfil, en el que la diversidad lingüística (aproximadamente cincuenta y ocho lenguas) no se refleja en el sistema educativo en el que sólo se utiliza el francés (Djité y Kpli, 2007). Más aun, en países como Ghana, se ha producido una involución en torno a la defensa de los idiomas autóctonos (asante, ewé, fante, boron, dagomba, dangme, dagaba, akyem, ga y akuaoem), apostando por la enseñanza total en inglés durante los tres primeros años de escolarización, generándose un intenso debate ante tal polémica medida, tomada –entre otras razones– como respuesta ante la puesta en peligro de la diversidad lingüística del país (Owu-Ewie, 2006). Igualmente, en Mozambique –país de alrededor de quince millones de habitantes con un total de veinticuatro lenguas autóctonas, es el portugués la lengua oficial de escolarización, sin que dichas lenguas tengan representación a nivel educativo (Benson, 2004). En referencia a Mozambique es necesario citar el caso del Suahili como lengua que se extiende por toda la costa oriental hasta Kenia y que cuenta con decenas de millones de hablantes (López Facal, 2010).

Ya en el tercer grupo, nos encontramos con el caso dual de Camerún, país que ejemplifica la distancia entre las aspiraciones oficiales y la realidad social. Así, mientras las lenguas oficiales son el inglés y el francés, los hablantes utilizan el inglés pidgin¹⁶, interlengua que permite a los ciudadanos del país comunicarse entre sí, dadas las más de doscientas lenguas autóctonas. De esta forma, se ha generalizado la integración de lenguas autóctonas en las escuelas, conjuntamente con una de las lenguas oficiales (Munang, 2005).

Como vemos, en África el pasado colonial sigue determinando la configuración social y educativa de los diferentes países. La enseñanza bilingüe en el seno de los propios países se manifiesta de diversas formas en el contexto propio de cada país, con grandes oscilaciones si se trata de zonas urbanas o rurales, comunidades con lengua prestigiada o minorizada, así como entre niños o niñas, siendo los últimos elementos de cada disyuntiva enunciada los subordinados. De este modo, las niñas de zonas rurales pertenecientes a etnias con lenguas depauperadas representan el colectivo más vulnerable y con menor acceso a una enseñanza de calidad (Benson, 2004). El inglés –u otras lenguas de uso internacional– en países en vías de desarrollo representa un riesgo

¹⁵ Es interesante traer a colación el estudio de Williams (1998), que tras un estudio comparativo de Malawi, con la política lingüística que hemos señalado, y Zambia –de inmersión plena en inglés– puso de manifiesto que los resultados en inglés del alumnado de Zambia eran ligeramente inferiores a los de Malawi, a pesar de que estos últimos sólo lo habían estudiado como asignatura. Asimismo, los resultados de los test evidenciaron las precarias competencias bilingües del alumnado de Zambia en comparación con las del alumnado de Malawi. Lo más llamativo del caso de Malawi es, sin duda, que las condiciones para la enseñanza son absolutamente precarias, poniéndose de manifiesto que ante tales limitaciones es recomendable apostar por la enseñanza a través de lenguas locales conocidas, frente a las prestigiadas, en las que además existían más diferencias entre sexos y localización rural o urbana en el estudio.

¹⁶ Categorizada por Eco (1994) como lengua de bricolaje, al nacer espontáneamente del encuentro de dos civilizaciones de diferente lengua.

derivado de aumentar las diferencias sociales entre la ciudadanía de zonas urbanas frente a aquellos que pueblan las zonas rurales, ahondando más si cabe en la inequidad del sistema educativo a través de la apuesta de un modelo lingüístico injusto para con aquellas capas sociales más desfavorecidas.

Como vemos, no es posible reducir la complejidad lingüística y cultural del continente africano a unas pocas variables, si bien parece clara la idoneidad de trabajar hacia un escenario en el que progresivamente se integren las lenguas autóctonas en las escuelas¹⁷. En este sentido, coincidimos con Skutnabb-Kangas (2001) cuando señala que *“enseñar por medio de una lengua africana produce más democracia e igualdad, mientras que utilizar una lengua extranjera como medida del estatus y como medio de educación perjudica a los niños y también a la sociedad en su conjunto”* (p. 106). Asumiendo este aserto es fácil ser conscientes del gran camino que aún queda por recorrer en la defensa de los derechos lingüísticos de los pueblos frente a las grandes lenguas prestigiadas.

3.4 Asia

El continente asiático, el más poblado de la tierra, da lugar a manifestaciones culturales y lingüísticas diversas de las cuales sólo es posible hacer una concisa aproximación.

Comenzando en el Asia Occidental, con un conjunto de veinte países arábigos como Arabia Saudita, Azerbaiyán, Chipre, Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Líbano, Siria y Yemen, entre otros, el árabe es el idioma mayoritario, si bien coexiste con el kurdo en Irak, el hebreo en Israel y con el dhofar en Omán (Rosenhouse y Goral, 2004).

En Irán, el idioma oficial es el farsi o persa con comunidades kurdas, turkas y baluches, que propician situaciones de bilingüismo aunque éste no sea manifiestamente reflejado en la educación formal (Arefi y Alizadeh, 2008). De este modo, la defensa del persa como lengua única de la escuela responde a un intento de evitar despertar el fantasma del separatismo (Khadivi y Kalantari, 2010).

En Turquía, país progresivamente más vinculado a Europa, el turco es el idioma oficial y mayoritario, aunque coexiste con dialectos del árabe, bosnio y kurdo entre otros. La diversidad lingüística del país no se refleja en el currículo, que sólo reconoce al turco como lengua de la escuela, mientras que sí se ha incorporado la enseñanza de lenguas extranjeras prestigiadas como el alemán, francés, inglés o árabe con una finalidad estratégica común a muchos otros países (Karahana, 2005).

Tornando la mirada hacia territorios más septentrionales nos encontramos con el caso de Rusia, que como ex potencia mundial ha ejercido una importante influencia en el siglo XX. Su población está compuesta por un 81.1% de habitantes de origen étnico ruso, al que se añaden más de 100 nacionalidades con lenguas y variedades lingüísticas propias (Baker y Prys Jones, 1998). La etapa de la Unión Soviética representó una acentuación del valor del ruso como lengua hegemónica a pesar de que el discurso político valorase el mantenimiento del bilingüismo personal (Korth, 2005). Este precedente ha condicionado que en la actualidad la presencia del ruso sea aún

¹⁷ Lo que representa una tarea ingente, dado que entre otros aspectos, es el profesorado el primer sector que ha de estar comprometido con esta aspiración. Así, Opoku-Amankwa y Brew-Hammond (2011), tras un estudio en Ghana ponen de manifiesto la escasa valoración de las lenguas autóctonas por el profesorado, quien define la alfabetización como la habilidad para hablar y escribir en inglés o en otra lengua internacional.

hegemónica incluso en las repúblicas ex-soviéticas del Asia Central como Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán. De este modo, y que a pesar de que existe un reconocimiento oficial en torno a la defensa de las lenguas autóctonas, éstas en la mayoría de los casos han perdido su capacidad para responder a las necesidades de uso social (Cubberley, 2002).

Avanzando hacia el Asia oriental, nos encontramos con China, con 1200 millones de hablantes de mandarín como primera o segunda lengua, en un marco económico de progresivo liderazgo mundial. Hablar de China es adentrarnos en grandes números y asumir la complejidad inherente a un país poliédrico. Así, se reconocen 56 nacionalidades indígenas con más de 80 idiomas y la presencia del grupo dominante *Han* que aglutina el 92% de la población total (OECD, 2005). El desarrollo económico de China se ha convertido también en un motor de las políticas y estudios de corte lingüístico. De este modo, en los últimos treinta años han proliferado las iniciativas en torno a los procesos bilingües vinculados a los grupos étnicos minoritarios, aunque crecientemente ligados al papel del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo desde la década de los 90 (Feng, 2007). En este sentido, se ha denunciado la excesiva distancia entre las políticas y la práctica educativa, principalmente en lo concerniente a la educación de las minorías lingüísticas, imponiéndose la asimilación por parte de la cultura Han dominante (Wang y Phillion, 2009). Lam (2007) considera que China se enfrenta a un triple objetivo que incluye la alfabetización de la sociedad, garantizar la estabilidad interna y progresar a nivel científico para limitar las injerencias externas, todo lo que demanda modelos educativos trilingües que aseguren la enseñanza del mandarín, la inclusión de las lenguas minoritarias y del inglés como lengua del comercio, aunque estas aspiraciones aún quedan lejos de estar generalizadas debido a las grandes oscilaciones locales.

Japón, por su parte, representa un importante contraste con China, principalmente por su homogeneidad etnolingüística fomentada tanto durante el periodo Meiji (1871-1912) como después de la Segunda Guerra Mundial. La preservación de la identidad nipona ha llegado a constituir parte de la identidad colectiva, que inevitablemente está cambiando dada la presencia de creciente población de origen inmigrado –proveniente principalmente de China y Singapur– y el fomento del estudio del inglés (Coulmas y Watanabe, 2002; De Mejía, 2002). El crecimiento del inglés se refleja en el sistema educativo, siendo la lengua extranjera más estudiada aún a pesar de los bajos resultados obtenidos en su aprendizaje, como resulta, entre otros aspectos, del énfasis más gramatical que comunicativo de los procesos de instrucción (Li y Lee, 2006).

Haciendo mención a la región del sureste asiático, destacamos el caso de Singapur, país con cuatro lenguas oficiales en el que se utiliza de forma generalizada el inglés como lengua de instrucción en las escuelas, al que se añade el estudio de las lenguas maternas como segundas lenguas. A pesar de esta aparente diversidad lingüística en el marco escolar, el hecho de que la variedad lingüística denominada “Singlish” sea la fórmula más extendida entre la sociedad contrasta con el inglés formal enseñado en las escuelas (Hornberger y Vaishb, 2009).

Adentrándonos en el sur de Asia, es necesario hacer referencia a la India, como ejemplo de un país sometido a la influencia colonial de Inglaterra desde mediados del siglo XIX, hecho que incidió en la plena adopción del inglés como lengua oficial. Hoy en día, el inglés ha llegado incluso a ser considerado como lengua indígena de ciertas

comunidades, logrando su enseñanza en los primeros niveles educativos (Eapen, 2011). Sin embargo, son muchas las tribus y etnias con lenguas minorizadas que encuentran muchas dificultades en un proceso de escolarización en las lenguas mayoritarias: hindi e inglés. Afortunadamente, existen precedentes de proyectos lingüísticos en diferentes estados que comienzan a introducir las lenguas locales (MacKenzie, 2009).

3.5 Oceanía

El principal país del continente es Australia, cuya lengua oficial es el inglés, lengua materna además del 82.6% de la población. Añadidamente, coexisten más cien lenguas comunitarias que atestiguan la importante presencia de comunidades de origen inmigrado (Baker y Prys Jones, 1998).

A lo largo del tiempo Australia ha implementado diferentes programas bilingües con la finalidad de acortar distancias lingüísticas y culturales con las comunidades aborígenes y permitir su progresión académica (Ma Rhea, 2012). Estos programas presentan carencias importantes principalmente en lo concerniente a la comunicación con el alumnado aborígen. De este modo, el profesorado tiende a atribuir las dificultades comunicativas a los problemas de otitis congénita de estos colectivos que a las diferencias culturales, acentuada por la escasa formación a nivel de comunicación intercultural y enseñanza de idiomas (Lowell y Devlin, 1998).

En lo concerniente a programas bilingües relativos a otros idiomas, se han generado iniciativas vinculadas a la enseñanza bilingüe aditiva francés-inglés, como la descrita por Wiltshire y Harbon (2010) en un centro de la zona de Nuevo Gales, surgida gracias a la acción coordinada de las familias organizadas en torno a la French Association of the North Shore (Asociación Francesa de la Costa Norte). Si bien el multilingüismo de las familias no es cubierto con el modelo francés-inglés, con apenas un 26% del alumnado con origen francófono frente a las más de 30 lenguas distintas del resto de alumnado). El modelo de instrucción se articula a través de dos maestros presentes en cada clase (uno francés e inglés). Los resultados lingüísticos y académicos en ambas lenguas son muy altos, especialmente llamativos en francés, cuyo alumnado supera en tres cursos las expectativas de conocimiento de la lengua. Experiencias como la descrita abundan en el contexto australiano.

3.6 A modo de conclusión del capítulo 3

Un somero análisis de la enseñanza bilingüe en el mundo pone de relieve que ésta es afrontada desde una perspectiva diferente dependiendo de cada contexto, si bien la historia de cada nación es clave para comprender su actitud ante la coexistencia de lenguas, siendo las cuestiones de índole política e ideológica especialmente relevantes a la hora de comprender la gestión macrológica de las lenguas¹⁸.

En general, aquellos países con pasado imperial y colonial tienden a encontrar mayores dificultades a la hora de fomentar el aprendizaje de otras lenguas, aquejados de tendencias monolingües y linguocentristas (Vasseur, 2006). La consideración de la

¹⁸ Así, por ejemplo, se podría explicar los posicionamientos oficiales en torno a la enseñanza del inglés en Irán, muy positivos durante la dinastía Pahlavi (1925-1979) y claramente más reticentes tras la Revolución Islámica (1979) como modo de defenderse ante las injerencias culturales de occidente, aunque en la práctica su enseñanza sigue siendo generalizada en el conjunto de las escuelas de secundaria (Khadiji y Kalantari, 2010).

lengua extranjera como una amenaza a la identidad nacional tiene su mayor representante en Estados Unidos, que se sustenta como nación sobre la base unificadora del inglés, pese a la gran masa de población latina que sigue en aumento.

La tendencia a la imposición de determinadas lenguas en detrimento de los derechos lingüísticos de importantes sectores de población es un fenómeno común en prácticamente la totalidad del mundo. Así, tras un simple acercamiento a las realidades culturales y lingüísticas de regiones diversas es posible encontrar situaciones paralelas, que se traducen en la negación de los derechos lingüísticos de comunidades enteras a ser educadas en su lengua materna (Unesco, 1953). Las llamadas a la conformación de una sociedad homogénea conjuntamente a la utilización de criterios economicistas juegan en contra de los derechos de amplios sectores de alumnado que han de enfrentar su proceso educativo en lenguas que les son extrañas. En todos aquellos casos en los que sistemáticamente la lengua del hogar no coincide con la escolar asistimos a la vulneración de los derechos y la merma de oportunidades para dichas comunidades.

Además de la influencia innegable del inglés como lengua que pone en serio riesgo la diversidad lingüística y cultural en el mundo¹⁹, no es conveniente olvidar el perdurable impacto que las lenguas coloniales (entre ellas también el inglés) siguen ejerciendo en las antiguas colonias o territorios anexados. Desde este punto de vista, el español en Sudamérica como lengua prestigiada aún representa una opción fuerte que sigue mermando el papel legítimo de las lenguas amerindias como lenguas de instrucción en las escuelas. En África, las diversas lenguas europeas, por una parte, y el estallido mundial del inglés como lengua de uso internacional representan obstáculos para contribuir a que las lenguas minorizadas sean incluso consideradas como lenguas de enseñanza, sin obviar la influencia de la pobreza y del hambre como lacras que obstaculizan el avance del continente tanto en éste como en otros ámbitos. En las repúblicas ex soviéticas, la *rusificación* del tejido social y cultural ha debilitado el potencial de las lenguas autóctonas para su uso social, a pesar de los esfuerzos recientes para reivindicarlas.

Es conveniente resaltar el hecho de que la educación bilingüe no es una actividad que se desarrolle en igualdad de condiciones en las diferentes partes del mundo. Así, bajo el paraguas de la enseñanza bilingüe coexisten ejemplos de proyectos lingüísticos en centros privados de élite así como propuestas institucionales de enseñanza de lenguas prestigiadas, programas lingüísticos de lenguas minorizadas en escuelas rurales depauperadas o sistemas de enseñanza dual en los que dos lenguas son utilizadas en el currículo. El tratamiento del bilingüismo por parte de las escuelas aún deja mucho que desear en la mayor parte de los países. Así, con mucha probabilidad los sistemas educativos adolecen de los recursos necesarios para atender a la riqueza lingüística que se vive en la sociedad.

¹⁹ Proteger las lenguas minoritarias ha de convertirse en un deber paralelo al de la protección de la biodiversidad natural, con la que curiosamente correlaciona: a mayor protección de lenguas autóctonas mayor biodiversidad en la comunidad dada (Skuttnabb-Kangas, 2001).

CAPÍTULO CUARTO

El fomento del plurilingüismo en España

En el lapso de algo más de tres décadas España ha experimentado el proceso de cambio y modernización que otras naciones han realizado a lo largo de todo el siglo XX, especialmente una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial (Prats, 2005). El campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha tenido que hacer frente a una serie de obstáculos de naturaleza histórica y política que explican la lentitud del sistema educativo en viabilizar las propuestas¹ (Pavón, 2009). En este sentido, el largo periodo de ostracismo tras la dictadura franquista representó una suerte de enaltecimiento de glorias pasadas, acentuando la identificación entre lengua castellana e identidad nacional. En consecuencia, las diversas lenguas presentes en el país fueron consideradas amenazas para la entidad nacional española. Así, el tratamiento educativo de las diferentes lenguas nacionales en el currículo de las comunidades con lengua vernácula no se produjo hasta la llegada de la democracia. Una vez en democracia, España puede ser considerada como un ejemplo paradigmático de la política lingüística macrológica denominada como “Autonomía lingüística”, definida como el proceso mediante el cual *“Estados que con una lengua nacional reconocida conceden autonomía política a territorios en los que se hablan otras lenguas, lo que implica para estos territorios la cooficialidad de las lenguas y la posibilidad de establecer una política lingüística propia”* (Siguán, 1996, p. 58). Hoy en día, tanto en las comunidades autónomas con lengua propia como en aquellas fundamentalmente monolingües, se ha despertado un creciente interés en integrar las lenguas en el currículo. En las regiones con lenguas minoritarias (Galicia, Cataluña, País Vasco, Islas Baleares y algunas zonas de Navarra) la tendencia ha sido la de proveer la enseñanza *de* dichas lenguas y *en* las mismas, como fórmula para fomentar hablantes bilingües emulando las prácticas canadienses. En este sentido, Lasagabaster (2005) sostiene que aunque para lograr el objetivo de una

¹ A pesar de dichas iniciativas recientes, los obstáculos en el desarrollo y difusión de políticas lingüísticas son perceptibles a través de los resultados del Eurobarómetro de 2005 *Europeans and languages*. Según esta encuesta, España se situaba en el puesto 21 de 25 en cuanto a la capacidad para usar de forma efectiva una lengua extranjera para comunicarse, conjuntamente con países como Hungría, Reino Unido, Italia y Portugal en que la mayoría de la población afirma no dominar ninguna lengua extranjera.

ciudadanía plurilingüe en España no exista un modelo universal, se ha de contar con que la lengua minoritaria –una de las lenguas cooficiales del estado español o la lengua materna del alumnado de origen inmigrado– se apoye desde la escuela.

Paralelamente, en las regiones sin lengua vernácula, se ha optado por la implementación de programas bilingües para la enseñanza *de y en* idiomas prestigiados como el inglés, francés o alemán (Halbach, 2008). Esta modalidad de enseñanza bilingüe enriquecida (Baker, 2006) ha introducido el debate lingüístico en el conjunto del sistema, generándose la necesidad de hacer conciliar la enseñanza de contenidos con el aprendizaje de diferentes lenguas sin que un objetivo vaya en detrimento del otro.

A continuación realizaremos una revisión de las referencias y aportaciones que las diferentes normativas educativas han realizado en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras en España, desde su aparición marginal en la Ley General de Educación de 1970 hasta adquirir naturaleza vehicular de la mano de la Ley de Educación de Andalucía de 2007. Posteriormente, revisaremos los diferentes proyectos bilingües desarrollados en España.

Finalmente, nos detendremos con mayor detenimiento en el caso andaluz, con la finalidad de conocer las iniciativas plurilingües que se han ido implementando desde los primeros años del siglo XXI, que si hubiera de ser caracterizado someramente podría resumirse bajo el subtítulo de *El siglo de las lenguas*.

4.1 El fomento del plurilingüismo a través de las Leyes de Educación españolas

España es un país de leyes educativas. En algo menos de cuatro décadas han sido promulgadas cuatro leyes de educación –con una nueva en camino desde finales de 2012 fruto del cambio de gobierno–, hecho que se remonta a tiempos bien anteriores: “*Se decía, ya a finales del siglo XIX, que no había ministro que se tuviese por tal que no hubiese redactado su propia reforma educacional*” (Prats, 2005, pp. 177-178). Este hecho, entre otras consecuencias, ha contribuido a generar unas estrategias de cierta resistencia al cambio (Puelles, 2006).

A pesar de la sucesión de diferentes marcos legislativos, la enseñanza de las lenguas ha experimentado progresos exponenciales pasando de un escenario donde éstas eran privilegio de las élites a un contexto de difusión masiva, generalizada y garantista de las propuestas no sólo de enseñanza de lenguas extranjeras sino vernáculas².

A través de un recorrido diacrónico por las diferentes leyes educativas españolas seremos testigos de una verdadera transformación del papel de las lenguas extranjeras en el currículo: de una situación inicial poco más que anecdótica, a un contexto actual en el que las diferentes lenguas gozan de la consideración de áreas instrumentales y son utilizadas para la enseñanza de áreas no lingüísticas a través de los programas lingüísticos que han florecido en todo el país.

² Lejos de triunfalismos, es preciso advertir que en el ámbito del plurilingüismo la distancia entre los textos oficiales y la realidad de las escuelas es un aspecto ampliamente documentado (Nunan, 2003; Terborg, García y Moore, 2006; Wedell, 2008), que obliga a ir más allá del mero estudio de las declaraciones institucionales y adentrarnos en los centros y en las aulas para poder conocer lo que realmente ocurre (Leung, 2005).

4.1.1 Ley General de Educación (LGE, 1970)

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 representó, pocos años antes de la muerte del dictador Francisco Franco, la transición a un modelo educativo cualitativamente diferente en lo relativo a aspectos tanto ideológicos como pedagógicos. Sin embargo, uno de sus logros más representativos consistió en la introducción de un único periodo unificado de educación obligatoria y gratuita desde los seis a los catorce años (Boyd-Barrett, 1995).

La introducción de la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela supuso una novedad ya que hasta ese momento dichas enseñanzas estaban limitadas bien a los estudios de bachillerato o constituían una prerrogativa exclusiva de la educación de las élites escolarizada en centros privados³, dándose un paso a favor de la equidad e igualdad de oportunidades frente al modelo previo marcadamente elitista.

La LGE incorporó la obligatoriedad del “*aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa*” (Artículo 17. 1). La edad de inicio se fijó en el sexto curso (once años), aunque se abría la posibilidad de introducirla a partir de quinto curso (diez años) o tercero (ocho años) de la Educación General Básica. Para el ciclo superior (sexto, séptimo y octavo) se asignó un 13% del horario escolar (unas tres horas semanales aproximadamente) para el área de Expresión de Idioma Moderno (Morales, et al., 2001). Las enseñanzas de lenguas extranjeras perseguían acercar la cultura extranjera al alumnado, fomentar la adquisición de valores de respeto y la comprensión hacia otros pueblos, dotar al alumnado de conocimientos en la lengua extranjera que les permitiera realizar intercambios comerciales, técnicos y culturales y fomentar sus capacidades para acceder a información en una lengua distinta a la nativa (MEC, 1970).

La implantación obligatoria de la lengua extranjera hizo necesaria la formación de profesorado especializado. De este modo, el Plan de Estudios experimental de 1971⁴, introdujo áreas de especialización moderada y entre ellas la de Filología, que integraba asignaturas como Lengua, Literatura Española e Idiomas. El profesorado que optaba por dicha vía cursaba un total de 21.4% de la carga lectiva en la lengua extranjera. A pesar de que este porcentaje era superior al establecido en el plan de estudios de 1967, los resultados de la formación del alumnado de magisterio fueron considerados como muy deficitarios:

Estas deficiencias en el sistema de formación inicial unidas al caos administrativo y a la falta de criterios racionales en los colegios a la hora de asignar los cursos y las asignaturas al profesorado, explican, en parte, la mediocridad con que ha transcurrido la enseñanza del inglés en España durante el último cuarto de siglo (Madrid, 1998, p. 216).

Una de las deficiencias más representativas en el campo de la formación del profesorado hacía referencia a las cuestiones metodológicas específicas para la

³ Con la excepción del caso del Instituto Escuela, centro de naturaleza experimental impulsado por Santiago Alba en 1918. Éste, ministro de educación y responsable de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, apoyó la anticipación de la enseñanza de la lengua extranjera en tres años con respecto a los dictámenes oficiales, es decir a los ocho años de edad (Morales et al., 2001).

⁴ Dicho plan de estudios experimental fue consolidado en la Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. Dicha orden puede consultarse en la siguiente dirección http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1977-14646 [Fecha de consulta: 04/09/2011].

enseñanza de idiomas, que estaban fundamentalmente basadas en los métodos gramaticales y de traducción, enmarcados en los paradigmas formales (Trujillo, 2007). Precisamente para mejorar el aprendizaje de nuevos enfoques metodológicos Martín Uriz (1981) reclamaba la realización de prácticas en centros educativos en los que fuera posible experimentar nuevos métodos así como contar con auxiliares de conversación nativos o incluir estancias obligatorias en el extranjero como parte integrante de los planes de estudio. Como vemos, algunas de estas propuestas son hoy día, de una forma u otra, una realidad a la mano de los profesionales que desarrollan su actividad en algunos centros educativos.

4.1.2 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990 (LOGSE, 1.990)

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 constituye el primer texto legislativo español que afrontó la necesidad de una mejora integral de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para tal efecto, el área de Lenguas Extranjeras se estableció como obligatoria a partir del segundo ciclo de primaria (ocho años), aunque de forma generalizada comenzó a ser anticipada en el primer ciclo de primaria (Artículo 14), e impartida por docentes con la debida especialización (Artículo, 16). La LOGSE estableció que la Educación Primaria debía fomentar la capacidad de “*comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera*” (Artículo 13).

Una vez promulgada, la LOGSE se desarrolló en diferentes decretos en las Comunidades Autónomas. En el Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992 por el que se establecieron las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía se fijaron los diferentes objetivos educativos, entre los que se encontraba uno específico para el área de lenguas extranjeras enfocado a “*Comprender y expresar mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera*” (Artículo 4), especificándose la vertiente funcional de las enseñanzas encaminadas a ampliar las posibilidades de relación interpersonal, el acceso a otras culturas y a nuevas informaciones.

En el mismo Decreto 105/92 se destinó un epígrafe al desarrollo de los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación de esta nueva área. En la introducción se mencionó el proceso de adhesión de España a la Unión Europea, circunstancia de la que se derivaron las necesidades de formación en el ámbito lingüístico. El fomento de la empatía, la tolerancia social y cultural, así como optimizar la competitividad de los trabajadores en un mundo globalizado sirvieron como justificación del fomento del aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Se destacó, asimismo, la idoneidad del aprendizaje de lenguas extranjeras como vía para potenciar la competencia comunicativa del alumnado: “*con la incorporación de otros códigos lingüísticos y la adquisición de nuevos conceptos, estrategias, habilidades y actitudes*” (p. 100).

La anticipación de la enseñanza de lengua extranjera supuso una revisión profunda de los aspectos metodológicos, que comenzaban a enriquecerse gracias a la explosión internacional de la didáctica de las lenguas extranjeras. De una tradición basada en métodos de traducción se comenzaron a poner en valor los aspectos

funcionales y comunicativos, primando la funcionalidad y la competencia comunicativa⁵ encaminadas al fomento de la tolerancia y respeto hacia la diversidad:

La Reforma introduce una serie de innovaciones que cambian radicalmente el marco de referencia para la enseñanza de las lenguas. En concreto, la enseñanza de la LE en la Educación Primaria pretende que el alumnado se comunique con la lengua oralmente y por escrito, y se desarrolle más allá de su propio grupo cultural y lingüístico, formándose actitudes positivas y de tolerancia hacia la futura diversidad cultural y lingüística europea. Para conseguirlo, los materiales de enseñanza y aprendizaje se conciben de forma que favorezcan también la reflexión sobre la lengua materna y hagan al alumno más consciente de la naturaleza y función del lenguaje a través de tareas lingüísticas variadas. De esta forma, se potencia la adquisición de habilidades y estrategias, valores y procedimientos que faciliten la realización de futuros aprendizajes y el refuerzo de los aprendizajes anteriores. Se propone como fin último el desarrollo de la competencia comunicativa (Madrid, 1998, p. 219).

En el año 1996 se firmó un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia de España y el British Council con el objeto de fomentar el aprendizaje y difusión de la Lengua Inglesa. De esta forma se iniciaron proyectos bilingües experimentales en 43 centros españoles, en los que se proporcionó al alumnado una enseñanza bilingüe a través de un currículo integrado español-inglés⁶. Los centros adscritos a esta experiencia, que sigue en vigor, pertenecen a nueve Comunidades Autónomas además de Ceuta y Melilla, entre las que se encuentran Aragón, Asturias, Baleares, Castilla y León, Castilla la Mancha, Cantabria, Extremadura, Madrid y Murcia.

En cuanto a la formación inicial del profesorado en materia de lenguas extranjeras, las nuevas necesidades demandaban la revisión de los planes de estudios existentes. Para ello, se propuso un nuevo Plan de Estudios con materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración que entre todas ellas cubrían el 23% de materias de la especialidad (BOE, 24 de agosto de 1994)⁷. Aunque la especialidad había experimentado un cambio positivo dada la diversidad de asignaturas específicas, sólo se había producido el aumento de un 1.6% de la docencia de asignaturas de la especialidad (Madrid, 1996).

Al mismo tiempo, la anticipación de la enseñanza de las lenguas extranjeras determinó la creación de nuevas necesidades formativas para atender a un alumnado más joven y con necesidades diferentes. Sin embargo, la provisión de esta formación, a través de los centros de profesorado creados en 1994, no contempló la especialización de asesores especialistas en lenguas extranjeras, lo cual redundó en cierta desafección por parte del profesorado principalmente de secundaria (Morales, et al, 2001).

Madrid (1998) señaló una serie de deficiencias graves en la formación y capacitación del profesorado especialista en lenguas extranjeras relacionadas fundamentalmente con sus niveles lingüísticos y didácticos; asimismo, apuntaba ya

⁵ El concepto de competencia comunicativa se deriva de las aportaciones de Chomsky que distinguió entre la competencia gramatical y lingüística (Chomsky, 1957, 1965). Más tarde, Canale y Swain (1980) retomaron el concepto añadiéndole otras tres competencias: sociolingüística, estratégica y de conversación. Lomas, Osoro y Tusón (1992) definieron la competencia comunicativa como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

⁶ Este proyecto fue avalado por la ORDEN de 5 de abril de 2000 por la que se aprobó el currículo integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura en colaboración con el Consejo Británico en España.

⁷ Extraído el 22 de junio de 2013 desde <http://www.boe.es/boe/dias/1994/08/24/pdfs/A27013-27025.pdf>

entonces a la necesidad de abandonar progresivamente el modelo de especialista en lengua extranjera para transformarse en profesor de Lengua 2, empleándola *“como medio de instrucción para impartir algunas áreas curriculares. Es decir, se trata de introducir el bilingüismo curricular tan pronto como sea posible. Es lo que se denomina en inglés Content-based teaching”* (p. 235). Como veremos a continuación en menos de diez años se alcanzaría esta propuesta a través de la implementación generalizada de la enseñanza bilingüe y la difusión del Enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en los centros.

4.1.3 Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006)

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, surgió como respuesta a la Ley de Calidad del Sistema Educativo (LOCE, 2002) que representaba una vuelta a visiones más conservadoras de la educación. Con la nueva ley se trató de recuperar y actualizar muchos de los elementos contenidos en la LOGSE, aunque *“el currículo de la LOE refleja, en relación con el currículo lingüístico de 1990, un enfoque en ocasiones menos innovador y unas carencias que aconsejan el ejercicio atento de la mirada crítica”* (Gracida y Lomas, 2008, p. 10)⁸.

Para empezar, se estableció que la enseñanza de los idiomas extranjeros habían de impartirla docentes que una vez cursaran la vía única del grado de infantil o primaria realizaran un máster de especialización (LOE, Artículo 93). De esta forma se produce un cambio sensible con respecto a las características de la formación inicial de los maestros/as: de un modelo de diplomatura basado en especialidades, a otro de grado de infantil/primaria con el complemento de máster oficial en las diferentes especialidades.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, se describe el currículo mínimo a desarrollar por las escuelas, que supone un 65 por ciento de los horarios escolares. En este documento se identifica una línea metodológica claramente comunicativa y funcional con respecto a la enseñanza de los idiomas, estableciéndose el objetivo de *“Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”* (Artículo 3, f). Asimismo, por primera vez se recoge en los objetivos generales de primaria la mención a la necesidad de fomentar el aprendizaje de las lenguas de las Comunidades Autónomas con lengua propia, al incluir el objetivo de: *“Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura”* (Artículo 3, e). Por su parte se establece la ampliación de la obligatoriedad de la lengua extranjera a todos los ciclos (Artículo 4.1), así como la posibilidad de añadir una segunda lengua

⁸ En cualquier caso, más allá de la mayor o menor innovación de los textos legales, el contexto social, político, económico y cultural de España sí había experimentado un cambio sustantivo en el transcurso de 20 años. La presencia incontestable del inglés como lengua de uso internacional, la plena integración de España en la Comunidad Europea y la adopción del euro como nueva moneda, el crecimiento económico de España y su progresiva visibilidad mundial así como las reivindicaciones de las comunidades con lenguas propias pusieron de manifiesto la necesidad perentoria de afrontar seriamente el reto de formar a una ciudadanía plurilingüe, convertida también en una de las exigencias derivadas de la Comisión Europea (2008b) Véanse: la Declaración de Barcelona (1995); el Libro Blanco de la Educación y el Aprendizaje (1995); la Agenda de Lisboa 2000 y 2020; el Plan de Acción 2004/ 2006 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (Comisión Europea, 2003); el Marco Común Europeo de Referencia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) y el Porfolio Europeo de las Lenguas; el tratado de Lisboa (2007) y el informe del Grupo de Alto Nivel sobre el Multilingüismo entre otros.

extranjera en el tercer ciclo de la etapa (Artículo 4.3). En relación con los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se establece como finalidad desarrollar de competencias que posibilite al alumnado: “*Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada*” (Artículo 23). En el caso del Bachillerato se espera la adquisición de una competencia tal que les permita “*Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras*” (Artículo 33).

Frente a legislaciones previas tendentes a segregar las áreas de Lengua Extranjera y Lengua Castellana, el Decreto 1513/2006 integra bajo el título de *Competencia en Comunicación Lingüística* aquellas capacidades relacionadas con la lengua y la comunicación que el alumnado ha de desarrollar en la lengua castellana y en al menos una extranjera, persiguiéndose: “*En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional⁹ de, al menos, una lengua extranjera*” (Anexo I).

Se pone de manifiesto, por otra parte, la pervivencia del concepto de competencia comunicativa, derivado de la LOGSE, aunque en este caso no se refiere en exclusiva a la lengua extranjera, sino a las diferentes lenguas que se integran en el currículo, primando el uso de las lenguas en contextos sociales significativos. De este modo, el concepto de competencia se generaliza excediendo el ámbito lingüístico, utilizándose para hacer referencia a la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada: “*En el actual currículo de la Ley Orgánica de Educación sobresale el significativo énfasis que se otorga en sus enunciados al aprendizaje escolar de competencias básicas* (Gracida y Lomas, 2008). La nueva dimensión del concepto de competencia se extiende por el conjunto del mundo educativo –pues ante había tenido un profuso desarrollo en el mundo empresarial– a raíz de la aparición del documento DeSeCo Definición y Selección de Competencias (Hersh et al., 1999)¹⁰ donde se apuntaba la necesidad de estructurar y articular el currículo sobre la base de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, aspectos motivacionales, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Por último, uno de los cambios más representativos introducidos en el Real Decreto 1513/2006 con respecto al fomento del plurilingüismo es la apertura a la enseñanza de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera (Disposición adicional segunda). Así, evitando que puedan modificarse los aspectos básicos del currículo y estableciendo el requisito de que el alumnado adquiriera la terminología propia de las áreas en ambas lenguas, se inicia una nueva trayectoria de enseñanza plurilingüe que será desarrollada a través de las redes bilingües impulsadas desde las Comunidades Autónomas.

⁹ De nuevo, se vuelve a hacer mención al carácter instrumental y funcional que ha de inspirar la enseñanza de la lengua extranjera, resaltando su utilidad para favorecer las relaciones sociales y el acceso a otras fuentes de información (Anexo I).

¹⁰ Dicho documento fue editado por diferentes organismos entre los que se encuentran la Oficina Federal de Estadística para Suiza (OFE), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los Institutos de Servicios Estadísticos para la Educación y los Institutos Americanos de Investigación (ESSI). Extraído el 22 de diciembre de 2013 desde <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>

4.1.4 Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007)

La Ley de Educación de Andalucía (LEA) de 2007, primera en su género promulgada en la Comunidad Autónoma, recoge el espíritu del fomento del plurilingüismo, que ha constituido conjuntamente con las Tecnologías de la Información y la Comunicación uno de los emblemas de la Administración Educativa regional en la primera década del siglo XXI.

Ya desde la exposición de motivos se apuesta por el aprendizaje de idiomas con el objetivo de que, a medio plazo, la juventud andaluza sea bilingüe; y aunque no se explicita, teniendo en cuenta otros documentos¹¹, la conceptualización de bilingüismo hace referencia al dominio de lenguas prestigiadas como el inglés, francés y alemán (aunque sin lugar a dudas es el inglés la lengua que mayor difusión y apoyo recibe por parte de las Administraciones), sin que se haga mención a las lenguas maternas del alumnado de origen inmigrado.

Es perceptible a lo largo de la Ley que las lenguas extranjeras están presentes de manera especial a lo largo de su articulado. Para empezar se identifica el área de Lengua Extranjera como instrumental, junto con la de Lengua Española y Matemáticas, incidiéndose en su carácter preferente:

Se prestará especial atención durante toda la enseñanza básica a las áreas o materias instrumentales de Lengua Española, Lengua Extranjera y Matemáticas. En este sentido, en la regulación del horario semanal de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria se tendrá en cuenta el carácter preferente de estas áreas o materias respecto a las restantes, y se creará un espacio horario para aquellos alumnos y alumnas necesitados de apoyo educativo (Artículo 47).

Específicamente, se contemplan diferentes medidas para priorizar la enseñanza de la lengua extranjera garantizándola desde el primer ciclo de la etapa, entre las cuales: impartir determinadas materias del currículo en una lengua extranjera, disminuir la ratio por aula en el tercer ciclo, favorecer la actualización metodológica de la enseñanza de las lenguas extranjeras (apuesta por métodos activos y participativos orientados hacia la comunicación oral) e implantar una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la etapa (Artículo 53). Asimismo, se recoge la posibilidad de la iniciación temprana de la lengua extranjera desde infantil (Artículo 43) y el fomento de la competencia en comunicación lingüística en las diferentes lenguas “*referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera*” (Artículo 38).

En materia de formación permanente, la ley contempla la mejora de la capacitación lingüística del profesorado a través de la “*concesión de licencias para estudios, intercambios puesto a puesto y estancias en el extranjero, a fin de perfeccionar idiomas, con objeto de la participación en proyectos o planes relacionados con la formación del alumnado en lenguas*” (LEA, Artículo 21).

La posibilidad de que el profesorado se beneficie de licencias por estudios y estancias en el extranjero es clave para mejorar su nivel de conocimiento de las lenguas que imparte. La enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de compartir muchos elementos comunes con otras enseñanzas, tiene una característica distintiva esencial: la lengua como código de comunicación se encuentra en constante cambio y transformación, necesitándose un contacto permanente del hablante para reforzar

¹¹ Véase el documento del Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005).

aspectos como la fluidez y riqueza de vocabulario (Evans, Pachler y Lawes, 2008). Como se puede inferir, la diversidad y flexibilidad temporal de las estancias¹², en periodos de uno, tres, seis y doce meses, permite que los docentes opten por diferentes periodos formativos en relación con sus necesidades y contextos. La formación lingüística del profesorado se articula fundamentalmente desde las Escuelas Oficiales de Idiomas, a través de programas específicamente encaminados al profesorado que imparte materias de su especialidad en una lengua extranjera (Artículo 102.3).

Una de las novedades introducidas es precisamente la flexibilización de los criterios para impartir la docencia en una lengua extranjera, que había estado prácticamente restringida al profesorado especialista en magisterio por la especialidad de lengua extranjera. En este momento, cualquier docente que acredite el conocimiento de las lenguas extranjeras puede ser habilitado para impartir su asignatura en dicha lengua según las necesidades. Asimismo, el conocimiento y uso de la lengua extranjera como medio de instrucción es valorado y reconocido en la Ley, estableciéndose como uno de los criterios para la promoción profesional del profesorado, junto con la participación en proyectos de experimentación, la investigación e innovación educativa y el ejercicio de la función directiva, entre otros (Artículo 22).

En la línea de garantizar la mayor competencia lingüística del profesorado y ofrecer al alumnado el contacto con la lengua extranjera en las mejores condiciones, como hecho sin precedentes en la Comunidad Autónoma se abre la posibilidad de incorporar profesorado extranjero:

La Administración educativa podrá incorporar, de acuerdo con lo que reglamentariamente se establezca, profesorado de otros países, con la misma titulación que la requerida para el personal funcionario, tanto para la enseñanza de idiomas como para impartir otras materias cuyos currículos se desarrollen en una lengua extranjera (Artículo 12).

La regulación de las áreas de conocimiento impartidas en lengua extranjera se realiza a través de la disposición adicional segunda del Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, regulando el marco en el que se desarrollan los centros bilingües. Esencialmente, se contempla que se podrá autorizar la impartición de una parte de las áreas del currículo en lengua extranjera. No obstante, dada la novedad de dicha medida, se contemplan una serie de iniciativas encaminadas a proteger las enseñanzas básicas del currículo, especificando que en todo caso se procurará que el alumnado aprenda la terminología en ambas lenguas, sin que se pueda mermar el currículo oficial. De otro lado, se especifica que no se podrán incorporar requisitos lingüísticos en los criterios de admisión de alumnado en los centros bilingües.

Es la Ley de Educación de Andalucía, por tanto, un texto legislativo que no sólo se limita a recoger especularmente las iniciativas contenidas en la Ley Orgánica de Educación en materia de promoción de lenguas extranjeras, sino que introduce concreciones importantes avanzando hacia un modelo de enseñanza de lenguas prestigiadas sin que por otra parte se contemple la diversidad lingüística que portan consigo las comunidades de origen inmigrado.

¹² En el curso 2010-2011 se concedieron un total de 483 estancias retribuidas en el extranjero, con un importe de 776 euros por un mes, 1.552 euros por tres meses, 3.104 euros por seis meses, y 6.208 euros por doce meses, concediendo asimismo todas las licencias no retribuidas solicitadas. (Consultado el 26 de diciembre de 2014 desde <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/31/d/1.html>). Debido a la crisis económica, ya en el curso 2012-2013 se cancela el programa.

4.1.5 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

En tiempos de profunda crisis económica nace el proyecto de una nueva Ley de Educación que precisamente identifica a la educación como la vía para lograr el crecimiento económico¹³:

El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor (Preámbulo, p. 1).

La idoneidad de una nueva ley se ampara a partir de los supuestos de objetividad¹⁴ de la prueba internacional PISA, que en reiteradas ediciones sitúa a España por debajo de la media de la OCDE tanto en lo concerniente al abandono escolar como en las dimensiones de comprensión lectora, matemática y científica¹⁵, y para ello se establecen una serie de medidas como: 1) Flexibilizar los itinerarios, 2) Implantar pruebas nacionales de evaluación, 3) Reforzar el papel de las áreas instrumentales, 4) Fomentar la autonomía de los centros desde un modelo de liderazgo y rendición de cuentas, 5) Apuesta por las TICS como herramientas complementarias de aprendizaje, 6) Apoyo del plurilingüismo entendido como el dominio fluido en la primera lengua extranjera e 7) Impulso de la Formación Profesional.

Abundando en el punto sexto, se produce una identificación entre el plurilingüismo y el aprendizaje de una primera lengua extranjera –esencialmente el inglés– que pone de relieve una visión reduccionista de lo que plurilingüismo ha venido a representar en Europa¹⁶ (Trujillo, 2012b). Asimismo, se identifica el dominio de la primera lengua extranjera desde un punto de vista estratégico, lo que pone de relieve la concepción del aprendizaje de lenguas como dimensión esencialmente vinculada al desarrollo económico¹⁷:

La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad

¹³ Suenan familiares las palabras de Larry Cuban cuando se refiere a que “En los últimos 30 años el cambio en educación en la escuela pública sigue siempre una lógica económica. Por ejemplo, el cambio viene como resultado de la preocupación de que el país no crece lo suficiente (o como mínimo no crece de la forma deseada por los políticos) o cuando parece que el país podría tener más presencia en el mercado global. (...) Esta lógica ha llevado a que cualquier cambio introducido en el sistema escolar esté vinculado a la situación económica del país” (Entrevista a Larry Cuban, Hernández y Sancho, 2011, p. 45).

¹⁴ Cummins (1999) denunciaba la tendencia generalizada por parte de las administraciones a hacer interpretaciones limitadas y sesgadas del estado de la educación (específicamente se refería a la educación bilingüe) a través de resultados de estudios “metodológicamente aceptables”, como puede serlo en efecto PISA. En ese aspecto, justificar directamente la necesidad de una nueva Ley de Educación debido al supuesto fracaso en los resultados de unas pruebas internacionales representa cuanto menos una simplificación, revestida de autoridad por el carácter cuantitativo y por tanto “objetivable” de los resultados de los estudios.

¹⁵ En la edición de 2012 el alumnado español vuelve a obtener peores puntuaciones que el promedio de la OCDE y de la UE, si bien no se registran grandes diferencias con esta última. Datos disponibles a fecha de 23 de diciembre de 2013 desde http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012

¹⁶ Para profundizar en este aspecto ver Capítulo 1: Lengua y cultura, epígrafe 1.5 *Europa multilingüe y multicultural, ciudadanía plurilingüe y pluricultural*.

¹⁷ En la línea de las visiones mercantilistas y utilitaristas de la racionalidad hegemónica, característica de la unidimensionalidad del ser a lo económico (Marcuse, 1954/1994).

y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (Preámbulo XII).

De este modo, en las propuestas para el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de Junio de 2012¹⁸ se incluían una serie de argumentos de corte económico para reforzar el aprendizaje de la primera lengua extranjera, tales como el desaprovechamiento de las posibilidades de exportación de sus trabajadores o la prima salarial de entre un 6% y 9% que recibirían los trabajadores con competencias en inglés¹⁹.

Entre las medidas para reforzar la enseñanza bilingüe, se planteaban las siguientes a diferentes niveles (p. 26):

- A nivel político, habilitando al Gobierno para definir las bases del aprendizaje de lenguas extranjeras en consulta con las CCAA.

- A nivel metodológico, incidiendo en que las asignaturas de lengua extranjera se impartan en esa lengua preferentemente.

- A nivel formativo, promoviendo cursos de formación y actualización de lengua extranjera.

- A nivel organizacional, fomentando la especialización de los centros, en el marco de las acciones de calidad)

El anteproyecto de ley incluye una disposición final XXX denominada *Bases de la educación plurilingüe* en la que se determina que se establecerán “*las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato previa consulta a las Comunidades Autónomas*” (Artículo único, 74).

Específicamente, con respecto a las áreas curriculares en Educación Primaria, se sigue contemplando la primera lengua extranjera como área independiente, a la que podrá añadirse una segunda lengua extranjera en los dos últimos cursos de la etapa educativa (Artículo único, 6.3).

Con respecto a los principios pedagógicos, se amplía con un apartado el contenido del artículo 19 de la LOE (2006) precisando que “*La lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral*” Artículo único, 7); incidiendo, de esta manera, en la apuesta por la utilización de la lengua objeto como vehicular en el curso de la enseñanza.

El proceso previo a la aprobación de la LOMCE ha estado sujeto a grandes controversias generadas en múltiples sectores, desde asociaciones de padres y madres, sindicatos, grupos políticos de la oposición, entre otros. Entre otros aspectos, se critican las decisiones tomadas en torno al tratamiento de las lenguas vernáculas, el papel meramente consultivo de los consejos escolares, el apoyo a la escuela concertada, entre otras...) y la ausencia de un pacto nacional por la educación. No es de extrañar que esta ley se vea sujeta a derogación en posibles cambios de gobiernos futuros, como así ha

¹⁸ Extraído el 6 de diciembre de 2013 desde <http://www.sindicatopide.org/Varios2011-12/Julio12/PropuestasAnteproyectoLOMCE.pdf>

¹⁹ En esta ocasión se menciona el “inglés” como la lengua a la que se hace referencia latente en todo el cuerpo legal.

sido manifestado ya por el principal partido de la oposición, destino que han sufrido hasta ahora todas las leyes educativas españolas a un precio que es preciso comenzar a tener en cuenta²⁰.

4.1.6 A modo de conclusión

A través del análisis diacrónico de la legislación educativa es posible reconstruir los marcos conceptuales imperantes en cada época en torno a las finalidades de la educación y las características de la escolaridad que se quiere impulsar. Consiguientemente, el análisis normativo revela el progresivo papel predominante de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, poniéndose de relieve que su enseñanza ha ido ganando relevancia en el marco de sociedades también más globalizadas.

España, cuya historia reciente ha condicionado su sistema educativo y su desarrollo como nación en general, ha pasado en cuestión de décadas de una autarquía españolista a un escenario pro-europeo, en el que se ha abanderado el objetivo de dotar a la ciudadanía de competencias en la lengua de uso internacional (inglés fundamentalmente) a lo largo de la educación obligatoria. La materialización de este objetivo representa un gran reto que en sus comienzos fue exclusivamente abordado a través de la inclusión de una asignatura de lengua extranjera en el currículo.

Progresivamente, los textos legales fueron recogiendo un aumento del tiempo lectivo de la asignatura así como anticipando su enseñanza, desde un primer contacto a partir de los once años en la LGE al contexto actual en el que la anticipación a la etapa de infantil comienza a estar generalizada.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se ha vivido un proceso progresivo por el cual los diferentes textos legales se han hecho eco de las diferentes tendencias y enfoques imperantes en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras. La prevalencia de los enfoques tradicionales basados en la gramática y la traducción presentes en la Ley General de Educación (1970) han ido dando paso a nuevas visiones progresivamente comunicativas y significativas, centradas en el niño e interesadas en el fomento de las competencias pluriculturales, como así se pone de relieve tras el análisis de la Ley Orgánica de Educación de 2006. Asimismo, ha hecho falta la publicación de los bajos resultados de las pruebas de nivel de lenguas extranjeras para abrir la puerta finalmente a la superación del modelo de lenguas-asignaturas para introducir el uso de las lenguas extranjeras como vehiculares para la enseñanza de contenidos curriculares.

La cuestión clave de la formación inicial del profesorado ha experimentado una verdadera transformación, aunque siga representando un ámbito controvertido y sometido a las más diversas críticas. Ya en su momento, el paso de la consideración del magisterio como estudios dependientes de las escuelas universitarias a las Facultades de Educación de las Universidades representó un cambio cualitativo importante. Sin embargo, la conversión del magisterio en estudios de grado ha supuesto una solución a

²⁰ Escudero (2002, p. 29) reflexiona críticamente en torno a esta dinámica de cambio institucional: “Hasta la fecha por lo menos, hay constancia de que los esquemas o enfoques más usuales para decidir y diseñar cambios, así como para trasladarlos a diversos contextos y prácticas, parecen prisioneros de un ciclo fatídico que deglute y reemplaza reformas tras reformas, lo viene haciendo en tiempos excesivamente cortos, y, así, el continuo vaivén de cambios de los cambios dificulta la mejora significativa de la educación, contribuyendo a que una y otra vez sigamos tropezando con las mismas piedras”.

la clásica reivindicación de la transformación de la diplomatura de magisterio en licenciatura. En el ámbito lingüístico, el establecimiento de un máster específico en didáctica de la lengua extranjera como vía para la especialización del profesorado tras la finalización del grado de Infantil/ Primaria supone un salto cualitativo para la formación del profesorado, considerando la presencia de una única asignatura de didáctica de la lengua en la LGE (1970). En cuanto a la formación permanente del profesorado, se ha producido una importante transformación, desde modelos técnicos basados en el curso mayoritariamente a otros de gran diversificación y naturaleza experiencial articulados en función de estrategias de formación como las licencias para estancias de estudio en el extranjero o intercambios puesto a puesto con profesorado de otros países. A pesar de que queda mucho por hacer, por ejemplo en lo concerniente al tratamiento de las lenguas y culturas del alumnado de origen inmigrado, el análisis normativo da cuenta de un importante avance en el ámbito del fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras en España (Tabla 4.1).

Leyes Educativas	Nivel de aplicación	Cualificación del profesorado	Metodología predominante	Experiencias bilingües
LGE (1970)	Sexto curso de la Educación General Básica (12 años)	Especialistas o profesorado cualificado.	Enfoques de traducción y gramaticales.	Limitadas a centros privados de élite.
LOGSE (1990)	Primer curso del segundo ciclo de Educación Primaria (8 años)	Especialistas o profesorado habilitado.	Enfoques comunicativos y nocionales funcionales.	Primeras experiencias bilingües en centros públicos. Convenios del MEC con otros países.
LOE (2006)	Primer curso del primer ciclo de Educación Primaria (6 años).	Especializaciones en calidad de Máster una vez cursado el grado de Infantil o Primaria.	Enfoques post-comunicativos: Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT) y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)	Desarrollo de planes de fomento del plurilingüismo en las diferentes comunidades españolas.
LEA (2007)	Posibilidad de introducción de la LE en el último año del 2º ciclo de Educación Infantil. (5 años)			Generalización de proyectos bilingües a través de la Acción 2 del Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005).
LOMCE (2013)	Desde segundo ciclo de Educación Infantil.		Uso de la lengua extranjera como vehicular.	Profundización en la ampliación de la enseñanza bilingüe de lenguas prestigiadas.

Tabla 4.1 Resumen de las diferentes normativas españolas y su tratamiento de las lenguas extranjeras

4.2 La educación plurilingüe en las Comunidades Autónomas españolas

España constituye un país integrado por diferentes naciones históricas con sus lenguas, culturas y tradiciones propias. Debido diferentes hechos históricos, la realidad plurinacional del país ha sido social y políticamente minusvalorada, cuando no abiertamente considerada como una amenaza²¹. Sin embargo, más allá de la polémica,

²¹ A pesar de los hitos superados en la conciliación de las sensibilidades nacional/ nacionalistas constituye a día de hoy un ámbito polémico sujeto a las más diversas tensiones ideológicas. Asimismo, en las

la realidad es que España es un territorio de coexistencia de lenguas en el que conviven comunidades de origen inmigrado que aportan sus lenguas y culturas propias, favoreciendo una sociedad progresivamente multicultural y multilingüe²². Añadidamente, es necesario recordar la apuesta institucional por la enseñanza del inglés como lengua de uso internacional, determinando que sea masivamente implantada a lo largo de toda la enseñanza obligatoria.

La realidad educativa plurilingüe de la que gozamos en la actualidad en España ha recorrido un largo camino del cual aún quedan etapas pendientes. El florecimiento de las iniciativas plurilingües en las diferentes Comunidades Autónomas se produjo atendiendo al ámbito normativo gracias a dos textos legales clave, el Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, que estableció las normas generales para la realización de experiencias educativas en los centros docentes, y la Orden de 29 de abril de 1996, que autorizaba de forma experimental la anticipación de la enseñanza de la lengua extranjera al segundo ciclo de la Educación Infantil.

A continuación realizaremos una revisión del panorama educativo plurilingüe en las regiones con y sin lengua vernácula, finalizando con el caso andaluz como ejemplo representativo de la apuesta por la formación plurilingüe de una ciudadanía y comunidad tradicionalmente monolingües²³.

4.2.1 Regiones con lengua vernácula

La constitución española de 1978 reconoció la oficialidad de las distintas lenguas del país priorizando el castellano como lengua oficial a todo el territorio. Progresivamente, las diferentes comunidades con lengua propia han generado políticas lingüísticas encaminadas a garantizar el derecho de los ciudadanos a utilizar las diferentes lenguas tanto en los contextos públicos como privados. (Siguán, 1996).

La existencia de estas lenguas puede ser considerada, dependiendo de la perspectiva ideológica desde la que se parta, como un inestimable patrimonio cultural a preservar o como un lastre y fuente de conflictividad social, económica, política e ideológica (De Miguel, 2006). Lo que es indiscutible es que la amplia presencia de las lenguas vasca, catalana y gallega en el sistema educativo a través de propuestas plurilingües representa una dignificación y reconocimiento de la riqueza lingüística de las naciones que componen España (García, 2009), si bien existen movimientos contrarios a dicho fenómeno. Así, la introducción temprana de una tercera lengua extranjera en estas regiones ha sido considerada por muchos como una presión añadida. Sin embargo, diversos estudios muestran que la enseñanza plurilingüe no hace sino favorecer y facilitar el aprendizaje de lenguas sucesivas, sin que haya demostrado mermas significativas a nivel curricular (Barnes, 2008; Pérez-Pereira, 2008). Asimismo, estas lenguas son utilizadas conjuntamente con otra extranjera –principalmente el inglés– como vehiculares. El español, en ciertos casos, recibe un tratamiento como asignatura (Salaberri, 2009).

regiones con lengua propia se producen importantes contradicciones entre los discursos oficiales acerca del binomio lengua-identidad y las prácticas lingüísticas de los hablantes en situaciones específicas (Pujolar, 2010).

²² Es necesario poner de manifiesto el diferente tratamiento que reciben las lenguas extranjeras de las comunidades de origen inmigrado frente a las lenguas prestigiadas; mientras las primeras reciben escaso apoyo, las segundas son refrendadas desde todos los sectores (De Miguel, 2006).

Ejemplos provenientes del País Vasco muestran que es posible conjugar satisfactoriamente no solo la integración de dos lenguas como el español y el vasco en los centros, sino la exitosa introducción del inglés como tercera lengua, en modelos que superan claramente los postulados bilingües acercándose más al multilingüismo auspiciado por la Unión Europea (Garagorri, 1998; Cenoz y Jessner, 2000; Cenoz y Lasagabaster, 2006).

A continuación emprendaremos un breve recorrido por las regiones españolas con lengua vernácula y nos acercaremos a la implementación de sus programas plurilingües. En primer lugar, caracterizaremos la situación lingüística en las diferentes regiones describiendo someramente las características del sistema educativo y el estado de la cuestión de la promoción del plurilingüismo. Finalmente, abordaremos algunos ejemplos de modelos de educación trilingüe y aportaremos referencias de investigaciones referidas a este fenómeno.

4.2.1.1 Cataluña

El catalán pertenece a las lenguas indoeuropeas (romance), siendo hablado en cuatro regiones autónomas de España: Cataluña, Islas Baleares, Valencia y parte de Aragón. La estandarización del catalán se produjo a principios del siglo XX, siendo auspiciado por grupos nacionalistas que consiguieron que se utilizara como lengua vehicular en las escuelas. La Guerra Civil y posterior dictadura franquista dieron paso a una fuerte represión a múltiples niveles, también lingüísticos, en las regiones con lengua vernácula. Una vez inaugurado el periodo constitucional se permitió la introducción del catalán en las escuelas, inicialmente a través del Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio por el que se regula la incorporación de la Lengua catalana al sistema de enseñanza en Cataluña, y seguidamente por la *Llei de normalització lingüística* (1983) que reguló las experiencias educativas de inmersión lingüística (Akkari, 1998). La realidad plurilingüe de la comunidad ha fomentado una preocupación especial por la cuestión lingüística, haciéndose necesaria la inclusión de un plan lingüístico en los centros que incluya los criterios generales para el tratamiento y uso de los diferentes idiomas (De Jager y Deer Meer, 2007).

Desde el comienzo de los años noventa del pasado siglo comenzaron a emprenderse experiencias de inmersión en lengua catalana y una lengua extranjera, mayoritariamente el inglés, con muy buenos resultados en términos lingüísticos (Areny y Van Der Schaaf, 2000). El Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Vila Olímpica de Barcelona²⁴ fue pionero tras la firma en el curso 1996/97 del primer convenio de colaboración con el British Council para la enseñanza integrada de contenidos y lenguas, mediante el cual comenzó a utilizarse el catalán, castellano e inglés como lenguas de instrucción a partir del tercer curso de Educación Primaria (Flores, 2002).

En la actualidad el fomento del plurilingüismo en la comunidad cuenta con el *Plan 2007-2015, de Impulso a las Terceras Lenguas*, a través del cual se canalizan las distintas acciones en torno a la enseñanza integrada de lenguas españolas y extranjeras, como los “Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras” (PELE) para centros públicos de Educación Obligatoria.

²⁴ La consulta de su actual proyecto plurilingüe con ejemplos y fundamentación teórica puede realizarse en la siguiente dirección <http://www.xtec.cat/centres/a8052785/> (Fecha de acceso 24/04/2014).

La introducción del catalán en las escuelas se inició dentro de los planteamientos lenguas-asignatura (Vez, 2010) hasta ocupar el papel de lengua de instrucción para diferentes disciplinas (Tabla 4.2).

Modalidad	Caracterización	Correspondencia con modelo vasco
Monolingüe español (Enseñanza del catalán 4-5 horas a la semana)	Catalanització mínima. Antes de la <i>Llei de normalització lingüística</i> (1983)	Modelo A
Variable (Enseñanza del español y del catalán en grados diferentes).	Catalanització mitjana o Modelo de inmersión.	Modelo B
Monolingüe catalán (Español como asignatura 4-5 horas a la semana)	Catalanització máxima o modelo de normalización.	Modelo D

Tabla 4.2 Programas de inmersión en Cataluña (Pradilla, 2001)

En 1978, sólo el 3% de las escuelas seguían el modelo de “catalanització máxima”, ya en 1993, el porcentaje ascendía al 89% de los centros, con un 10% de “catalanització mitjana”, en los cuales se comenzaba la instrucción en castellano para llegar a una paridad entre el Catalán y el Castellano. A mediados de los 90, sólo el 0.9% de las escuelas eran de “catalanització mínima”. De este modo, se fue progresando hacia un escenario de mayor inmersión en catalán, aunque “*podría decirse que cada colegio en Cataluña tiene un tipo de programa de inmersión, ya que en todos los colegios la lengua 2, el catalán o español, se usa, en mayor o menor medida, como un medio para enseñar contenido. Por ello, en este contexto, la etiqueta de inmersión se aplica a programas educativos con características únicas*” (Arnau, 1997, p. 299)²⁵. Dicha variabilidad en los diferentes modelos de inmersión responde, entre otras razones, a las características lingüísticas contextuales de cada zona, el mayor uso del catalán entre los docentes de primaria en comparación con el profesorado de primaria, así como el carácter privado, concertado o público de los centros docentes (Muñoz, 2002). Más allá de las oscilaciones entre los modelos de escolarización, se pone de relieve un apoyo generalizado en los centros a la exposición temprana a la lengua extranjera, hipótesis ampliamente discutida desde la investigación dado que no todo tipo de exposición podría ser considerada como suficiente ni adecuada (McLaughlin, 2006).

A pesar de las voces que reclaman que la lengua castellana vuelva a ser mayoritariamente vehicular en las escuelas, los resultados de las pruebas oficiales ponen de manifiesto que el alumnado catalán no tiene un nivel inferior de castellano que los del resto del estado (Arnau, 2004). No en vano, se ha podido comprobar a través de estudios que la comunicación habitual entre pares se da principalmente en castellano (Nussbaum y Unamuno, 2006).

Las propuestas plurilingües catalanas han apostado por la utilización de los enfoques de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas con muy buenos resultados (Pérez Vidal, 2002). En esta línea, diferentes experiencias plurilingües desarrolladas bajo el enfoque AICLE en Cataluña han reportado muy buenos resultados, tanto desde el punto de vista de la adquisición de las lenguas como desde el aprendizaje del contenido (Ramírez y Serra, 2001; Celma et al., 2006).

²⁵ Traducción propia del original: “*It could be said that every school in Catalonia has an immersion program because in all schools the L2, Catalan or Spanish, is used, to a greater or lesser degree, as a medium to teach content. Therefore, in this context, the label of immersion is applied to school programs with unique characteristics*”.

Un aspecto que a veces pasa inadvertido es la rica multiculturalidad de las aulas catalanas, siendo esta región una de las más demandadas por la población de origen inmigrado²⁶, lo que tiene unas implicaciones diferenciales por la coexistencia de lenguas en el territorio:

Un alumno acaba de llegar de Mali, habla mambara, lee y escribe algunas palabras en francés; ocho más son de Ecuador, hablan español y algunos quechua; cinco son de Cataluña, hablan catalán y castellano; cuatro son de Marruecos, hablan berebere, árabe y tienen nociones de francés; dos son gallegos y hablan castellano y gallego; ¿qué duda cabe?, es un aula multilingüe (Fons y Ballesteros, 2005, p. 16).

Así pues, la población de origen inmigrado escolarizada está sujeta a una serie de pre-requisitos de desigualdad de orden lingüístico dadas las exigencias del aprendizaje de las lenguas co-oficiales y extranjeras, mientras que incluso *“es frecuente que los recién llegados desconozcan que existen dos lenguas en Cataluña”* (Moreno, 2010, p. 47). Paradójicamente, un factor que puede poner en riesgo el proceso de aprendizaje de las diferentes lenguas por parte de la población de origen inmigrado en Cataluña se deriva del hecho de que la administración recoja como un deber considerar el catalán como un idioma plenamente funcional, mientras que parte importante de la población considera que no es adecuado dirigirse a los extranjeros en catalán (Pujolar, 2010).

En resumen, la configuración multicultural de Cataluña representa un reto que se añade al de lograr una escolarización exitosa en tres lenguas.

4.2.1.2 Galicia

El gallego, como lengua romance, gozó de predominancia en la región hasta el siglo XVI, en que los reyes católicos decidieron oficializar el castellano (Elvira, 2006). Como resulta de este hecho, el castellano comenzó una progresiva expansión situándose como lengua de la política y los negocios, mientras que el gallego quedó restringido a los usos cotidianos y familiares. Este proceso se mantuvo hasta el siglo XX, recrudesciéndose en la época franquista y comenzándose a combatir desde los movimientos de recuperación lingüística ya en la época democrática, lo que ha culminado en un momento sin precedentes en la historia del gallego -si bien más desde lo cualitativo que cuantitativo al haberse perdido hablantes con respecto a décadas anteriores –en el que la consciencia del valor de la lengua es generalizada (Freixanes, 2006). Así, una gran mayoría de la población comprende el gallego, lengua utilizada cotidianamente por más de dos tercios de la población, mientras que es menor el número de aquellos con competencias adecuadas para leerla y escribirla (Fernández-Parrat, 2002).

La incorporación del gallego en los niveles no universitarios del sistema educativo se produjo inicialmente a través del Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia, previo a la promulgación de la Ley de Normalización Lingüística que garantizó su enseñanza en todos los niveles educativos, y la condición de co-oficialidad de sus lenguas. En dicha Ley se estableció la obligatoriedad de una primera lengua extranjera (mayoritariamente inglés), y una segunda lengua de elección voluntaria por el alumnado y de oferta obligatoria para los centros.

²⁶ De hecho, el 26,5% de los 457.650 alumnos/as de origen inmigrado que llegaron en 2011 eligieron como destino Cataluña (INE, 2011). Extraído el 23 de septiembre de 2012 desde <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/esp/2012/files/assets/downloads/page0013.pdf>

El inicio de la actividad plurilingüe vino de la mano de la implementación de planes experimentales iniciados en el curso 1999/2000 que se materializaron en las Secciones Europeas, dentro de planteamientos plurilingües de enseñanza integrada del castellano, gallego e inglés. La enseñanza plurilingüe ha proliferado en el marco de las Secciones Bilingües, emanadas de la Orden de 18 de abril de 2007. En la actualidad se encuentra vigente el *Plan Gallego de Promoción de Lenguas Extranjeras* (2011) en el que se marca el objetivo general de conseguir que el alumnado finalice sus estudios obligatorios alcanzando un nivel oral y escrito en lengua extranjera (inglés) dentro del parámetro del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, así como dotar al profesorado de competencias lingüísticas que hagan posible el primer objetivo.

A pesar de los esfuerzos de la Administración Educativa por la extensión de la enseñanza de idiomas y por el fomento de las metodologías de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, algunas voces se muestran críticas con las urgencias de las instancias oficiales, reclamando una mayor reflexión acerca de cómo conciliar de forma exitosa la enseñanza de las lenguas co-oficiales y la lengua extranjera (Silva, 2008), ámbito del que se han ocupado Fernández, Lorenzo y Ramallo (2007) incidiendo en la necesidad de alcanzar una planificación lingüística lo más coherente y eficaz posible.

4.2.1.3 País Vasco

El vasco, como lengua de origen desconocido, representa un *sistema lingüístico tipológicamente aislado* (Echenique, 2006), que coexiste en las escuelas con el español y el inglés, ambas lenguas indoeuropeas con la salvedad de que la primera es de origen románico mientras que la segunda pertenece a la rama germánica. La historia del País Vasco en el siglo XX explica que menos del 1% de la población sea hablante de euskera monolingüe, que los hablantes bilingües euskera-castellano representen aproximadamente el 27% de la población y que la mayoría de la población sea castellanohablante monolingüe (Cenoz, 2002).

La incorporación del euskera en el sistema educativo se produjo tras la aprobación del Real Decreto 1049/1979, de 20 de abril.

En el año 1996 se puso en marcha el Programa de Educación Multilingüe (PEM), que propuso la integración experimental del inglés en edades tempranas. Hoy en día el programa se desarrolla en los tres niveles educativos: Educación Infantil (a través de los materiales “*Dip, dip, dip*” que se implementan en prácticamente todas las escuelas públicas), Educación Primaria (Programa INEBI, con un seguimiento del 80% en primer ciclo, y un 50% aproximadamente en segundo y tercer ciclos), y Educación Secundaria (Proyecto BLINEBI, *Inglés por medio de contenidos en educación secundaria*, implantado en el 30% de los centros). Uno de los aspectos a resaltar del Programa de Educación Multilingüe del Departamento de Educación del Gobierno Vasco radica en el proceso de pilotaje previo de los materiales, realizado antes de su implantación generalizada en las aulas por parte de profesorado liberado a tiempo parcial. Asimismo, la integración de la lengua y los contenidos permite utilizar el idioma para aprender y aprender el idioma usándolo (Bastida y Hormaza, 2008).

En el País Vasco coexisten diferentes modalidades de centros según las características de su oferta lingüística (Tabla 4.3).

Modelos	Lengua de instrucción principal	Lenguas como asignaturas	Asignación horaria semanal asignaturas de lenguas
A	Castellano	Euskera e inglés	Euskera (4h.), inglés (3h)
B	Euskara y castellano	Inglés	Inglés (3h)
D	Euskara (inglés)	Castellano e inglés	Castellano (3/4h), inglés (3h).

Tabla 4.3 Modalidades de centros según su oferta lingüística. Elaborado siguiendo a Cenoz (2002)

Como vemos, los tres modelos de enseñanza plurilingüe pueden ser analizados en un dial en el que el euskera se establece como asignatura en un extremo y como lengua vehicular del currículo en otro. Es sabido que la apuesta progresiva por la co-utilización del inglés y el euskera como lenguas vehiculares dentro del modelo D se ha revelado como ventajosa en términos lingüísticos favoreciendo la adquisición simultánea de las diferentes lenguas sin que se hayan detectado desventajas para con el contenido (Cenoz, 2002). La apuesta por el plurilingüismo en la escuela vasca ha sido suficientemente respaldada por diferentes investigaciones que ponen de manifiesto que el bilingüismo tiene un efecto muy positivo para la adquisición de una tercera lengua, de forma tal que aquellos hablantes que poseen un nivel de competencia adecuado en euskera y castellano destacan también en inglés (Cenoz, 1991, 1996; Cenoz y Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997, 1998a, 2000; Lasagabaster y Cenoz, 1998).

El País Vasco, a través de su inspiración en los modelos y experiencias canadienses, representa una Comunidad Autónoma líder en materia de plurilingüismo en la escuela tanto dentro como fuera de nuestras fronteras.

4.2.2 Regiones sin lengua vernácula

El caso de los programas bilingües en las regiones sin lengua vernácula cifrado en términos lingüísticos consiste en la confluencia del español como lengua primera del alumnado (generalmente) y la lengua objeto (inglés, francés o alemán) como lengua extranjera en el colegio. Cuando hablamos de lengua extranjera nos referimos, por oposición, a toda lengua no definida como primera lengua o lengua materna, que por regla general ha sido aprendida en la escuela, y con la que mantenemos una relación puntual (Muñoz, 2000). Sin embargo, en el caso del alumnado de origen inmigrado, el español sería considerado como una segunda lengua, ya que desempeña una función escolar y social relevante (Cup, 1991). Por tanto se da el caso de un sector del alumnado de origen inmigrado en el que confluyen la lengua materna o primera²⁷ (árabe, polaco, rumano...), la segunda lengua²⁸ (español) y la lengua extranjera²⁹ (la propia de la sección bilingüe, ya sea inglés, francés o alemán).

El origen de los proyectos bilingües en las comunidades autónomas sin lengua vernácula se remonta al año 1999, en el que se suscribió el programa bilingüe y

²⁷ Definida por Santos Gargallo (1999) como resultado del proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma.

²⁸ Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende (Santos Gargallo, 1999).

²⁹ Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional (Santos Gargallo, 1999).

bicultural entre el Ministerio de Educación (MECD) y el British Council para todo el territorio MEC, constituyendo el germen de muchos proyectos bilingües que a posteriori se han desarrollado en España (Gisbert, 2009). El programa español-inglés estaba dirigido a 42 centros de infantil y primaria y a un total de 10.580 niños y niñas de entre tres y ocho años, en los que participaron 130 profesores nativos conjuntamente con 620 profesores españoles. Las asignaturas elegidas para ser enseñadas en inglés fueron Conocimiento del Medio, Social y Natural, Educación Física y Educación Artística. El proyecto se firmó cuando el Ministerio de Educación estaba a cargo de la política educativa de las regiones de Aragón, Asturias, las Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura, Madrid, Murcia y las ciudades de Ceuta y Melilla. Una vez traspasadas las competencias en materia educativa el proyecto ha sido continuado por las diferentes administraciones regionales.

A continuación abordaremos las características principales de los proyectos bilingües implementados en dos regiones sin lengua vernácula: Madrid y Andalucía. A pesar de que en otras comunidades autónomas como Extremadura, Castilla la Mancha o Castilla y León se están desarrollando programas bilingües, los casos de la Comunidad Autónoma de Madrid y Andalucía son representativos del panorama nacional en las regiones sin lengua vernácula, el primero por representar una región pionera y el segundo por la extensión y proyección de la propuesta en los centros docentes.

Por último, realizaremos una caracterización más detallada de los proyectos bilingües andaluces, a través de lo recogido en la normativa educativa y la voz de los expertos.

4.2.2.1 Madrid

La Comunidad Autónoma de Madrid puso en marcha el programa de Colegios Bilingües en el curso 2004-05 con la finalidad de incrementar el nivel de lengua extranjera (principalmente inglés) del alumnado, aunque alrededor de diez centros continuaron adscritos al programa previamente desarrollado en colaboración con el British Council. Veinticuatro fueron los centros que se acogieron al programa inicialmente; ya en el curso 2009-10 constituían más de 200 y en la actualidad esta cifra se eleva a 406 centros públicos bilingües (316 colegios y 90 institutos)³⁰. Las características principales de los proyectos, que pasamos a resumir, se encuentran especificadas en la Orden 796/2004 de 5 de marzo: ampliación de los efectivos de profesorado del centro mediante auxiliares de conversación en lengua inglesa; desarrollo de planes específicos de formación para el profesorado; incremento en el presupuesto de gastos de funcionamiento, equipamiento específico en tecnologías de la información y la comunicación, posibilidad de que el alumnado del centro pueda obtener un título homologado por el Consejo de Europa; participación en proyectos e intercambios de carácter internacional y la percepción del complemento salarial de especial dedicación docente.

Las enseñanzas bilingües comienzan directamente desde el primer curso de Educación Primaria, que a nivel curricular adapta el Currículo Nacional Británico (Pavón, 2009). Dentro de este marco, el Trinity College de Londres lleva a cabo el seguimiento, evaluación y certificación de los aprendizajes realizados (Laorden y

³⁰ Dato obtenido a fecha de 4 de noviembre de 2013 desde http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142431446124&pageid=1167899185200&pagename=PortalEducacion/CM_Actuaciones_FA/EDUC_Actuaciones

Peñafiel, 2010). A nivel metodológico, dado que el alumnado tiene un contacto con la lengua extranjera limitado al centro escolar, se ha incidido en el desarrollo de metodologías integradas de contenidos y lenguas, del tipo AICLE o enfoques inspirados en la integración de lengua y contenidos:

En cuanto al diseño curricular, el aspecto más importante es la integración de la enseñanza de contenido y lengua. La unidad entre lengua y contenido ha de respetarse, ya que los niños tienden a entender el conocimiento como un todo y les resulta artificial separar lo que aprenden en asignaturas diferentes (Halbach, 2008, p. 459).

Si bien uno de los logros de la metodología integrada de contenido y lengua radica en la posibilidad de ampliar la enseñanza de la lengua extranjera sin mermar el aprendizaje de contenidos, el estudio de Anghel, Cabrales y Carro (2013) en el contexto madrileño, es concluyente al señalar que existe un efecto negativo en los niveles de adquisición de contenidos del área de Conocimiento del Medio en los centros en los que se ha implantado la enseñanza bilingüe. Los datos del estudio emanan del examen estandarizado CDI (prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables) que se hace anualmente de forma obligatoria en todos los colegios de primaria en la Comunidad de Madrid a los alumnos del sexto curso (12-13 años).

Por otra parte, uno de los aspectos polémicos del plan de Centros Bilingües madrileños es la ausencia de reflexión acerca de la posibilidad de tratamiento e integración de las lenguas que portan consigo las numerosas comunidades de origen inmigrado, a pesar de que los centros educativos son plenamente multiculturales y multilingües:

En los últimos 15 años, la Comunidad de Madrid, antes destino tradicional de la inmigración desde otras comunidades españolas, ha pasado a ser uno de los destinos preferentes de los y las trabajadoras provenientes de otros países, en su mayoría (y en este orden) de: Ecuador, Colombia, Rumania, Perú, Marruecos, Bolivia, China y República Dominicana. Según datos del Ayuntamiento de Madrid, el alumnado de origen extranjero representa en torno al 15% del total de la población escolar (Martín Rojo y Mijares, 2007, p. 42).

Las conclusiones de un estudio sobre el caso del fenómeno plurilingüe madrileño nos deja un panorama desolador, poniéndose de relieve las concepciones profundamente ideologizadas del profesorado en torno a la minusvaloración del capital lingüístico del alumnado de lenguas no prestigiadas:

Estas lenguas no sólo están ausentes del currículo escolar, sino que además el profesorado las considera el mayor obstáculo para el aprendizaje de la lengua de la escuela y la principal razón del fracaso educativo de los que las utilizan. Un comentario habitual entre los docentes es que los escolares extranjeros no saben castellano porque en sus casas hablan otros idiomas. Es decir, la idea que domina es la de que el plurilingüismo, en vez de una ventaja, es un obstáculo que entorpece el conocimiento de otra lengua y, por lo tanto, la integración del alumno en la escuela. Así, el uso habitual de distintos idiomas, en vez de asociarse con la posesión de un capital valioso, se asocia, en el caso de los estudiantes de origen inmigrante, con el desconocimiento de otra lengua, la escolar. El bilingüismo no se identifica con estos niños y niñas, pues a diferencia de aquellos que en sus casas utilizan lenguas como el inglés o el francés, las utilizadas por los alumnos de origen extranjero recuerdan demasiado la pobreza, la desintegración y al fracaso escolar (Mijares, 2007, p. 226).

Como hemos advertido, esta situación no es exclusiva del caso madrileño, sino que representa un reto generalizado en nuestros sistemas educativos al que tarde o temprano deberemos hacer frente. La actual situación de negación y rechazo de esta riqueza cultural representa un agravio y una discriminación para este sector del alumnado especialmente vulnerable aumentando sus prerequisites de desigualdad. Si

admitimos que el fomento del plurilingüismo es un hecho positivo para el desarrollo social, económico y cultural de los países y sociedades, debemos al tiempo ser capaces de reconocer el valor de las demás lenguas además de las prestigiadas y de uso internacional.

4.2.2.2 Andalucía

Andalucía, región tradicionalmente depauperada y aquejada de males como la emigración ha logrado mejorar sensiblemente en el curso del periodo democrático aunque *“Si comparamos a Andalucía con su vecinos europeos, ésta continúa siendo una región con un menor desarrollo económico (...) ocupando el segundo lugar de las regiones con mayor desempleo de la Unión Europea después de la Isla de Reunión”* (Román, 2001, p. 87).

En el plano lingüístico, el monolingüismo imperante ha condicionado el desarrollo de iniciativas plurilingües, a excepción de la provisión privada a través de los centros bilingües de élite. Como aspecto reseñable en el nivel público, ya en plena LOGSE y a través de la Orden de 8 de febrero de 2000 (Boja 11 de marzo) se regularizó la anticipación de una lengua extranjera en el segundo ciclo de educación infantil y el primer ciclo de primaria en Andalucía. Asimismo, en el año 2000, el Goethe-Institut de Madrid en colaboración con la Junta de Andalucía, puso en marcha una iniciativa encaminada a implantar secciones bilingües alemán-español en escuelas andaluzas. De igual forma, se iniciaron secciones bilingües de lengua francesa a través de acuerdos con el Ministerio de Educación de la República Francesa. Ya desde estas primeras experiencias, se hizo hincapié en la utilización de la lengua extranjera como lengua vehicular en al menos un área de conocimiento no lingüística.

El origen de los proyectos bilingües andaluces se encuentra en las aportaciones que se realizaron en la celebración del Consejo de Europa de 2002, materializadas en el Plan de acción 2004-2006 para Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, en el que se apoya el aprendizaje de al menos dos lenguas: *“aprender sólo una lengua franca no es suficiente. Cada ciudadano europeo debería tener una capacidad de comunicación significativa en al menos dos idiomas además de su lengua materna”* (Consejo Europeo de Barcelona, 2003, p. 5). Por su parte, uno de los documentos en materia lingüística europea que más han influenciado el resto de normativas y programas plurilingües lo constituye el Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y Evaluación de Lenguas (2002).

Posteriormente, un grupo de expertos elaboró el documento: *“Andalucía, segunda modernización, Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía”* (2003), con la finalidad de reflexionar acerca de la necesidad de implementar cambios y mejoras en el sistema educativo andaluz, defendiéndose que *“El proyecto de bilingüismo para Andalucía debe plantearse como un proyecto de mejora significativa del uso del inglés”* (p. 42).

De esta forma, las recomendaciones hechas desde los diferentes documentos y normativas fructificaron en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005), que con una vigencia de tres años se propuso: *“Mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y, a la vez, dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales”* (p. 27). Dicho plan recogió la necesidad de promocionar y valorar las diversas lenguas de la Unión Europea, dado que *“Europa es un continente multilingüe y todas las lenguas tienen el mismo valor en*

términos de medios de comunicación y de expresión de una identidad” (Consejería de Educación, 2005, p. 33). Sin embargo, detrás de estos discursos se había producido una priorización y selección determinadas en torno a las segundas lenguas susceptibles de ser aprendidas en la escuela, poniéndose de manifiesto que solo las lenguas como el inglés, francés o alemán serían incluidas. Esta aparente contradicción es frecuente en los diferentes documentos y normativas oficiales, que por una parte han de sostener un discurso proclive a integrar, fomentar y auspiciar el conocimiento de las diferentes lenguas de la unión (como así se especifica en el Artículo 126 del Tratado de Maastricht de 1992), mientras que por otra, han de potenciar el aprendizaje del inglés como lengua de uso internacional.

El Plan de Fomento del Plurilingüismo anunció el impulso de la enseñanza bilingüe a través del: *“Establecimiento de una red de 400 Centros Bilingües en los que se usará la lengua extranjera en la enseñanza de diversas áreas y materias del currículo”* (p. 70). En el curso escolar 2009-2010 la cifra había ascendido a 518 centros bilingües públicos en Andalucía (256 colegios y 262 institutos), cubriendo a un total de cuarenta mil estudiantes. En la actualidad, la cifra de centros bilingües en la Comunidad Autónoma Andaluza asciende a 993 en el curso 2012-2013³¹. Considerando la difusión de esta propuesta en el marco del sistema educativo andaluz es necesario realizar una revisión más detallada de las características de los proyectos atendiendo a las disposiciones oficiales y los estudios e investigaciones que en su corta andadura se han interesado en conocer su desarrollo e implementación.

4.2.2.2.1 Caracterización de los proyectos bilingües andaluces

Las líneas directrices de funcionamiento de los proyectos bilingües se encuentran recogidas en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005).

Entre las características de los proyectos, se incluye la provisión de profesorado especialista cualificado, espacios de actividad no docente para la programación y preparación de las sesiones bilingües, equipamiento tecnológico y didáctico, un plan de formación para el profesorado y las familias, así como la introducción de auxiliares de conversación (Consejería de Educación, 2005).

Las finalidades que orientan los proyectos bilingües se refieren al derecho del alumnado a adquirir un nivel de competencia comunicativa en lenguas, la promoción de la diversidad lingüística, el fomento de la idea de una ciudadanía democrática que reconozca la diferencia y el favorecimiento de la cohesión social. Una de las innovaciones aportadas por los proyectos bilingües es la incorporación de metodologías integradas de contenidos y lenguas. De esta forma, los proyectos bilingües incrementan el número de horas dedicadas a la enseñanza del idioma al utilizarlas de forma vehicular:

El bilingüismo escolar que ha promocionado la Junta de Andalucía considera fundamental que la práctica de la lengua extranjera se extienda al estudio en distintas áreas de conocimiento como geografía, historia, ciencias, etc., convirtiéndola, de esta manera, en un verdadero vehículo de comunicación, en una lengua que sirve para aprender y adquirir un estatus similar al de la lengua materna (Consejería de Educación, 2005, p. 22).

³¹ Dato obtenido de la Guía de funcionamiento para centros bilingües. Extraído el 19 de agosto de 2013 desde http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf

En cuanto a las lenguas objeto de aprendizaje se optó por incorporar *las más extendidas por la Unión Europea* (Consejería de Educación, 2005, p. 32), lo que en la práctica se ha traducido en la adopción de proyectos en inglés, francés y alemán.

Se consideran una serie de objetivos a nivel cultural, lingüístico y cognitivo, entre los cuales mejorar la competencia lingüística del alumnado, fomentar la toma de contacto con otras realidades y aumentar las capacidades generales de aprendizaje.

A nivel curricular, los proyectos bilingües andaluces gozan de cierta autonomía en lo concerniente a la selección de los contenidos para ser tratados desde el área bilingüe, a diferencia de los proyectos de la Comunidad de Madrid en que éstos están previamente seleccionados (Pavón, 2009).

En relación con la formación profesorado se articulan dos tipos de medidas que atienden tanto a los aspectos metodológicos como lingüísticos. Los aspectos metodológicos se abordan a través de las acciones coordinadas por los centros de profesorado, mayormente a través del fomento de grupos de trabajo en los centros. Por otra parte, la formación lingüística se articula de la mano de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) en los que se desarrollan cursos de adaptación lingüística y la posibilidad de realizar cursos y estancias en el extranjero. Asimismo, se impulsa la participación de los centros en los proyectos europeos Comenius, en los que varios centros de nacionalidades distintas trabajan unidos en intercambios culturales, visitas y acciones conjuntas.

Los proyectos se encuentran regulados a través la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta normativa especifica las características de la gestión de los proyectos en los centros educativos.

La iniciativa, sin precedentes en el contexto educativo de la Comunidad Autónoma, está reportando resultados satisfactorios, específicamente en los niveles competenciales de lengua extranjera del alumnado que obtiene en las pruebas de lengua extranjera un 24% más de media que el alumnado de centros ordinarios (Lorenzo, Casal y Moore, 2009).

El programa de centros bilingües ha supuesto una innovación en el panorama educativo andaluz tradicionalmente monolingüe, si bien siguen abiertas cuestiones importantes acerca de las lenguas que han de formar parte de los mismos o el impacto de la enseñanza bilingüe en el aprendizaje de los contenidos curriculares. La red de centros bilingües puede conceptuarse como un primer paso en un camino, que tarde o temprano habrá de contemplar la necesidad de integrar las lenguas del alumnado de origen inmigrado. Pese a todas las limitaciones, se abre una nueva perspectiva en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde el momento en que su aprendizaje pasa de ser patrimonio de las élites para convertirse en un derecho de todos.

4.2.2.2.1.1 Ejemplificación de proyectos bilingües andaluces

A continuación, pasaremos a analizar dos experiencias de centros bilingües de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dichas experiencias han sido publicadas en revistas de innovación educativa de difusión nacional: *Aula de innovación educativa* y *Cuadernos de pedagogía*.

a) Intercultural, inclusivo, Chaparral: experiencia de un centro andaluz en el fomento del plurilingüismo desde una perspectiva intercultural

La siguiente experiencia hace referencia al caso de un centro andaluz que ha canalizado el fomento del plurilingüismo desde el desarrollo de planteamientos interculturales e inclusivos.

Caracterización del centro

El CEPR "El chaparral" situado en Mijas (Málaga), desarrolla el proyecto bilingüe Español-Inglés desde el año 2006.

El 60,5% del alumnado tiene una nacionalidad distinta a la española, mientras más de un 80% tiene como lengua materna una de las dieciséis lenguas habladas en el centro. Así, se ha apostado por la supresión de las aulas segregadas para la atención del alumnado de diferentes orígenes lingüísticos así como por el trabajo en favor de la creación de comunidades educativas participativas y cohesionadas.

De este modo, las bases teóricas que inspiran la configuración inclusiva del centro son el modelo intercultural, el fomento de la motivación, la inclusión educativa, el aprendizaje cooperativo, la colaboración con las familias y la apuesta por el mantenimiento de la lengua materna del alumnado.

Finalidad del proyecto bilingüe

La finalidad principal del proyecto radica en la inclusión de todo el alumnado, independientemente de su origen o lengua, desde la creencia en que *“la mejor manera de adquirir una lengua es interactuando con quienes la hablan, y de que todos los miembros del aula pueden beneficiarse de lo que traen a ella como bagaje previo”* (Morales, 2010, p. 35). Asimismo, se persigue propiciar *“una actitud positiva ante la diversidad (a nivel de colegio y a nivel de aula), procurar y conseguir que el aprendizaje de la lengua vehicular (y otras lenguas, ¿por qué no?) se realizara dentro del aula de referencia, y mantener las lenguas y culturas de origen”* (Morales, 2010, p. 36). De igual modo, también se persigue el fortalecimiento de la comunidad educativa en toda su extensión.

Papel de las diferentes lenguas

En el centro se hace especial hincapié en respetar y valorar las diferentes lenguas maternas del alumnado, desde la base en que éstas contribuyen al fomento del aprendizaje de lenguas sucesivas y del uso del lenguaje en toda su extensión. Así, se desarrollan talleres de lenguas maternas tanto en horario escolar como extraescolar.

Metodología

Por metodología entenderemos en este caso las propuestas, actividades y estrategias desarrolladas tanto a nivel de centro como de aula para alcanzar las finalidades arriba enunciadas.

A nivel de centro se han diseñado protocolos interculturales que incluyen carteles de bienvenida en todas las lenguas del centro, un mapamundi en el que aparecen los países

de origen del alumnado, traducciones diversas de los documentos burocráticos del centro así como clases de español para padres y madres dentro del horario escolar.

A nivel de aula, se favorece el desarrollo de dinámicas de grupo encaminadas a combatir el etnocentrismo, la dotación a las aulas de maletas interculturales integradas por recursos de diversa índole que el alumnado lleva a casa durante una semana así como presentaciones de los diferentes países de origen del alumnado por parte de sus familiares.

El rol del profesorado ATAL (aulas temporales de adaptación lingüística) se ha readaptado, involucrándose activamente en las aulas, en las que se siguen dinámicas de agrupamiento flexible y rotatorio del alumnado, así como grupos interactivos.

Materiales y recursos

Se utilizan una gran diversidad de materiales y recursos auténticos en las diferentes lenguas así como cuentos bilingües, películas, presentaciones, videocasts plurilingües, uso de ordenadores, ipods, entre otros.

Dificultades

No se mencionan.

Facilitadores, niveles de satisfacción y logros

La experiencia de transformar un centro en inclusivo desde una perspectiva intercultural es valorada como muy positiva:

Desde el primer curso en el que comenzamos a implementar la filosofía inclusiva en nuestro centro los resultados fueron prometedores, como lo demuestran los datos obtenidos en la investigación-acción realizada en este centro sobre este tipo de apoyo y cuyos datos fueron publicados en el año 2006 y que fueron corroborados por otra investigación realizada en el curso 2008-2009 (Morales, 2010, p. 38).

Específicamente, se afirma que la integración del alumnado con lenguas distintas al castellano en las aulas ordinarias desde posicionamientos inclusivos no compensatorios, beneficia no sólo a éste sino al conjunto del alumnado, como así corroboran los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico administradas al alumnado de cuarto curso de Educación Primaria (obtienen puntuaciones significativamente superiores al alumnado que no ha sido escolarizado de forma inclusiva desde primer curso de primaria).

Más aún, el alumnado dice valorar el apoyo dentro del aula y el desarrollo de actividades lúdicas bajo fórmulas organizativas diversas. Por último, uno de los logros más significativos ha sido consolidar la línea metodológica en el centro a pesar de la movilidad del profesorado:

Aunque la movilidad del profesorado es alta en este colegio, el claustro se fue adhiriendo progresivamente a la filosofía inclusiva de manera que, desde el curso 2009-2010 y hasta el presente, el alumnado inmigrante no sale de sus aulas de referencia para recibir apoyo lingüístico alguno, ya que éste se realiza dentro de las mismas (Morales, 2010, p. 35).

b) Un centro y un plan que van de la mano: experiencia de implementación de la enseñanza bilingüe en el contexto andaluz

A continuación presentamos la experiencia de enseñanza bilingüe desarrollada en el centro de Educación Infantil y Primaria “Las Salinas” de Roquetas de Mar (Almería)³². Esta experiencia ha sido seleccionada para su análisis por representar un ejemplo paradigmático de los proyectos de enseñanza acogidos a la red de centros educativos bilingües de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Caracterización de la experiencia

El CEIP Las Salinas es un centro joven, nacido en el mismo año que el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (Consejería de Educación, 2005). Según Salaberri (2009, p. 63) *“Se trata de un colegio joven, inquieto y con interés por la innovación. Su comunidad educativa trabaja conjuntamente en pro de una educación de calidad”*.

El centro es bilingüe (inglés) y desarrolla, entre otros proyectos, la planificación integrada de las distintas lenguas que se enseñan en el colegio. Las áreas en las que se desarrolla la enseñanza bilingüe son Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Musical y Educación Física.

Finalidad del proyecto bilingüe

Fundamentalmente se persigue el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística del alumnado a través del trabajo integrado de las diferentes lenguas.

Papel de las diferentes lenguas

Se ha apostado por el desarrollo del Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) según el cual se establecen vínculos entre las diferentes lenguas y áreas.

Metodología

Se hace una apuesta por el enfoque AICLE, que se desarrolla a través de los temas determinados por las áreas curriculares, si bien se ha buscado *“el mayor número de conexiones interdisciplinares”* (Salaberri, 2009, p. 64). Se sigue un modelo de refuerzo, en el que los contenidos son abordados tanto en castellano como en inglés.

Asimismo, se apostado por el enfoque textual, convirtiendo el texto en un clave sobre el que se desarrollan tareas diversas. La secuencia de trabajo con los textos posiciona al *“texto como unidad significativa y las tareas en torno al mismo se convierten en ejes de la planificación del currículo integrado y favorecen la construcción transversal de aprendizajes”* (Salaberri, 2009, p. 65).

Materiales y recursos

Se ha optado por la elaboración propia de los materiales curriculares ante la inadecuación de los existentes en el mercado, la voluntad de adaptar el trabajo curricular a las características contextuales del centro y como una estrategia autoformación, ya

³² La página web del centro es la siguiente <http://www.ceipsalinas.es/> (Fecha de consulta: 22 de mayo de 2013).

que: “*Pensaron que la aventura de diseñar unidades didácticas y materiales daría cohesión al grupo y podría evidenciar necesidades de formación tanto lingüística como metodológica*” (Salaberri, 2009, p. 64).

Dificultades

En el origen del proyecto se detectaron carencias relativas a la formación del profesorado, requiriéndose la toma de contacto del profesorado no especialista con la didáctica de la segunda lengua y del profesorado de lenguas con las didácticas de las áreas no lingüísticas.

El desarrollo de la enseñanza bilingüe adolece de reflexión en torno a las variables interculturales, limitándose a la instrucción bilingüe español-inglés, y por tanto desarrollando los aspectos más instrumentales del fomento del plurilingüismo en detrimento del fomento de las competencias interculturales.

Facilitadores, niveles de satisfacción y logros

Se expresa satisfacción con la planificación integrada de las lenguas, desde el momento en que ésta permite que los aprendizajes de lenguas apoyen los aprendizajes de áreas curriculares, asimismo “*la gestión coordinada de las lenguas como instrumentos de comunicación y acceso al conocimiento fomenta una visión realmente plurilingüe, más que una superposición de visiones monolingües*” (Salaberri, 2009, p. 65).

En esta línea, la integración de las lenguas favoreció la posibilidad de buscar relaciones entre las diferentes lenguas, incidiendo por tanto en el aumento de la consciencia lingüística del profesorado y alumnado.

4.3 A modo de conclusión del capítulo 4

El análisis del estado de la cuestión de la enseñanza bilingüe en España pone de relieve el crecimiento tanto cuantitativo como cualitativo de la provisión de la enseñanza de lenguas propias y extranjeras en nuestro sistema educativo en los últimos cuarenta años. La llegada de la democracia constituyó para las regiones con lenguas propias la posibilidad de dignificar sus lenguas como oficiales en sus territorios conjuntamente con el español. Este hecho representó la oportunidad de proveer su enseñanza desde el sistema educativo y por tanto su difusión y crecimiento en la sociedad.

De este modo, un somero análisis de las diferentes leyes educativas evidencia el paso de un escenario de evidente pobreza lingüística en cuanto al aprendizaje de segunda lenguas (incluidas las extranjeras), a otro muy diferente de claro apoyo. Así, se cumplen reivindicaciones y recomendaciones tradicionales vinculadas con la promoción de las segundas lenguas comunitarias en su caso y en todos de programas bilingües con presencia de auxiliares de conversación nativos en los centros.

De esta forma, la generalización de las propuestas plurilingües en las escuelas españolas abre un nuevo campo de oportunidades pero también de retos, en contextos cada vez más globalizados y pluriculturales. La escuela como institución no puede contentarse con la acomodación de lenguas extranjeras en el currículo sin que se produzcan verdaderos cambios, producto de la reflexión de los profesionales en los centros educativos encaminados a preservar el espíritu holístico y global del currículo escolar.

CAPÍTULO QUINTO

Concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas

La investigación acerca de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado representa un prolífico campo de estudio con numerosas líneas de investigación activas, con ramificaciones en el campo de la psicología y filosofía¹.

En el presente capítulo enmarcaremos someramente el campo de estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado, para centrarnos con mayor intensidad en el ámbito específico de las concepciones del profesorado de lenguas.

Finalmente, realizaremos una revisión documental de investigaciones vinculadas al análisis de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe.

5.1 Una aproximación al campo de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado

El estudio de las concepciones del profesorado representa un ámbito de investigación relativamente reciente, datando de finales de los años sesenta del pasado siglo, momento hasta el que había dominado el paradigma proceso/producto de corte positivista centrado en la medición de los resultados (Barrios, 2005; Borg, 2003). En la actualidad, sin embargo, nos encontramos en un escenario educativo de marcada orientación cognitiva, en el que desde la formación inicial se comienzan a analizar y desafiar las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que portan consigo los futuros docentes (Richardson, 2003).

¹ Las motivaciones para emprender estudios en esta línea se derivan del progresivo reconocimiento del hecho de que las concepciones y representaciones de los docentes tienen un impacto decisivo en la forma en cómo se desarrolla la actividad en las aulas (Davis y Wilson, 1999; Farrell y Lim, 2005; Johnson, 1992; Borg, 2006, 2011a, 2011b).

Las concepciones y representaciones del profesorado hacen referencia a “*la dimensión no observable de la enseñanza- lo que los docentes saben, creen y piensan*” (Borg, 2003, p. 81)².

Borg (2011a) conceptúa las creencias como: “*Proposiciones que las personas identifican como ciertas y que a menudo son tácitas, gozando de fuertes componentes evaluativos y afectivos, proporcionando una base para la acción, siendo resistentes al cambio*” (pp. 370-371)³, poniendo de relieve que tanto lo que los docentes hacen, lo que aprenden y cómo lo aprenden está marcado directamente por sus experiencias previas como alumnos-as, sus conocimientos, su formación previa, sus lecturas y creencias (Borg, 2011b)⁴.

Uno de los obstáculos en el campo de estudio viene de las importantes variaciones y confusión a nivel terminológico⁵:

Las creencias se disfrazan y a menudo utilizan alias –actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión y estrategia social, para citar solo algunos que se pueden encontrar en la literatura (Pajares, 1992, p. 309)⁶.

El propio Pajares (1992) realiza una revisión de las aportaciones principales de numerosas investigaciones en torno al campo de estudio de las concepciones del profesorado manifestando que:

a) las creencias se forman en fases tempranas de desarrollo, tendiendo a perpetuarse y a persistir a pesar de contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escolaridad o la experiencia.

b) los individuos desarrollan sistemas de creencias que integran todas las adquiridas a través del proceso de transmisión cultural, teniendo éstas una función adaptativa al ayudar a los individuos a definir y comprender el mundo y a sí mismos.

c) el conocimiento y las creencias están estrechamente entrelazados, sin embargo, la potente naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias las convierte en un filtro a través del cual se interpretan los nuevos fenómenos.

² Traducción propia del original: “*The unobservable cognitive dimension of teaching- what teachers know, believe and think*”.

³ Traducción propia del original: “*propositions individuals consider to be true and which are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change*”.

⁴ En este sentido, los docentes llevan consigo la suma filtrada de sus experiencias vitales, que contribuyen a conformar su profesionalidad; así, el paisaje interior del docente –al igual que el del literato– “*is layered with experiences, memories, dreams and, crucially, the literature that he or she has read or heard*” (Melville, 2013, p. 11).

⁵ Así, hay autores que diferencian entre creencias y conocimiento, considerando las creencias como proposiciones que el individuo considera válidas sin que necesariamente tengan una garantía epistemológica, a diferencia del conocimiento (Green, 1971, Richardson, 2003). En este sentido Kagan (1990), considera que el campo de las creencias del profesorado se caracteriza por su excesiva ambigüedad.

⁶ “*Beliefs travel in disguise and often under alias –attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature*” (Pajares, 1992, p. 309).

Ya a mediados de la década de los 90, Barquín (1995) identificaba tres líneas principales en el estudio de las concepciones del profesorado: a) Enfoque sociológico, b) Pensamiento del profesor y c) Enfoque del estrés docente.

Travé, Pozuelos y Cañal (2006) sistematizan considerando que el campo de estudio sobre el profesorado responde a dos tradiciones diferentes; por una parte el estudio de las concepciones y pensamiento del profesorado, vinculado a la psicología; y por otro, el estudio de las representaciones acerca de las prácticas de enseñanza, más interesado en los procesos relacionados con la experiencia práctica y su incidencia en la conformación del conocimiento profesional.

La relación entre pensamiento y práctica docente ha sido profusamente estudiada, evidenciándose la estrecha vinculación entre ambas (Khader, 2012), algo que Nespor (1987) ya reclamaba aludiendo a la necesidad de contextualizar los estudios vinculando las concepciones del profesorado en torno a sus roles, los estudiantes, la asignatura que enseñan y los centros en los que trabajan.⁷

Sin embargo, la relación entre las concepciones y prácticas no sigue un patrón predecible ni estable, identificándose inconsistencias o tensiones entre determinadas concepciones y prácticas⁸ (Phipps y Borg, 2009; Karavas-Doukas, 1996).

El campo de estudio de las concepciones del profesorado presenta dificultades añadidas a nivel metodológico. En este sentido, Kagan (1990) hace alusión a la complejidad para analizarlas directamente al ser de naturaleza inconsciente, siendo necesaria la utilización de métodos indirectos para su análisis como entrevistas en torno a los procesos que acontecen en la práctica. Sin embargo, Borg (2003) pone en duda hasta qué punto el análisis de las representaciones del profesorado *después* de la propia práctica refleja el pensamiento *durante* la propia práctica, considerando la posibilidad de que las valoraciones de los docentes representen racionalizaciones retrospectivas de prácticas fundamentalmente inconscientes, que a su vez pueden estar influenciadas por la forma como los investigadores tratan de obtener la información.

5.2 Concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas: revisión de la investigación

El estudio de las representaciones del profesorado de lenguas nace en la década de los noventa, configurándose como una línea de investigación en sí misma con numerosas aportaciones (Borg, 2009, 2011a; Johnson, 1992; Phipps y Borg, 2009; Woods, 1996).

A continuación abordaremos el estado de la cuestión en torno a las concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas analizando, en primer lugar, algunas de las revisiones sistemáticas que se han realizado en este campo. Seguidamente, nos centraremos específicamente en el análisis de investigaciones centradas en el estudio de

⁷ El propio Nespor (1985) realizó en un estudio en el que grabó a ocho docentes de tres centros escolares durante un semestre y realizó entrevistas de diverso tipo, además de estudiar el contexto en el que los docentes desarrollaban su actividad, al considerar que “*beliefs’-indeed, most forms of thought- are formed and exist to deal with particular types of settings. They are context –or setting-specific. This is not to say that contexts determine or completely shape beliefs and thought processes. Rather, the argument is that settings and thought processes must be viewed as functionally related components of systems of activity*” (p. 29).

⁸ Como así constata el estudio TALIS en el que se presenta información recogida de 23 países en torno al análisis de creencias, prácticas y actitudes relevantes vinculada con la mejora y efectividad de la enseñanza (OECD, 2009).

las concepciones del profesorado de lenguas que desarrolla su actividad en el marco de la enseñanza bilingüe.

5.2.1 Método de búsqueda, organización y análisis de la información

El proceso de búsqueda bibliográfica ha estado precedido de la identificación de los límites y la definición de la búsqueda a través de una pregunta inicial (Vilanova, 2012), que en este caso se formula en los términos siguientes:

¿Qué investigaciones abordan el campo de las concepciones del profesorado de lenguas que desarrollan su actividad en el marco de la enseñanza bilingüe?

A partir de la pregunta inicial se han determinado una serie de criterios para estructurar y delimitar el estudio documental, a saber:

- Investigaciones realizadas en el campo de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas en el marco de la enseñanza bilingüe.
- Selección de investigaciones en el periodo 1996-2014.
- Inclusión de investigaciones tanto de información primaria y secundaria, artículos de investigación y trabajos académicos inéditos así como revisiones sistemáticas, respectivamente.

El proceso de búsqueda bibliográfica se ha realizado de forma sistemática y estructurada, si bien la amplitud del campo de estudio condiciona la posibilidad de sistematizar el conjunto de la investigación en torno a las concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas.

5.2.2 Fuentes de información documental

El estudio documental realizado se vale de diversas fuentes de información, consultándose las bases de datos siguientes: Academic Search Premier; Dialnet, portal bibliográfico de la Universidad Navarra; ERIC, ERIC Proquest, Educational Resources Information Center; LANTINDEX, Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y TESEO. Complementariamente, se han utilizado los metabuscadores *Google Scholar* y *Google Books*.

5.2.3 Análisis de la información

El proceso de análisis de información se ha estructurado en dos apartados, distinguiendo entre las revisiones sistemáticas y los estudios específicos en torno al campo de concepciones y práctica reflexionada del profesorado.

Con la finalidad de facilitar el análisis, cada estudio se ha descrito caracterizando la tipología, sus objetivos principales, la metodología e instrumentos de investigación utilizados, los participantes, el contexto en que se desarrolla así como las conclusiones más significativas.

5.2.4 Revisiones sistemáticas

A continuación realizaremos el análisis de diferentes revisiones sistemáticas en torno al campo de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas, considerándolas como:

Un tipo de investigación científica mediante la cual se revisa la literatura científica sobre un tópico partiendo de una pregunta formulada de forma clara y objetiva, utilizando métodos sistemáticos y explícitos para localizar, seleccionar y valorar críticamente las investigaciones relevantes a dicha pregunta u aplicando protocolos sistemáticos para la recogida de datos e información de dichas investigaciones, con el objetivo de alcanzar conclusiones válidas u objetivas sobre qué es lo que dicen las evidencias sobre dicho tópico (Sánchez-Meca, 2010, p. 54).

Las diferentes revisiones sistemáticas identificadas en torno al campo de las concepciones del profesorado de lenguas han sido cuatro (Tabla 5.1). A continuación se analizarán las características, resultados y conclusiones principales:

Referencia	Periodo de estudio seleccionado	Número de estudios país/región
Borg (2003)	1976 y 2002	Sesenta y cuatro estudios EEUU (17), Hong Kong (11), Reino Unido (9), Canadá (7), Australia (5), Malta (6), Holanda (2), Turquía (2), Alemania, Singapur, Colombia, EEUU-Puerto Rico y Hong Kong-Reino Unido (5 en total),
Barrios (2005)	1989 y 2002.	No cuantificado por la investigadora. Orígenes diversos no reseñados
Borg (2012)	2011	Veinticinco estudios China (6) y Hong Kong (2), Japón, Corea y Omán (2 estudios cada uno), y otros 16 en países de Europa, América del Norte, Oriente Medio, Asia y África.
Basturkmen (2012)	Desde el año 2000	Diecisiete estudios Orígenes diversos no reseñados

Tabla 5.1 Revisiones sistemáticas de investigaciones acerca de las concepciones del profesorado de lenguas

Borg (2003) realiza una revisión del estado de la investigación acerca de las concepciones y prácticas del profesorado identificando sesenta y cuatro estudios publicados entre 1976 y 2002, de los cuales cuarenta y siete aparecen desde 1996. Las temáticas de los estudios son muy diversas, siendo las dimensiones específicas de gramática y lectura las que reciben más atención con veintidós y siete investigaciones respectivamente, que por su especificidad no consideraremos en este análisis. En cuanto a la localización de los estudios, diecisiete de ellos se han realizado en los EEUU, once en Hong Kong, nueve en el Reino Unido, siete en Canadá, y cinco en Australia. Los restantes se han realizado en países diversos como Malta, Holanda y Turquía con dos estudios respectivamente, Alemania, Singapur y Colombia con un estudio en cada uno y, finalmente, el caso de dos estudios que se desarrollaron en dos contextos cada uno: EEUU-Puerto Rico y Hong Kong-Reino Unido. Por su parte, la mayoría de los estudios abordan las concepciones del profesorado de inglés como segunda lengua. Los instrumentos de investigación utilizados en las investigaciones son diversos, entre ellos: cuestionarios, comentarios retrospectivos sobre sus decisiones de enseñanza, diferentes tipos de entrevista así como observaciones de aula o informes sobre prácticas de aula. Borg estructura las investigaciones en tres categorías realizando una sistematización de las aportaciones principales, a saber:

a) Concepciones y experiencias previas de aprendizaje de lenguas

Las experiencias previas de aprendizaje de la lengua de los docentes determinan sus concepciones acerca del aprendizaje en general y del aprendizaje de lenguas en especial

durante los procesos de formación inicial, pudiendo ser potencialmente influyentes a lo largo de su vida profesional.

b) Concepciones y formación inicial

En cuanto a la formación inicial, se pone de manifiesto que los estudiantes de maestro conceptúan y responden a los programas de formación de formas diversas, lo que para Borg justifica la necesidad de emprender estudios longitudinales que hagan un seguimiento de la evolución de las concepciones de los futuros docentes. También, se pone de relieve la incidencia de la investigación de concepciones en torno a las diferencias entre cambios conductuales y cognitivos durante o como resultado de los procesos de formación inicial, llegándose a la conclusión que ambas dimensiones no tienen por qué correlacionar (ej. cambios comportamentales no tienen por qué implicar cambios cognitivos y viceversa). Finalmente, aborda la tendencia de la investigación a abordar el contenido de las concepciones (creencias, conocimiento, actitudes...), siendo necesario emprender estudios que se centren además en los procesos y la estructura del desarrollo cognitivo, ante la evidencia de que estos evolucionan a lo largo de la formación inicial de los futuros docentes.

c) Concepciones y práctica de aula

Dentro de esta última categoría aborda cinco subelementos, a saber: a) razones que justifican las decisiones docentes, b) el distanciamiento que hacen los docentes de la programaciones, c) las concepciones y el contexto, d) las concepciones y la experiencia y e) el conocimiento práctico personal, las creencias, actitudes y los principios pedagógicos. En términos generales, Borg establece que el primer ámbito es el que más atención recibe por parte de la investigación, muy interesada en describir lo que los docentes hacen y porqué. Se evidencia, en este sentido, una gran variabilidad terminológica comprensible en un campo de investigación reciente. Alude Borg a la necesidad de más investigación en aquellos contextos en los que más frecuentemente se produce la enseñanza de lenguas, como las aulas en centros públicos a cargo de docentes no nativos en las que el currículo está hasta cierto punto prescrito. Considera la necesidad de fomentar procesos investigativos en torno a los procesos por los cuales las concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas se transforman a la vez que se gana experiencia, dado que gran parte de la investigación existente se basa en el análisis contrastivo entre docentes con escasa experiencia y aquellos más experimentados. Finalmente, Borg constata que las investigaciones acerca de las concepciones y práctica reflexionada se encuentran estrechamente vinculadas a lo que realmente ocurre en las aulas, superando modelos investigativos previos en los que se indagaba en torno a las concepciones relegando a un segundo plano las prácticas.

Barrios (2005) realiza una revisión sistemática de la investigación en torno a las concepciones y práctica reflexionada del profesorado utilizando las siguientes bases de datos: ERIC, TESEO, ISBN, ISOC, British National Bibliography, Bibliografía Nacional Española, y MLA International Bibliography; la revista Language Teaching. Los estudios están comprendidos temporalmente entre 1989 y 2002, realizándose en contextos diversos no identificados. La autora propone una clasificación de los diferentes estudios en tres categorías no excluyentes, a saber: a) el pensamiento del profesor acerca de elementos y factores implícitos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE; b) reacciones e interpretaciones originadas por la implicación en procesos de formación profesional o exploradas en el transcurso de programas de preparación profesional y, c) el contenido y la estructura del pensamiento

de profesores de inglés como LE/L2. Entre las conclusiones obtenidas destaca el hecho de que los participantes en los estudios se caracterizan por tener experiencia laboral además de una cualificación alta, encontrándose muchos de ellos en procesos de posgrado y desarrollando su actividad con alumnado adulto o adolescente. En este sentido, la propia Barrios considera la necesidad de emprender estudios con profesorado de las etapas tempranas del sistema educativo. Finalmente, pone de relieve que los estudios utilizan principalmente métodos cualitativos a partir de un número reducido de participantes.

Borg (2012) realiza otra revisión sistemática en torno al campo de las investigaciones de concepciones y práctica reflexionada, en este caso restringiendo el marco temporal de búsqueda al año 2011, basándose en revistas de investigación y capítulos de libros publicados en inglés. Las temáticas que entran dentro de la búsqueda se refieren a lo que los docentes de lenguas (L2 y LE), piensan, saben y creen, incluyendo las actitudes, emociones e identidades, dimensiones que según Borg comienzan a recibir la atención de la investigación. Para la búsqueda bibliográfica, Borg se vale de un catálogo elaborado por él mismo⁹, utilizando además las bases de datos ZETOC, así como las herramientas de búsqueda de las editoriales Elsevier y Sage utilizando las siguientes palabras clave que recogemos en inglés: beliefs, knowledge, thinking, decisión-making, attitudes. Se identificaron veinticinco estudios pertenecientes a contextos geográficos diversos: China (seis estudios), Hong Kong (dos estudios), Japón, Corea y Omán con dos estudios cada uno, y otros en dieciséis países de Europa, América del Norte, Oriente Medio, Asia y África. A diferencia de lo que manifestaba el propio Borg (2003) en su revisión sistemática previa, los docentes participantes en los estudios no tienen el inglés como lengua materna y trabajan en instituciones estatales, encontrándose en activo. Los participantes en los estudios oscilan entre los ciento cinco docentes y uno, dominando métodos no probabilísticos en la selección de los entrevistados. Metodológicamente, sólo un estudio es completamente cuantitativo, el resto fundamentalmente cualitativo aun presentando datos de forma cuantitativa. Por su parte, nueve estudios tienen un carácter longitudinal. En total, veintiún estudios incluían metodologías integradas. Los instrumentos más utilizados son la entrevista de tipo semiestructurada (en veinticuatro estudios), seguido de los cuestionarios (once estudios), observaciones (nueve estudios) y análisis de documentos (ocho estudios). El proceso de análisis de los datos recibe escasa atención en la mayoría de los estudios, con una media de doscientas cuarenta y una palabras. Borg, a la luz de los resultados del análisis de los estudios manifiesta la necesidad de investigaciones de mayor escala, incluyendo comparaciones entre las concepciones y prácticas del profesorado en diferentes países. Asimismo, pide mayor especificidad y honestidad en los estudios, específicamente en cuanto a los criterios de selección de los participantes. También, solicita mayor concreción en torno al modo por el que los datos se recogen y cómo estos se analizan, para evitar caer en formulaciones estereotipadas.

Dada la abundancia de investigaciones en torno al campo de las concepciones y prácticas surgen revisiones sistemáticas de la investigación que abordan aspectos específicos como los estudios en torno a la correspondencia entre las concepciones manifestadas y las propias prácticas de enseñanza del profesorado de lenguas. Así, Basturkmen (2012) indaga acerca de los motivos que están detrás de las aparentes contradicciones emanadas de las numerosas investigaciones. Los criterios utilizados

⁹ Extraído el 2 de enero de 2014 desde <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Language%20Teacher%20Cognition%20Bibliography%2023-FEB-13.pdf>

para la selección de los artículos son los siguientes: estudios empíricos publicados desde el año 2000 que incluyan la palabra ‘belief’ en el título y que hagan referencia a la práctica de los docentes de lengua, además del establecimiento de preguntas de investigación u objetivos vinculados al análisis de la correspondencia entre las concepciones y las prácticas. Se utilizaron las siguientes bases de datos: Linguistics and Language Studies Abstracts (CSA’s LLBA), Science Direct, Proquest Dissertations así como Theses y ERIC en la plataforma Ovid. Los estudios encontrados incluyen trece tesis doctorales, tres artículos de revistas de investigación y un capítulo de libro. Los estudios se desarrollan en contextos diversos y tienen en común la identificación del contenido de las creencias, si bien algunos abordan el origen de las concepciones, otros indagan en aspectos específicos de la enseñanza. En cuanto a la metodología, la mayoría de los estudios son de naturaleza cualitativa utilizando instrumentos como las entrevistas y observaciones. Seis de los estudios encuentran correspondencias entre las concepciones y la práctica del profesorado, mientras que otros once manifiestan haber encontrado una correspondencia limitada. La autora pone de manifiesto, tras analizar los diversos estudios, que la relación entre concepciones y prácticas está mediada por factores contextuales, existiendo mayor ausencia de correspondencia entre las concepciones y prácticas en contextos en los que el profesorado se encuentra bajo presión, como la derivada de tratar de cubrir el currículo prescrito. Por otra parte, la autora hace alusión a la evidencia de que el profesorado con más experiencia ha integrado sus concepciones y práctica de forma más consistente que aquellos en fases incipientes, además de mostrar más capacidad para reflexionar acerca de los planteamientos que justifican sus prácticas. También, se pone de manifiesto la correspondencia entre las concepciones y la planificación de la enseñanza, lo que según la autora no representa un hecho sorprendente teniendo en cuenta que la amplia gama de posibilidades para diseñar la enseñanza permite que los docentes elijan aquellas que más próximas están de sus principios. Finalmente, la autora sostiene que son escasos los estudios que se centran en el análisis de los aspectos incidentales de la enseñanza (corrección de errores, realización de preguntas o contestación a preguntas formuladas por el alumnado).

5.2.5 Análisis documental de investigaciones sobre concepciones y práctica reflexionada del profesorado de lenguas en el marco de la enseñanza bilingüe

A continuación se presentan una serie de investigaciones en torno a las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en el marco de la enseñanza bilingüe.

Es interesante poner de relieve además que parte de los estudios que analizan las concepciones del profesorado sobre la enseñanza bilingüe se enmarcan en diseños de investigación enfocados al análisis de otras dimensiones, tales como el funcionamiento de los centros bilingües y de los procesos de enseñanza/ aprendizaje que en ellos tiene lugar. Los estudios consideran generalmente a los docentes como informantes clave, ya que son éstos en definitiva los que desarrollan la enseñanza bilingüe. Por ello, y en muchos casos, el análisis que se realiza en dichos estudios de forma más o menos advertida por los propios investigadores se produce tomando las evidencias del discurso de los docentes en torno a sus representaciones y, por tanto, desde el análisis de sus concepciones y práctica reflexionada.

En este sentido, en la búsqueda de estudios que abordan las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en el marco de la enseñanza bilingüe no se ha descartado la utilización de estas investigaciones para profundizar en las

representaciones de los docentes bilingües, siguiendo por tanto un enfoque inclusivo (Ortega, 2010).

En el proceso de selección de los estudios no se ha utilizado el tipo de programa bilingüe como variable discriminante, al considerar que la caracterización del contexto en el que se desarrolla cada investigación permite contextualizar las conclusiones obtenidas, algo esencial en toda investigación acerca de la enseñanza bilingüe (Lindholm-Leary, 2005; Siguán, 1996).

Seguidamente, se presenta una revisión narrativa de las investigaciones en el campo de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado que desarrolla su actividad en el marco de la enseñanza bilingüe (Sánchez-Meca, 2010).

Se han seleccionado veinticinco estudios desde el año 1996 al 2013. Se presentan cronológicamente¹⁰, detallando la ubicación geográfica, los objetivos, la metodología utilizada, los instrumentos de obtención de información y los participantes que pasaremos a reseñar someramente (tabla 5.2).

De este modo, la procedencia de los estudios es diversa, siendo España y los Estados Unidos los países con más estudios, nueve y siete respectivamente. Se integran también estudios en países europeos como Alemania (dos estudios), Inglaterra (un estudio), Austria (un estudio), Italia y España (un estudio). Finalmente, países diversos como Canadá, Malasia y Singapur con un estudio respectivamente.

En cuanto a los objetivos de los estudios, en general persiguen conocer las características de los programas bilingües a través del análisis y representaciones de los docentes que los desarrollan. Así, se analizan numerosas dimensiones de la práctica docente, incorporándose también elementos vinculados con las concepciones acerca de los procesos de enseñanza/ aprendizaje de la lengua. Son varios los estudios que específicamente analizan la implantación de programas bilingües de tipo AICLE a través de las voces de los docentes o los equipos directivos, así como la caracterización del docente AICLE. También, se incorporan objetivos enfocados al análisis del grado de congruencia entre las representaciones del profesorado y su práctica.

En cuanto a la dimensión metodológica de las investigaciones, se identifican cuatro estudios de corte cuantitativo basados en cuestionarios, catorce estudios cualitativos basados en estudios de declaraciones (entrevistas) y estudios de caso (instrumentos múltiples) y nueve estudios integrados.

A continuación se presenta una revisión de los diferentes estudios analizados:

Shin y Krashen (1996) condujeron una investigación a través de un cuestionario administrado a setecientos noventa y cuatro docentes de centros de primaria (56%) y secundaria (44%) acerca de sus concepciones acerca de la educación bilingüe. Específicamente, se perseguía conocer la comprensión y actitudes en torno a las bases teóricas de la educación bilingüe, y qué papel jugaban esas actitudes en el apoyo a la enseñanza bilingüe. Además, se pretendía identificar los factores que influyen las actitudes de los docentes (años de experiencia o la formación especializada, entre otras). Entre las conclusiones de la investigación destacan que de manera mayoritaria el profesorado se muestra de acuerdo con los principios que sustentan la enseñanza

¹⁰ En aquellos casos en los que la fecha del estudio sea coincidente se procederá a ordenarlos alfabéticamente.

bilingüe. Asimismo, más de las dos terceras partes del profesorado considera que el aprendizaje de contenido en la lengua materna facilita que el alumnado comprenda mejor los conceptos cuando éstos son enseñados en la segunda lengua, con un 74% que sostiene que el proceso de alfabetización se transfiere a través de las diferentes lenguas. La mayor parte del profesorado estima que el alumnado debería tanto seguir perfeccionado su lengua materna en la escuela (54%), como recibir parte de la enseñanza de las áreas curriculares en su propia lengua (56%) a pesar de no dominar la lengua mayoritaria (inglés). Aquel sector del profesorado que bien, tiene mayor formación en enseñanza bilingüe, alumnado lingüísticamente diverso o competencias avanzadas en otra lengua, muestra más apoyo hacia la enseñanza bilingüe.

Bustos Flores (2000) realizó una investigación acerca de las concepciones de una maestra bilingüe en un programa dual español-inglés en Estados Unidos a través de un estudio de caso. A la luz de los resultados de la investigación, la autora propone un marco epistemológico fundamentado sobre la base de que las concepciones del profesorado acerca del proceso de enseñanza/ aprendizaje bilingüe influyen en su práctica docente. De este modo identifica seis creencias epistemológicas que pasamos a reseñar someramente:

-Certeza de la adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza. La consideración del conocimiento como un absoluto influye en la presentación de los hechos como inmutables. Por el contrario, una concepción más relativista favorece que el alumnado llegue a sus propias conclusiones.

-Control de la adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza. La consideración de la adquisición del conocimiento como un proceso incremental se relaciona con enfoques de desarrollo. Por el contrario, las visiones cercanas al innatismo se vinculan con mayor rigidez a la hora de realizar modificaciones en la instrucción.

-Fuente de adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza. Las representaciones cercanas al aprendizaje del conocimiento a través de la transmisión expositiva tienden a presentarlo a partir de la enseñanza directa. Por el contrario, las concepciones más próximas a la construcción del conocimiento por el propio alumnado se fundamentan en la creación de oportunidades desde un rol de corte facilitador.

-Rapidez de adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza. La consideración de que el aprendizaje tiene lugar en un lapso de tiempo determinado incide en que se establezca un segmento temporal limitado para que el alumno pueda aprender lo enseñado y demostrarlo. Por el contrario, la asunción de la complejidad de medir el aprendizaje temporalmente flexibiliza las exigencias vinculadas a esta dimensión.

-Estructura de adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza. Cuando se considera que el aprendizaje es sencillo, el conocimiento se tiende a presentar aislado. Por el contrario, si se considera que el aprendizaje es complejo, el conocimiento se conectará con diferentes temáticas.

-Interacción de adquisición del conocimiento en relación con la enseñanza. La consideración de la lengua y la cultura como herramientas de mediación favorece el establecimiento de vínculos entre las dos dimensiones. Por el contrario, las concepciones que no establecen este vínculo tienden a conceptualizarlos como procesos independientes.

En un subsiguiente estudio, Bustos Flores (2001) a partir de un cuestionario administrado a ciento setenta y seis docentes bilingües en centros de enseñanza bilingüe dual en Estados Unidos analizó sus concepciones acerca de los procesos cognitivos experimentados por su alumnado, sus experiencias como docentes y sus prácticas de enseñanza. El cuestionario se construyó con posterioridad a la realización de una serie de observaciones y entrevistas a docentes bilingües. Entre las conclusiones más relevantes del estudio, se evidencia que el profesorado considera que el conocimiento es esencialmente adquirido a través de experiencias interactivas en la lengua materna. El conocimiento conceptual se transfiere de la lengua materna a la segunda siempre que el hablante alcance una competencia avanzada en las cuatro destrezas en su lengua materna, por ello no se considera necesario volver a enseñar conceptos básicos que se presupone serán transferidos desde la primera lengua una vez alcanzado un nivel determinado. El estudio demuestra que existe una intensa correlación entre las experiencias docentes previas y las concepciones del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe. Estas experiencias previas de enseñanza permiten al profesorado posicionarse con rotundidad sobre aspectos como la capacidad del alumnado bilingüe para aprender exitosamente a pesar de su contexto socioeconómico o para hacer transferencias de lo aprendido en su lengua materna a otras lenguas una vez se ha llegado a un nivel umbral determinado. Bustos Flores concluye, tras el desarrollo de la investigación, que las concepciones del profesorado están influenciadas por sus propias experiencias previas como aprendices bilingües. De este modo, el hecho de que el profesorado comparta identidad étnica con su alumnado favorece la identificación de sus necesidades.

Creese (2005) realizó un estudio de corte etnográfico en tres centros de secundaria británicos que implementan programas AICLE. La investigadora pasó aproximadamente diez semanas en cada centro con un total de cuatrocientas sesenta horas de observación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a veintiséis docentes (catorce de los cuales eran docentes de inglés como lengua adicional mientras el resto eran especialistas de áreas de contenido). El estudio se centra en las entrevistas realizadas a los seis docentes bilingües turco-inglés de los catorce que desempeñan la enseñanza bilingüe al alumnado que tiene al inglés como lengua adicional. Entre las conclusiones principales se evidencia que el profesorado muestra incertidumbre acerca de la relación entre las dimensiones de lengua-contenido y las estrategias a implementar para mejorarla. Se manifiesta que el alumnado se muestra inseguro acerca de los objetivos que se persiguen en las diferentes actividades y que el profesorado carece de las suficientes competencias lingüísticas y habilidades para incidir en las cuestiones de corte lingüístico. Dado que no existen criterios de evaluación establecidos en torno al programa de segunda lengua, las tareas de corrección lingüística se sitúan en un plano secundario.

Pena Díaz, Fernández, García Gómez y Halbach (2005) realizaron una investigación acerca de las expectativas del profesorado antes de implementar los proyectos bilingües de la Comunidad de Madrid. El estudio contó con la colaboración de cuatro centros de Educación Primaria en los que se realizaron entrevistas y se administraron cuestionarios (a pesar de obtener una muestra muy reducida, cuatro entrevistas presenciales más una telefónica, así como cuatro cuestionarios devueltos al equipo de investigación por un centro en el que no se pudieron realizar las entrevistas). El estudio perseguía conocer las concepciones del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe en general y sobre el proyecto de la Comunidad de Madrid en específico, abordando también sus representaciones acerca de los procesos formativos. Entre los resultados del estudio se

evidencia que la predisposición para acceder a la convocatoria responde según el profesorado a la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, y en específico la propia enseñanza de la lengua extranjera. Se persigue dotar al alumnado de competencias lingüísticas en la lengua de uso internacional. Asimismo, se conceptúa la implantación de la enseñanza bilingüe como una forma de promover la igualdad de oportunidades, al permitir el acceso a la enseñanza bilingüe a un alumnado que no podría acceder a centros de élite, así como de incrementar el prestigio de los centros. La implementación de la enseñanza bilingüe responde también a la necesidad de aumentar el desarrollo profesional del profesorado a nivel lingüístico y metodológico. Específicamente para el caso de los docentes de lengua extranjera, la implantación de la enseñanza bilingüe representa una oportunidad para reorientar metodológicamente su enseñanza con la finalidad de hacerla más comunicativa, así como mejorar la percepción de su enseñanza por parte de la comunidad educativa. En relación con los objetivos específicos que se esperan conseguir con la enseñanza bilingüe, el profesorado alude a la adquisición de competencias en la lengua extranjera cifrada como mejora de las capacidades comunicativas y de corte sociocultural (entendida como el aumento de conocimiento de la cultura de la lengua que se aprende).

Pena Díaz y Porto Requejo (2008) en un estudio acerca de las concepciones del profesorado vinculado a la implementación de los programas bilingües en Madrid administra dos cuestionarios, el primero analizando el fenómeno de la educación bilingüe desde una perspectiva más general y el segundo adentrándose en la enseñanza bilingüe y las concepciones sobre su práctica. Entre los principales hallazgos del estudio se pone de relieve que la mayoría del profesorado considera muy positivamente la posibilidad de contar con proyectos bilingües, de forma que apenas el 15% identifica algún aspecto negativo, específicamente la ausencia de medidas de atención a la diversidad para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje. Se valora el hecho de que el alumnado reciba más horas de enseñanza de lenguas así como la temprana edad en la que comienzan a recibirla, lo que a su juicio les permite aprenderla con más efectividad. El profesorado menciona la inexactitud del término *bilingüe* para conceptuar el tipo de enseñanza que se desarrolla, que respondería más al calificativo de AICLE. De cualquier modo, conceptúan positivamente las iniciativas al permitir aumentar el contacto con la segunda lengua, haciendo su aprendizaje más significativo, comunicativo y funcional.

Fernández Agüero (2009), en su tesis doctoral, analiza la implementación de la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE en la Comunidad de Madrid a través de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado que ejerce su actividad en el primer ciclo de Educación Primaria. El estudio, específicamente se interesa por conocer las características de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés. La investigación se vale del estudio de casos en dos centros educativos en los que se utilizaron instrumentos de investigación tales como observaciones de aula, entrevistas abiertas, cuestionarios, análisis de documentos, entre otros. Asimismo, se envió un cuestionario a los centros bilingües madrileños que fue contestado por cincuenta y nueve docentes. Entre las conclusiones del estudio se pone de manifiesto, entre otros aspectos, la utilización de metodologías diversas en las aulas (desde el Total Physical Response al Aprendizaje Basado en Tareas, pasando por el Computer Assisted Language Learning), apostando por la funcionalidad y la comunicación. Por su parte, se realiza una amplia tipología de actividades, inspiradas en la aportación de input y la estimulación de la producción por parte del alumnado.

Gefäll (2009) en su tesis doctoral realizó un estudio de corte integrado acerca de la implementación de los proyectos bilingües duales AICLE en dos centros de secundaria austriacos para el cual se valió de un total de ocho entrevistas a los directores de los centros y al profesorado de geografía y biología. Asimismo, el estudio incluyó cuestionarios al alumnado y a las familias. Teniendo en cuenta las aportaciones del estudio en torno a las concepciones del profesorado en el marco de programas de enseñanza dual, la investigadora concluye que el objetivo principal del profesorado es reducir el estrés lingüístico del alumnado así como fomentar su competencia lingüística en inglés, especialmente en torno al aprendizaje de vocabulario específico de las diferentes disciplinas. A este respecto, el profesorado considera que ambos objetivos han sido alcanzados en el primer año de implementación del programa. También, se ha puesto de manifiesto que las dudas iniciales acerca de la posibilidad de que el aprendizaje de contenido curricular se viera perjudicado eran infundadas. También, el profesorado expresa quejas en torno a las carencias de materiales curriculares apropiados así como del aumento de la carga de trabajo que ha supuesto la implementación del programa de enseñanza bilingüe. Sin embargo, valoran muy positivamente la experiencia –no sólo por los efectos positivos evidenciados en el alumnado– sino por el reto derivado de la implementación del modelo tándem, por el cual comparten la docencia con un profesor nativo simultáneamente en el aula.

Grisaleña, Alonso y Campo (2009) tras una serie de estudios de casos en el contexto vasco acerca del impacto de la enseñanza según el enfoque AICLE en educación secundaria concluyen que el profesorado considera que está suficientemente preparado para afrontar la enseñanza según el enfoque AICLE, a pesar de percibir la dificultad que entraña. Asimismo, afirma contar con suficientes recursos (personales e institucionales) para su implementación. El profesorado pone de relieve el esfuerzo extra que ha de realizar en la elaboración de los materiales didácticos, que se ha añadido al tiempo dedicado para la preparación de las clases. La mayor parte del profesorado del estudio expresa su satisfacción ante la enseñanza de su asignatura a través de la lengua inglesa. El profesorado dice hacer un tratamiento equilibrado del contenido curricular y de los aspectos lingüísticos, incidiendo en hacer un uso lo más correcto posible de la lengua extranjera, utilizando diferentes registros lingüísticos. El profesorado fomenta el uso de la lengua por parte del alumnado, favoreciendo la creación de contextos adecuados para la comunicación considerándose que se valoran y corrigen adecuadamente sus producciones orales, además de implementar dinámicas de trabajo cooperativo que inciden en el uso de la lengua. El profesorado considera que la introducción de estímulos adecuados fomenta la curiosidad del alumnado tanto en lo concerniente al aprendizaje de contenidos como de la lengua, permitiendo responder a los diferentes ritmos e intereses de aprendizaje del alumnado. No se consideran efectos secundarios imprevistos derivados de la implementación de los programas, sosteniéndose que no hay riesgos de perjudicar la competencia lingüística del alumnado en otras lenguas.

Lorenzo et al (2009) administran un cuestionario a trescientos noventa y ocho docentes (doscientos cuarenta y tres de secundaria y ciento cincuenta y cinco de primaria) repartidos entre veintinueve centros de enseñanza secundaria y treinta y dos de primaria que implementan proyectos de enseñanza bilingüe AICLE en la Comunidad Autónoma andaluza. Asimismo, se realizaron entrevistas a coordinadores bilingües siguiendo el modelo DAFO. En cuanto a las conclusiones obtenidas en torno a las representaciones del profesorado encargado de las tareas de coordinación de los proyectos bilingües se pone de manifiesto el desconocimiento generalizado en torno a la

implementación de un proyecto bilingüe y la ausencia de reflexión en torno al modelo deseable. Con respecto a las fortalezas, se menciona el impacto positivo del proyecto bilingüe en la motivación del alumnado, cuyo rendimiento se considera ha aumentado. En cuanto al profesorado se valora también su motivación y, en general, la de comunidad educativa como resultado de contar con el proyecto bilingüe. Asimismo, se valora el efecto beneficioso de la enseñanza bilingüe para el desarrollo profesional del profesorado. Se hace alusión a la contribución de los proyectos bilingües en torno a la apertura cultural de los centros, su incidencia positiva en el aprendizaje del alumnado así como el incremento de las oportunidades en el ámbito laboral derivadas del conocimiento de una lengua extranjera. Se reconoce el importante papel del tutor en educación primaria a la hora de coordinar las diferentes áreas a través de las que se implementa el proyecto bilingüe. Por su parte, en cuanto a las concepciones del profesorado que desarrolla su actividad docente en los centros bilingües se pone de relieve que la totalidad del profesorado enjuicia positivamente los proyectos bilingües como iniciativa educativa, valorándose como cambio positivo el aprendizaje de la lengua extranjera así como la apertura cultural que representa la implementación del programa bilingüe para el alumnado. Se demandan más recursos así como guías de funcionamiento de los sistemas bilingües. Asimismo, se solicita una mayor formación metodológica y lingüística en el profesorado. Se expresa la conveniencia de propiciar la extensión de los proyectos bilingües a mayor número de alumnado. También se alude a la reducción de horas de docencia directa para llevar a cabo procesos formativos así como la elaboración de materiales curriculares. Asimismo, se reclaman incentivos económicos como medio para reconocer el esfuerzo extra que supone la enseñanza bilingüe. También se solicitan más horas de exposición a la lengua extranjera y la posibilidad de contar con docentes nativos en los centros.

Verde (2009) realiza en su tesis doctoral un estudio de caso acerca de la educación intercultural y bilingüe en la escuela primaria californiana “El Marino Language School” con veintiún docentes. El estudio de caso integra las concepciones y práctica reflexionada del profesorado, las percepciones y grado de satisfacción del alumnado así como mediciones de su rendimiento. El estudio de concepciones y práctica reflexionada del profesorado se vincula con el primer objetivo de la investigación, enfocado a conocer la eficacia del modelo SIP mediante la percepción de los profesores implicados, con la finalidad de proponer recomendaciones que puedan ser aplicadas al caso español. Entre los instrumentos y técnicas de investigación utilizadas estuvieron el grupo de discusión, el cuestionario, la observación participante y el análisis de documentos. Entre las conclusiones del estudio se pone de relieve que según el profesorado es posible implementar un proyecto educativo basado en la investigación y la inclusión de las diferentes culturas. El profesorado del centro valora insuficiente la formación previa al desarrollo de la enseñanza bilingüe, si bien destaca los procesos de formación horizontal producidos a raíz del trabajo en equipo. En este sentido, se muestran descontentos con la gestión que desde la Administración Educativa se hace del proyecto bilingüe. El profesorado hace una valoración general positiva acerca de la enseñanza bilingüe, destacando los progresos académicos del alumnado en ambas lenguas. Asimismo, manifiestan sentirse valorados por las familias del alumnado.

Aylward (2010) emprende un estudio a partir de entrevistas con diez docentes canadienses en un centro bilingüe inglés-inuit. El profesorado entrevistado alude al efecto perjudicial que los sucesivos cambios de modelo lingüístico orquestados por las políticas gubernamentales han tenido en las escuelas: de un inicio a partir de sólo inglés, pasando por los modelos transicionales hasta llegar al modelo bilingüe actual,

contribuyendo a aumentar la confusión. Sin embargo, lejos de expresar rebeldía apoyan el actual modelo y se muestran resignados ante los posibles cambios futuros, que no descartan dadas las oscilaciones previas. Se pone de relieve también que a pesar de que el profesorado se postula a favor de la defensa de los programas de lenguas minoritarias existe un discurso paralelo de corte asimilacionista y complaciente con las visiones eurocéntricas, principalmente entre el profesorado no nativo. Se pone de manifiesto la necesidad de fomentar iniciativas por las que el profesorado se involucre en procesos de investigación enriquecidos a través de procesos de documentación con bibliografía especializada. Se critica la falta de materiales curriculares así como profesorado debidamente formado, evidenciándose que no es sólo suficiente el dominio de la lengua para implementar la enseñanza bilingüe, cuestionándose la calidad de los propios programas bilingües así como de la formación inicial del profesorado bilingüe. El estudio permite evidenciar la existencia de niveles poco elaborados de desarrollo profesional en el profesorado, documentando prácticas de enseñanza bilingüe reducidas a la mera traducción de los materiales curriculares en inglés.

Dobson, Pérez Murillo y Johnstone (2010) realizaron una evaluación externa de los proyectos bilingües madrileños, en cuyo estudio once, basado en un cuestionario administrado a profesorado de veinticuatro centros, analizaron las percepciones de los docentes en torno a la implementación de los programas. Entre las conclusiones del estudio destaca que el profesorado de primaria expresa valoraciones mayoritariamente positivas acerca del impacto de la enseñanza bilingüe en el alumnado, a excepción del caso del sector de alumnado con bajo rendimiento escolar. La percepción de los beneficios se refiere al aumento de la competencia lingüística en lengua extranjera (inglés) y el favorecimiento del desarrollo cognitivo del alumnado (mayor flexibilidad cognitiva, fomento del razonamiento, entre otras. El profesorado valora los recursos proporcionados por la Administración Educativa tales como los referentes al desarrollo del Currículo Integrado, así como la organización de cursos, jornadas... Se declara un uso limitado pero incipiente de las nuevas tecnologías en el aula, reconociéndose su enorme potencial (fundamentalmente Internet). Se pone de manifiesto el deseo del profesorado de mantener el contacto con profesionales de otros centros bilingües con la finalidad de compartir ideas, materiales... En torno a las concepciones de los directores de los centros de educación primaria se evidencia que éstos muestran una generalizada valoración positiva de la enseñanza bilingüe, especialmente la mejora de la competencia lingüística en inglés, la ampliación de las habilidades sociales e interpersonales, la función propedéutica del aprendizaje bilingüe para futuros estudios y trayectoria profesional, así como los beneficios para el sector de alumnado proveniente de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

Laorden y Peñafiel (2010) abordan las características de la implementación de los proyectos bilingües a través de los profesionales encargados de la gestión de los centros bilingües en la Comunidad Autónoma de Madrid. El estudio, basado en un cuestionario, utilizó una muestra de ochenta y cuatro cuestionarios de directores, jefes de estudios y secretarios de los centros. Entre los resultados del estudio destaca que el 86% de los encuestados considera que el proyecto bilingüe ha mejorado el centro en términos generales, aludiéndose al prestigio derivado de ofrecer los servicios de enseñanza bilingüe. A nivel formativo, solo el 24% de los encuestados afirma haber recibido formación en gestión de centros bilingües, si bien, la mayor parte de los docentes considera la formación necesaria. Con respecto a sus niveles de lengua extranjera, el nivel de la mitad de los encuestados es básico, si bien solo un tercio percibe la necesidad de mejorar su formación lingüística. El profesorado encuestado

considera que es necesario incrementar los recursos humanos y materiales para un desarrollo más óptimo de la enseñanza bilingüe.

Muscarà (2010)¹¹ realizó un estudio de investigación-acción enfocado a la promoción de la metodología AICLE en las escuelas de Sicilia. El estudio involucró a doscientos alumnos y veinte docentes pertenecientes a dos centros de primaria y ocho de secundaria que desarrollan su actividad docente en el marco de programas de enseñanza AICLE. Para indagar en las representaciones del profesorado se desarrollaron entrevistas además de la realización de un cuestionario. Entre los objetivos relacionados con el profesorado, se perseguía incentivar procesos de cambio y desarrollo profesional, además de estimular propuestas innovadoras de enseñanza de lenguas. Entre las conclusiones, se evidencia que el desarrollo de la enseñanza AICLE fomenta que el profesorado sienta la necesidad de incorporar materiales multimedia además de otros que normalmente no están presentes en la enseñanza convencional a partir de la lengua oficial. De otro lado, los docentes conceden mucha importancia a la enseñanza de vocabulario específico. La necesidad de presentar el contenido de forma sencilla ha repercutido en una reducción del repertorio léxico utilizado. El profesorado considera que una de las consecuencias positivas de la enseñanza AICLE ha sido el que el alumnado sea más consciente de sus estilos de aprendizaje, que además han sido tenidos en cuenta por el profesorado permitiendo una mayor inclusión de todo el alumnado.

D' Angelo (2011) en la investigación de su tesis doctoral recurre al enfoque integrado. El objetivo principal de la investigación es definir el perfil del docente que desarrolla la enseñanza bilingüe en Italia y España. Entre los instrumentos de investigación utilizados están el cuestionario que completan doscientos trece docentes españoles, italianos y europeos (cien, sesenta y tres y cincuenta respectivamente), la realización de entrevistas semiestructuradas así como la celebración de grupos de discusión. Entre las conclusiones, pone de manifiesto que los docentes AICLE tienen un rol activador en los centros en los que trabajan, siendo capaces de identificar los desafíos y ofrecer soluciones. Tal es el caso que una de las características que describen al profesorado AICLE es su motivación, si bien el trabajo de los docentes se ve sometido a muchas presiones, también de sus compañeros, especialmente de aquellos colegas no directamente vinculados con la enseñanza AICLE. En cuanto a la evaluación, es llamativo el hecho de que el profesorado, a pesar de utilizar el enfoque AICLE reconoce no evaluar las dimensiones lingüísticas en la lengua objeto vehicular, poniéndose de relieve la controvertida naturaleza de la evaluación y la dificultad que entraña para el profesorado.

Palmer (2011) tras un estudio de corte cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas con dieciséis docentes de primaria de seis centros con modelos bilingües transicionales analizó sus representaciones acerca de las políticas educativas y su impacto en las aulas, sus creencias pedagógicas y los procesos de toma de decisión con respecto a su alumnado. Entre las conclusiones, se evidencia que el profesorado escenifica una suerte de “discurso de transición”, por el cual se identifica el dominio del inglés con la inteligencia a la vez que se conceptúa al español con unas muletas que han de abandonarse para alcanzar el éxito académico. En esta línea, incluso el profesorado en estadios tempranos del modelo, donde aún se persigue el bilingüismo aditivo, se ven arrastrados por la racionalidad imperante del inglés como lengua única.

¹¹ Muscarà (2010) también integra en su estudio las representaciones del alumnado, para lo cual administra un cuestionario a doscientos alumnos/as sicilianos además de realizar grupos de discusión, que escapan al foco de análisis.

Peralta y den Hartog (2011) realizaron un estudio de carácter cualitativo a través de estudios de caso con seis docentes de centros educativos americanos, cuatro de los cuales desarrollaban su actividad en centros bilingües duales, mientras los restantes se encontraban en centros con una alta tasa de alumnado en proceso de aprendizaje del inglés. Se analizaron las influencias y fuentes de su pensamiento así como sus representaciones acerca de la enseñanza de alumnado cultural y lingüísticamente diverso. El estudio utilizó diferentes instrumentos tales como conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas y observaciones que sirvieron para analizar el grado de congruencia entre el discurso docente y su práctica. Entre las conclusiones del estudio se pone de relieve que el profesorado considera que el alumnado aprende de manera diversa, por lo que es necesario experimentar y utilizar diferentes estrategias de enseñanza. Asimismo, se valora positivamente el uso de experiencias reales como forma de enriquecer y guiar las lecciones, mostrándose proclives a incorporar elementos aportados por el propio alumnado. En cuanto a las concepciones del profesorado en acerca de la cuestión cultural, se pone de relieve que las experiencias previas del profesorado cultural y/o lingüísticamente diverso en sus propios procesos formativos representan aspectos determinantes en sus posteriores carreras docentes. Algunos ejemplos que ilustran esta mayor sensibilidad se relacionan con la celebración de reuniones comunitarias en las dos lenguas, el envío de misivas en la lengua materna del hogar así como la traducción de todos los documentos del centro a los dos idiomas. Los investigadores consideran, a la luz de los resultados de la investigación, que tanto el pensamiento como la práctica docente del profesorado están influenciados por los procesos de formación inicial, experiencias de vida así como situaciones relativas a diferencias culturales y lingüísticas del profesorado.

Tan y Lan (2011) en un estudio integrado con profesorado de centros de secundaria malayo que enseña matemáticas y ciencias en inglés perseguían conocer las representaciones del profesorado acerca de la enseñanza de áreas de contenido a través de la lengua extranjera, además de indagar en el impacto que ejercen en las prácticas docentes y el aprendizaje del alumnado. Entre los resultados de la investigación se evidencia que tanto las representaciones del profesorado como los factores institucionales influyen en su práctica docente, incidiendo en un uso generalizado de la traducción y del aprendizaje de vocabulario clave de cada unidad. Los investigadores ponen de manifiesto que la implementación de un cambio de corte reformista –ya que el programa de enseñanza AICLE responde al modelo de innovación institucional– se ha producido sin el necesario tiempo previo de preparación y formación para el propio profesorado, propiciando que determinados docentes encuentren importantes dificultades a la hora de impartir su docencia a través de una lengua extranjera. La implementación del programa ha hecho necesario que el profesorado dedique más tiempo a la preparación de las sesiones, en un contexto cultural en el que los docentes aún son percibidos -y se auto perciben- como transmisores de conocimiento y no como aprendices de otros nuevos.

Méndez y Pavón (2012) a través de un estudio de entrevistas semiestructuradas se propusieron analizar los principios que subyacen a la práctica de aula de los docentes bilingües y los auxiliares de conversación en torno al uso de las dos lenguas en el aula AICLE. Para ello, entrevistaron a quince docentes de dos centros educativos bilingües (español-francés) de primaria y secundaria en torno a la finalidad de los programas plurilingües, los cambios curriculares experimentados y las nuevas demandas percibidas, el papel de la lengua materna y extranjera en las aulas así como los procesos colaborativos experimentados con los/ las auxiliares de conversación. Entre las

diferentes conclusiones obtenidas destacan que el profesorado de área no lingüística que imparte la docencia bilingüe no ha dedicado demasiado tiempo a reflexionar acerca de la dimensión lingüística, si bien coinciden en la importancia de una adecuada coordinación con los auxiliares de conversación para mejorar la efectividad de los procesos de enseñanza/ aprendizaje. Por su parte, el profesorado ligado a los proyectos bilingües ha experimentado mejoras en su motivación y en su desarrollo profesional. Asimismo, se pone de manifiesto el positivo el impacto de la enseñanza AICLE para el alumnado, que ha de esforzarse más para comprender el contenido expresado en la lengua extranjera. Según expresan los docentes, el alumnado ha reducido su inhibición para expresarse en la lengua extranjera, evidenciándose en una mayor capacidad para justificar sus puntos de vista, mejorándose en suma su conciencia lingüística y metalingüística. En cuanto al aprendizaje curricular, se pone de manifiesto una mayor incidencia en la transmisión de vocabulario, que sería reforzada por los auxiliares de conversación. El profesorado coincide en señalar que es necesario hacer cambios en la metodología, superando los modelos basados en la exposición directa del docente hacia propuestas comunicativas. Finalmente, se evidencia que el profesorado apoya el uso del cambio de código en las aulas, utilizándose la lengua materna del alumnado con la finalidad de favorecer el aprendizaje de aquellos conceptos más complejos.

Massler (2012) estudia seis centros de primaria alemanes con la participación de doce docentes a través de dos cursos escolares según metodología cualitativa de corte longitudinal¹². El estudio incluía las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo los docentes, padres y alumnos experimentan la implementación de los módulos AICLE?, ¿qué ventajas e inconvenientes perciben? y ¿cómo cambian esas percepciones y expectativas a lo largo de los dos años? Entre los resultados del estudio se evidencia que el profesorado valora la implementación del enfoque AICLE positivamente, afirmando que el alumnado vivencia el contacto con la lengua de forma diferente a la enseñanza a través de la asignatura de lengua extranjera, no sólo más intensamente sino mejor dada la significatividad aportada por el contenido. El profesorado considera que se han producido mejoras en la comprensión oral, fluidez verbal y conocimiento léxico del alumnado. Tras el segundo año de enseñanza AICLE parte del profesorado conceptuaba críticamente los resultados de aprendizaje del contenido, a pesar de que a la vez se considerase que los términos específicos eran aprendidos con igualdad, especialmente en el sector de alumnado con mejor rendimiento. Sin embargo, en general se afirma que es necesario más tiempo para que el alumnado aprenda la misma cantidad de contenido a través de la lengua extranjera. Parte del profesorado considera que el programa AICLE representa una desventaja para el alumnado con dificultades de aprendizaje, si bien esta postura no es única, poniéndose de manifiesto otras visiones en las que el uso de materiales visuales y adaptados suple las dificultades del alumnado para acceder a los contenidos.

Vaish (2012) en un estudio a través de cuestionarios administrados a doscientos setenta docentes de inglés dentro de programas bilingües de primaria que atienden a alumnado lingüísticamente diverso en Singapur –conjuntamente con entrevistas en profundidad y observaciones de aula– pone de relieve como el profesorado adolece de un criterio sólidamente formado acerca de la enseñanza bilingüe, que no forma parte de los contenidos de su formación inicial, dándose la situación paradójica de defender

¹² El estudio es parte del proyecto ProCLIL (Comenius 2.1) realizado durante los años 2006-2009 a través de seis facultades de magisterio de cuatro países (Chipre, Alemania, España y Turquía) y dirigido a investigar la implementación y efectividad del enfoque AICLE en la educación primaria e infantil.

conjuntamente tanto el modelo de inmersión como el rol de la lengua materna como medio para apoyar el aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, se pone de relieve que a mayor experiencia del profesorado crecen también las concepciones ligadas al positivo papel que desempeña la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Velasco y Cancino (2012) abordan las características de los programas bilingües duales (inglés-español) exitosos dirigido a estudiantes inmigrantes en la ciudad de Nueva York. Para ello, emprenden un estudio de caso en el que se entrevistan a los diferentes integrantes de la comunidad educativa, a la vez que se realizan observaciones de aula. Entre los numerosos elementos analizados, es relevante hacer mención a la especial preocupación de los docentes de los centros a la hora de realizar las modificaciones pertinentes para lograr que el conjunto de alumnado comprenda y aplique los conceptos aprendidos. En otro orden de cosas, se documentan usos del lenguaje académico acompañados de ejemplificaciones y aclaraciones como forma de evitar la simplificación de los mensajes, lo que de otra manera podría redundar en una reducción de información esencial para comprender precisamente el contenido de los mensajes transmitidos. Asimismo, se incorporan numerosos apoyos visuales con informaciones clave en los dos idiomas, utilizándose un color diferenciado para cada uno. De otro lado, se pone de manifiesto que los diferentes docentes participantes en el estudio incentivan la participación oral del alumnado en las aulas, fomentando el debate y la interacción.

Wegner (2012) realizó un estudio de caso dirigido a analizar las concepciones del profesorado en torno a la implementación de la enseñanza AICLE en secundaria en el marco del área de política y economía en Alemania, concluyendo que el profesorado persigue el desarrollo del alumnado desarrollando su madurez y autoconfianza. El profesorado considera difícil enseñar a través de una lengua extranjera, reduciéndose las expectativas en torno a la capacidad del programa para producir aprendizajes adecuados a través de la lengua vehicular. El profesorado utiliza fundamentalmente la lengua objeto en las lecciones. Los docentes apoyan la importancia de la expresión oral defendiendo la importancia de la comunicación, sin embargo no se establecen objetivos lingüísticos específicos, ni se presta atención prioritaria a las cuestiones pedagógicas o didácticas. Finalmente, se resalta la motivación del alumnado así como la importancia de crear oportunidades comunicativas.

Mellado, Bolarín y Porto (2013) abordan las valoraciones del profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe en la Región de Murcia a través de catorce entrevistas a docentes. Entre los resultados del estudio se pone de relieve la satisfacción de los docentes a pesar de las dificultades. Los docentes consideran que la implementación de la enseñanza bilingüe ha tenido un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerándose que el alumnado se desenvolverá con naturalidad al final de la educación primaria. Asimismo, los docentes consideran que las familias están satisfechas con la escolarización de sus hijos-as en los proyectos. La participación de la familia se entiende en términos del apoyo que realizan a sus hijos-as, señalándose que la enseñanza bilingüe ha aumentado el nivel de implicación que éstas deben tener. En otro orden de cosas, se identifica el desarrollo de la enseñanza bilingüe con el aumento de la calidad de la enseñanza así como de la propia imagen del centro y de su prestigio. En cuanto a la enseñanza bilingüe, se pone en valor que los contenidos abordados en la lengua extranjera se enseñan de forma práctica y manipulativa. En este sentido, los docentes conceden importancia al fomento de las habilidades comunicativas del

alumnado. En cuanto a la evaluación, los docentes no han realizado cambios significativos para atender a la nueva situación bilingüe, sin embargo manifiestan evaluar la expresión y comprensión oral en primer lugar así como la comprensión y expresión escrita en menor medida. Por su parte, a pesar de la acreditación lingüística del profesorado en enseñanza bilingüe se ponen de manifiesto limitaciones en el conocimiento de léxico específico en la lengua extranjera. El profesorado considera que la implementación de la enseñanza bilingüe conlleva un mayor esfuerzo al aumentar la carga de trabajo, manifestando insatisfacción ante la ausencia de incentivos.

Fuente	Objetivo	Metodología e instrumentos de investigación	Participantes	Contexto
Shin y Krashen (1996)	Analizar las actitudes del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe.	Estudio cuantitativo: cuestionario.	Setecientos noventa y cuatro docentes de centros de primaria (56%) y secundaria (44%)	EEUU
Bustos Flores (2000)	Analizar las concepciones de una maestra bilingüe en un programa dual español-inglés.	Estudio de caso	Una docente de educación infantil en centro educativo dual.	EEUU
Bustos Flores (2001)	Analizar las concepciones del profesorado acerca los procesos experimentados por su alumnado, sus experiencias como docentes y sus prácticas de enseñanza.	Estudio integrado: entrevistas previas a partir de las cuales se elabora "The survey of bilingual teachers epistemology and teaching practises"	Ciento setenta y seis docentes bilingües en centros duales español-inglés.	EEUU
Creese (2005)	Analizar las opiniones del profesorado que desempeña las tareas de enseñanza al alumnado para el cual el inglés es una lengua adicional.	Estudio etnográfico: observaciones de aula y entrevistas.	Veintiséis docentes nativos turco-inglés de tres centros de secundaria	Inglaterra
Pena Díaz et al (2005)	Analizar las expectativas del profesorado antes de implementar los proyectos bilingües de la Comunidad de Madrid.	Estudio integrado: entrevistas y cuestionarios.	Docentes de primaria.	España (Madrid).
Pena Díaz y Porto Requejo (2008)	Analizar concepciones del profesorado acerca de implementación de los programas bilingües en lenguas prestigiadas.	Estudio cuantitativo: cuestionarios.	Profesorado de centros de primaria.	España (Madrid).
Fernández Agüero (2009)	Indagar en las características de la implementación de la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE en la Comunidad de Madrid a través de los docentes que la desarrollan.	Estudio integrado: estudio de casos en dos centros educativos (observaciones de aula, entrevistas abiertas, cuestionarios, análisis de documentos, entre otros). Envío de un cuestionario a los centros bilingües madrileños.	Cincuenta y nueve docentes de dos centros bilingües madrileños.	Madrid (España).
Gefäll (2009)	Analizar la implementación de los proyectos bilingües duales a través de las declaraciones de los docentes.	Estudio integrado: entrevistas al profesorado y directores de los centros., además de otras técnicas utilizadas con alumnado y familias.	Ocho directores y profesorado de Geografía e Historia de centros de secundaria.	Austria.
Grisaleña, Alonso y Campo (2009)	Analizar las concepciones del profesorado ante el reto de la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE.	Estudio cualitativo: estudios de caso	Seis centros de educación secundaria.	España (País Vasco).
Lorenzo et al (2009)	Analizar las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno a la implementación del programa bilingüe.	Estudio integrado: cuestionarios y entrevistas.	Trescientos noventa y ocho docentes (243 de secundaria y 155 de primaria). Coordinadores bilingües.	España (Andalucía)

Verde (2009)	Indagar en los procesos que acontecen en la implementación de la enseñanza bilingüe en una escuela californiana con la finalidad de proponer recomendaciones susceptibles de ser aplicadas en el caso español	Estudio cualitativo: estudio de caso (grupo de discusión, cuestionario semiestructurado, observación participante y análisis de documentos).	Veintiún docentes.	EEUU (California)
Aylward (2010)	Análisis de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado que implementa la enseñanza bilingüe en un centro bilingüe canadiense inglés-inuit.	Estudio cualitativo: entrevistas.	Diez docentes	Canadá
Johnstone, Dobson y Perez Murillo (2010)	Analizar las percepciones de los docentes en torno a la implementación de los programas bilingües.	Estudio cuantitativo: cuestionario.	Profesorado de veinticuatro centros.	España (Madrid).
Laorden y Peñafiel (2010)	Analizar la implementación de los proyectos bilingües a través de las voces de los equipos directivos de los centros educativos.	Estudio cuantitativo: cuestionarios.	Equipos directivos de centros educativos bilingües.	España (Madrid).
Muscarà (2010)	Estimular el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de las prácticas AICLE.	Estudio de investigación-acción integrado: cuestionario y entrevistas.	Veinte docentes pertenecientes a diez centros educativos (dos de primaria y ocho de secundaria).	Italia
D'Angelo (2011)	Describir el perfil del docente de enseñanza AICLE en Italia y España.	Estudio integrado. Cuestionario, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.	Doscientos tres cuestionarios (100 españolas, 63 italianos, 50 europeos). Veintiséis entrevistas, tres grupos de discusión con cuarenta y dos docentes.	Italia y España.
Palmer (2011)	Analizar las representaciones del profesorado acerca de las políticas educativas y su impacto en las aulas, sus creencias pedagógicas y los procesos de toma de decisión con respecto a su alumnado.	Estudio cualitativo: entrevistas semiestructuradas.	Dieciséis docentes de primaria en centros educativos según el modelo de Enseñanza Bilingüe Transaccional.	EEUU
Peralta y den Hartog (2011)	Estudiar las concepciones del profesorado analizando el grado de congruencia entre el discurso docente y su práctica.	Estudio cualitativo: estudio de casos (conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas y observaciones)	Seis docentes de primaria (cuatro de centros educativos duales y dos pertenecientes a centros con altas tasas de alumnado lingüísticamente diverso.	EEUU
Tan y Lan (2011)	Analizar las representaciones del profesorado acerca de la enseñanza de áreas de contenido a través de la lengua extranjera, además de cómo sus concepciones influyen en sus prácticas docentes y el aprendizaje del alumnado.	Estudio integrado: cuestionario y estudios de casos (entrevistas y observaciones de aula).	Cuarenta y un docentes de centros de secundaria.	Malasia
Méndez y Pavón (2012)	Analizar los principios que subyacen a la práctica de aula de los docentes bilingües y los auxiliares de conversación en torno al uso de las dos lenguas en el aula AICLE.	Estudio cualitativo: entrevistas semiestructuradas.	Quince docentes de dos centros educativos bilingües (español-francés) de primaria y secundaria, con la realización del pilotaje en un tercer centro.	España (Andalucía)

Massler (2012)	Analizar las representaciones del profesorado acerca de la implementación de la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE.	Estudio cualitativo longitudinal: entrevistas.	Doce docentes de Educación Infantil y Primaria.	Alemania
Vaish (2012)	Analizar las concepciones del profesorado en proyectos bilingües para la enseñanza del inglés tomando en cuenta la multiculturalidad.	Estudio integrado: cuestionario, entrevistas y observaciones de aula.	Doscientos setenta docentes de inglés dentro de programas bilingües que atienden a alumnado lingüísticamente diverso. Cinco docentes entrevistados y observaciones en sus aulas.	Singapur
Velasco y Cancino (2012)	Definir las características de un programa bilingüe exitoso dirigido a estudiantes inmigrantes en la ciudad de Nueva York.	Estudio cualitativo: estudio de caso a través de entrevistas y observaciones.	Entrevistas a directores de escuela, padres de familia y maestros de cinco escuelas ubicadas en Nueva York.	EEUU (Nueva York).
Wegner (2012)	Analizar las concepciones del profesorado acerca de la implementación de la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE para el área de Política y Economía.	Estudio cualitativo: estudio de caso (entrevistas y observaciones de aula).	Profesorado de secundaria del área de política y Economía.	Alemania
Mellado, Bolarín y Porto (2013)	Indagar en las consideraciones de los docentes ante la implementación de la enseñanza bilingüe en la Región de Murcia en relación con dimensiones claves tales como la formación o aspectos metodológicos.	Estudio cualitativo: entrevistas semiestructuradas.	Catorce maestros de ocho centros públicos de educación infantil y primaria.	España (Región de Murcia)

Tabla 5.2 Investigaciones acerca de las concepciones del profesorado en torno a la enseñanza integrada contenido y lengua

5.3 A modo de conclusión del capítulo 5

El campo de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado se fundamenta sobre la consideración generalizada de que las prácticas de enseñanza están inextricablemente vinculadas a las concepciones del profesorado que las desarrolla.

Por ello, el reconocimiento del impacto de las concepciones en la práctica ha marcado toda una fructífera línea de investigación así como nueva forma de afrontar los procesos de desarrollo profesional del profesorado.

Tras un periodo en el que ha reinado la confusión terminológica, el campo de las concepciones agrupa a aquellos elementos no directamente observables en torno a los procesos de enseñanza. Se incluyen, por tanto, las dimensiones vinculadas al conocimiento, pensamiento, creencias y reflexión sobre la práctica.

Todos los docentes, ya desde su etapa formativa, portan consigo una serie de concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje forjadas en las miles de horas de observación como alumnos, siendo resistentes al cambio y tendentes a configurarse como modelos que orientan la praxis a menos que se pongan en cuestión y se reelaboren. De este modo, la propia configuración de la profesión docente, en la que el profesorado permanece aislado entre sí durante la mayor parte de su actividad, así como el predominio de las vertientes técnicas de los procesos de desarrollo profesional, han incidido negativamente en la creación de culturas reflexivas inhibiendo, en cierta forma, la movilización de las concepciones.

Específicamente, en el campo de la enseñanza de lenguas se han realizado múltiples estudios dando lugar a revisiones sistemáticas que informan de la actividad investigativa en los más diversos contextos y países del mundo con estudios radicados en prácticamente los cinco continentes con temáticas diversas tales como: las experiencias previas de los docentes como aprendices de lenguas, los procesos reflexivos dentro de la formación inicial y permanente, las concepciones vinculadas a la práctica y los procesos de E/A de lenguas, la naturaleza y estructura de las concepciones del profesorado o la correspondencia entre las concepciones la práctica docente.

Además de la inclusión de las reseñas de revisiones sistemáticas sobre el campo, se han revisado múltiples investigaciones que abordan las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en diferentes contextos educativos, centrando la búsqueda en aquellos casos en los que los docentes estudiados desarrollaran su actividad en el marco de la enseñanza bilingüe. Uno de los aspectos más llamativos al analizar dichos estudios deviene del hecho de que, en múltiples ocasiones, los propios investigadores pasan por alto que las investigaciones que desarrollan se enmarcan en el paradigma de las concepciones y práctica reflexionada. De este modo, con la generalizada intención de analizar las características de los procesos de enseñanza bilingüe se tiende a identificar como informantes clave al profesorado que las desarrolla, entrando advertida o inadvertidamente en el campo de las concepciones y práctica reflexionada.

Reseñando algunas de las características de los estudios analizados se pone de manifiesto que existen una serie de constantes que se dan independientemente del contexto estudiado, tales como la generalizada percepción positiva del profesorado en torno al desarrollo de la enseñanza bilingüe a pesar de las muchas dificultades o los propios beneficios que ésta reportaría al alumnado. Al mismo tiempo, se constata el hecho de que las propias experiencias personales de aprendizaje y desarrollo del

profesorado representan variables que condicionan y determinan la práctica docente. Otros elementos comunes a las investigaciones se relacionan con la detección de importantes carencias formativas en lo que a enseñanza bilingüe se refiere, dado que, en términos generales, dichos contenidos están aún ausentes de los programas de formación inicial del profesorado. De este modo, el profesorado utiliza sus conocimientos previos, su bagaje metodológico y su intuición como estrategias para guiar su práctica docente.

Específicamente, los estudios desarrollados en contextos de enseñanza bilingüe a través del enfoque AICLE evidencian que el profesorado identifica el aprendizaje de la lengua extranjera con el incremento de posibilidades laborales para el alumnado en el futuro, considerándola por otra parte como un signo de calidad en sí misma. Se asume que la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE ha permitido aumentar el contacto del alumnado con el idioma además de lograr que su aprendizaje sea más significativo, funcional y comunicativo. En cuanto a la valoración del aprendizaje del alumnado, el profesorado percibe mejoras en las competencias orales del alumnado, tanto a nivel comprensivo como expresivo. Con todo, se expresan dudas a la hora de implementar la enseñanza bilingüe para el sector de alumnado con dificultades de aprendizaje. Por su parte, el profesorado considera que la enseñanza bilingüe ha tenido un impacto positivo en su desarrollo profesional.

Un aspecto de gran relevancia puesto de manifiesto en múltiples estudios se relaciona con la identificación por parte de los investigadores de relaciones entre los conocimientos y experiencias previas del profesorado en relación con el aprendizaje de lenguas y sus concepciones y prácticas.

Finalmente, el análisis de diferentes estudios vinculados al campo de las concepciones y práctica reflexionada permite evidenciar su gran importancia, siendo necesario profundizar en él a la vez que reclamar la conveniencia de situar el análisis de las concepciones y los procesos reflexivos como un aspecto esencial para la comprensión y mejora de la enseñanza.

SEGUNDO BLOQUE

Parte empírica

Una vez analizado el estado de la cuestión sobre la enseñanza bilingüe nos adentramos en el segundo bloque de la investigación, en el que se describe el proceso seguido en torno al estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe.

De este modo, abordaremos las características del diseño de la investigación (capítulo 6), para seguidamente desarrollar los tres estudios que la integran en los capítulos 7, 8 y 9 respectivamente. Asimismo, presentaremos las conclusiones finales de la investigación, organizados en función de los objetivos del estudio (capítulo 10). Dentro de este capítulo se abordarán los límites y perspectivas de investigación, así como el análisis de diferentes hipótesis de progresión en torno a las concepciones y práctica reflexionada del profesorado vinculado a la enseñanza bilingüe. Finalmente, se recogerán las referencias y fuentes bibliográficas utilizadas (capítulo 11).

CAPÍTULO SEXTO

Diseño de investigación

El presente capítulo se inicia con una caracterización general de la investigación para seguidamente definir los problemas, objetivos y categorías, los estudios que la componen y las fases en las que se ha desarrollado.

Para dar respuesta a los problemas y objetivos propuestos la investigación se articula en torno a tres estudios. El primero, exploratorio, analiza las declaraciones del profesorado en tres centros educativos; el segundo, de carácter extensivo, aborda las concepciones a través de un cuestionario administrado al conjunto de docentes bilingües de la provincia de Huelva y; el tercero, de carácter ideográfico, analiza las representaciones del profesorado a partir de un estudio de caso en torno a la implementación de una propuesta de enseñanza bilingüe innovadora.

Para evitar reiteraciones entre el presente capítulo de diseño y los capítulos 7, 8 y 9 en los que se desarrollan los estudios, se ha optado por definir las características del proceso de diseño y desarrollo de cada estudio paralelamente. De este modo, con la finalidad de garantizar la máxima claridad expositiva, se han caracterizado las propuestas de investigación que finalmente se pusieron en práctica, más allá de aludir a los propósitos preactivos.

Finalmente, el capítulo concluye con la caracterización de las fases en las que se ha desarrollado la investigación.

6.1 Caracterización de la investigación

Una vez analizado el estado de la investigación acerca del fenómeno bilingüe optamos por abordar el campo de estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno a la enseñanza bilingüe.

La investigación utiliza una metodología integrada, valiéndose de instrumentos pertenecientes tanto a las tradiciones cualitativa como cuantitativa con la intención de *“desarmar los problemas educativos y someterlos a la luz de diferentes análisis, triangular, comparar y debatir las relaciones entre los hallazgos obtenidos”* (Luke, 2009, p. 197)¹. En esta línea, nos valemos de una propuesta que aúna las perspectivas cualitativas y cuantitativas en la búsqueda de una comprensión más amplia del objeto de estudio, aumentando de este modo las aportaciones que se podrían alcanzar con un solo enfoque (Flick, 2007).

La utilización de metodologías integradas en el estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado es frecuente por su capacidad para aportar información de diferente naturaleza, susceptible de pasar inadvertida en los casos de propuestas monometodológicas. En este sentido, Borg (2006) afirma que *“Hay disponible una amplia variedad de posibilidades metodológicas para los investigadores que estudian el pensamiento del profesorado de lenguas, cada uno con sus inherentes fortalezas y debilidades (...) en combinación podrían contrarrestar las limitaciones de una única estrategia”*².

Consideramos que la utilización de un enfoque integrado permite una mayor capacidad para establecer afirmaciones más sólidas, así como un mayor grado de congruencia con una realidad multidimensional que podría verse innecesariamente fragmentada con la apuesta por estudios de método único (Gorard y Taylor, 2004).

La presente investigación se articula en función de principios de procedimiento como la triangulación, el enfoque progresivo, la revisión por los interesados y la confidencialidad.

A continuación plantearemos los problemas, objetivos y categorías de la investigación, los diferentes estudios que la componen, los instrumentos de recogida de información, así como los criterios para evaluar el procedimiento y los resultados de la investigación.

6.2 Planteamiento de los problemas y objetivos

La presente investigación se adentra en el campo del análisis de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado, siendo ésta una línea de investigación esencial para conocer no sólo lo que los docentes hacen sino de por qué y cómo podría mejorarse (Borg 2006; 2011b).

¹ Traducción propia del original: *“To unpack educational problems, to hold them up to the light of different analyses, to triangulate, compare and debate the relationships between the findings yielded”*.

² Traducción propia del original: *“A wide range of methodological possibilities are clearly available to researchers studying language teacher cognition, each with its own particular strengths and potential pitfalls. (...) in combination they may counteract the limitations of any one individual strategy”*.

A continuación detallaremos los problemas que originaron esta investigación, que han sido considerados como “*la primera representación sistémica que el investigador desarrolla sobre lo que quiere investigar y que le permite, como hemos dicho antes, la primera aproximación a la investigación*” (González Rey, 2007, p. 118). Asimismo, a partir de los problemas se establecieron los objetivos generales de la investigación.

a) Problema 1: ¿cuáles son las concepciones del profesorado acerca del bilingüismo y la finalidad de la enseñanza bilingüe?

El primer problema de investigación examina las concepciones del profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe acerca del concepto de bilingüismo y su finalidad. Así, representa un elemento de especial interés indagar acerca de los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las concepciones de bilingüismo que maneja el profesorado? y ¿cuál es la finalidad de la enseñanza bilingüe según el profesorado? Estos interrogantes configuran el primer objetivo de la investigación:

Analizar las concepciones del profesorado en torno al concepto de bilingüismo y la finalidad de la enseñanza bilingüe.

b) Problema 2: ¿cómo se lleva a cabo la enseñanza bilingüe?

El segundo problema de la investigación analiza las representaciones del profesorado acerca del diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe, a través de los siguientes interrogantes: ¿cómo se elaboran los proyectos bilingües?, ¿cómo se diseña la enseñanza bilingüe?, ¿cuál es la implicación del profesorado y qué tipo de dinámicas colaborativas se establecen?, ¿cuál es la participación de los auxiliares de conversación, el alumnado y las familias?, ¿cómo se lleva a cabo la enseñanza bilingüe en el aula? y ¿cuál es el estado de la formación del profesorado bilingüe? Estos interrogantes posibilitan expresar el segundo objetivo:

Indagar acerca del proceso de implementación de la enseñanza bilingüe.

c) Problema 3: ¿qué dificultades y facilitadores se encuentran?

El tercer problema de la investigación se centra en el análisis de las dificultades y facilitadores vinculadas a la implementación de la enseñanza bilingüe. Específicamente, se persigue dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las dificultades más significativas? y ¿cuáles son los elementos facilitadores de la enseñanza bilingüe?, dando origen al tercer objetivo de la investigación:

Identificar las dificultades y facilitadores que se encuentran en el desarrollo de la enseñanza bilingüe.

d) Problema 4: ¿cuáles son los logros, niveles de satisfacción y expectativas de la enseñanza bilingüe?

El último problema de investigación analiza las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno a los logros, los niveles de satisfacción y las expectativas vinculados a la enseñanza bilingüe. Se parte de los siguientes interrogantes: ¿en qué

medida se observa satisfacción en torno a la enseñanza bilingüe?, ¿qué tipo de logros se identifican? y ¿cuáles son las perspectivas educativas de la enseñanza bilingüe?, dando origen al cuarto objetivo del estudio:

Averiguar los niveles de satisfacción, los logros y las expectativas derivados de la implantación de la enseñanza bilingüe.

6. 3 Categorías de la investigación

La presente investigación se estructura a partir de la formulación de categorías entendidas como organizadores epistemológicos que facilitan la reducción, comparación y comprensión de los datos, permitiendo asimismo responder a los objetivos del estudio (Gil, 1994; Lichtman, 2010). De esta forma, las categorías permiten la organización y clasificación de la información sin presuponer que “*constituyan toda la realidad, e incluso que cualquier realidad social pueda ser comprendida al reducirla a una categoría*” (Pérez Gómez, 1997, p. 33).

La elaboración del sistema categorial se ha caracterizado por una aproximación inductiva-deductiva (Pérez Serrano, 1994). De este modo, se partió de unas categorías amplias definidas a priori –en función de un estudio de tesina previo de naturaleza exploratoria (tabla 6.1)– que habían mostrado su utilidad y capacidad para brindar información relevante. Sin embargo, la profundización en el campo de estudio puso de manifiesto la necesidad de realizar cambios y reformulaciones.

La educación bilingüe: un estudio exploratorio		
Categoría	Preguntas	Objetivos
1. Origen, finalidad de las experiencias, concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe	¿Por qué se inician experiencias educativas de carácter bilingüe? ¿Qué finalidad se persigue con esta modalidad de enseñanza? ¿Qué se entiende por bilingüismo? ¿Qué se entiende por enseñanza bilingüe?	Analizar el origen, finalidad de las experiencias bilingües, concepto de bilingüismo y de enseñanza bilingüe.
2. El Proyecto Bilingüe y la formación del profesorado	¿Qué recoge? ¿Cómo se confecciona? ¿Qué bases y referencias se toman en consideración? ¿Qué requisitos se exigen al centro? ¿Qué medidas de formación se ponen en marcha una vez aprobado el Proyecto Bilingüe?	Describir los elementos y procesos que intervienen en la creación de un Proyecto Bilingüe y las medidas de formación del profesorado implementadas.
3. Implementación	-¿Cómo se pone en práctica el proyecto? -¿Qué proceso se sigue en clase? -¿Con qué materiales se trabaja? -¿Con qué recursos se cuenta? -¿Cuál es el papel del asistente lingüístico? -¿Cómo se evalúa?	Investigar las claves principales acerca de lo que supone la implementación de un Proyecto Bilingüe en la vida de un centro educativo.
4. Obstáculos, dificultades, y necesidades	-¿Cuáles son las dificultades más significativas? -¿Qué necesidades se mencionan? -¿Qué se cambiaría?	Delimitar los obstáculos y dificultades más relevantes que se encuentran en el desarrollo e implementación de un proyecto bilingüe.

5. Facilitadores, niveles de satisfacción, y logros	-¿Qué facilitadores se identifican? ¿En qué proporción se admiten los logros? -¿Qué se consolidaría? -¿Qué respuesta se ha observado por parte de las familias del alumnado?	Analizar los elementos facilitadores, los niveles de satisfacción y los logros derivados de la implantación de los Proyectos Bilingües.

Tabla 6.1 Categorías iniciales de la investigación derivadas del desarrollo de la tesina (Travé, 2009, p. 72)

De este modo, se produce una reestructuración parcial de la tabla de categorías al detectarse inconsistencias a nivel de exclusión mutua, homogeneidad y pertinencia de determinadas categorías y contenidos (Bardin, 1996), que analizamos seguidamente.

-A nivel de pertinencia³, se consideró que la categoría 2. *El Proyecto Bilingüe y la formación del profesorado* debía perder entidad como categoría independiente por varios motivos. En primer lugar, se produjo un cambio en la finalidad de la investigación con respecto al estudio exploratorio previo. De este modo, si en los comienzos se partió de un enfoque de corte evaluativo centrado en la *educación bilingüe* y el análisis de programas educativos, el perfil de interés investigador moduló hacia el estudio de los procesos relacionados con la *enseñanza bilingüe* a partir de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado.

Para responder a esta nueva orientación de la investigación, se creó una nueva categoría, denominada *Implementación*, integrada por tres subcategorías: 1. *Diseño de la enseñanza bilingüe*, 2. *Desarrollo de la enseñanza bilingüe* y 3. *Desarrollo profesional* (tabla 6.2). La referencia al origen de los proyectos bilingües, se integró como primer elemento dentro de la subcategoría *Diseño de la enseñanza bilingüe*. Al mismo tiempo, la subcategoría *formación del profesorado* de la categoría 2 inicial pasó a denominarse *desarrollo profesional*, constituyendo el tercer elemento de la nueva categoría 2.

-La búsqueda de homogeneidad⁴ llevó a la supresión del elemento *obstáculos* de la categoría previa 4, que complementaba a las dificultades en el trabajo exploratorio previo. En este sentido, los obstáculos se habían identificado como aquellas dimensiones de naturaleza epistemológica que supusieran un menoscabo al óptimo desarrollo de la enseñanza bilingüe; mientras las dificultades se referían a aspectos de carácter contextual. La decisión de suprimir este contenido de la categoría se debió a la necesidad de homogeneizar la estructura categorial, evitando la realización de dos tipos de análisis diferentes, por una parte el realizado en torno a lo que los docentes consideraban como dificultades; y, por otra, lo que el propio investigador enjuiciaba como obstáculo. Sin embargo, la descripción de las concepciones epistemológicas del profesorado y las posibles implicaciones de éstas se incluyeron en el análisis del resto de categorías, como evidencias del pensamiento docente y no directamente como obstáculos.

³ Según Bardin (1996) “Una categoría adaptada al material de análisis seleccionado y pertinente al cuadro teórico elegido, es considerada pertinente. (...) El sistema de categorías debe reflejar las intenciones de búsqueda, las preguntas del analista” (p. 92).

⁴ “Sólo se puede funcionar sobre un registro, una dimensión de análisis en un conjunto categorial” (Bardin, 1996, p. 92).

-La identificación de problemas de exclusión mutua⁵ llevó a integrar el contenido *facilitadores* (categoría 5) dentro de la categoría 4, destinada a las dificultades y necesidades. Esencialmente, esta decisión estuvo determinada por la evidencia de que los aspectos limitadores y facilitadores de la enseñanza bilingüe identificados por el profesorado representaban la cara y cruz de un mismo fenómeno⁶. Igualmente, el proceso de clasificación de los mensajes en la categoría 4. *Obstáculos, dificultades, y necesidades*, puso de manifiesto las similitudes entre los contenidos *dificultades y necesidades* de la categoría. Así, por lo general, ambos elementos estaban estrechamente relacionados en el discurso docente desde el momento en que la identificación de dificultades en relación a la enseñanza bilingüe se vinculaba con la detección de necesidades que las paliaran⁷. Por su parte, algunas necesidades se vinculaban también con expectativas expresadas por el profesorado, pasando a formar parte del último elemento de la categoría 4.

Finalmente, las categorías definitivas de la investigación se han condensado en la tabla 6.2, relacionándose con los objetivos y las preguntas de investigación.

6.3.1 Categoría 1. Bilingüismo: concepto y finalidad

Esta categoría se ocupa, en primer lugar, del análisis de las concepciones del profesorado acerca del concepto de bilingüismo. Seguidamente, el segundo elemento de la categoría se acerca al análisis de la finalidad de la enseñanza bilingüe según el profesorado.

6.3.2 Categoría 2. Implementación de la enseñanza bilingüe

En esta categoría se estudia el proceso de implementación de la enseñanza bilingüe, atendiendo a tres dimensiones diferentes: a) el diseño de la enseñanza bilingüe, b) el desarrollo de la enseñanza bilingüe, y, por último, c) los procesos de desarrollo profesional del profesorado, que pasamos a caracterizar someramente a continuación.

En primer lugar, nos acercamos a la dimensión del diseño de la enseñanza bilingüe, de especial relevancia al representar el ámbito de decisiones que posteriormente se materializarán en la práctica. Nos proponemos conocer las características de la gestación de los proyectos bilingües en los centros para determinar hasta qué punto representan iniciativas que, a pesar de su marchamo oficial, han sido contextualizadas y caracterizadas en los propios centros, o, si por el contrario, se inscriben plenamente dentro de la corriente del cambio institucional. Asimismo, nos acercaremos a las decisiones que los docentes formalizan en torno a los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, materiales, recursos y evaluación), así como sus representaciones acerca de la metodología de enseñanza integrada de contenido y lengua. En cuanto al desarrollo de la enseñanza bilingüe consideramos relevante indagar acerca del papel desarrollado por el profesorado,

⁵ Que según Bardin (1996) determina que “*cada elemento no puede estar afectado a más de una casilla*” (p. 92).

⁶ Un ejemplo de este hecho se produjo en cuanto a la consideración de la colaboración por el profesorado como un obstáculo o facilitador en función de su ausencia/ presencia.

⁷ Un ejemplo de este hecho se relaciona con la *dificultad* derivada de la inestabilidad de las plantillas docentes y la *necesidad* de que éstas se consolidaran en los centros.

analizando su implicación y los procesos de colaboración. Además, se analizan las representaciones del profesorado en torno al papel de los auxiliares de conversación, el alumnado y las familias en la enseñanza bilingüe. Por último, se indaga acerca del desarrollo de la enseñanza bilingüe en las aulas.

Finalmente, se analizan los procesos de desarrollo profesional del profesorado vinculado a la enseñanza bilingüe.

6.3.3 Categoría 3. Dificultades y facilitadores

Esta categoría se ocupa del análisis de las dificultades y facilitadores identificados por el profesorado a partir de la implementación de la enseñanza bilingüe.

Las dificultades se conciben como aquellos aspectos señalados por el profesorado como limitadores de la implementación y desarrollo de la enseñanza bilingüe. Por su parte, los facilitadores se basan en los distintos factores que viabilizan la implementación de la enseñanza bilingüe.

6.3.4 Categoría 4. Satisfacción, logros y expectativas

La última categoría de la investigación indaga en la percepción de la satisfacción, progresos y posibilidades derivados de la enseñanza bilingüe. Se analiza de este modo el grado de satisfacción del profesorado con la implementación de la enseñanza bilingüe y la trayectoria recorrida, abordando también su percepción acerca de los logros alcanzados así como de las expectativas educativas vinculadas con el desarrollo futuro de los proyectos bilingües.

Categorías	Contenidos	Preguntas	Objetivos	Instrumentos	Estudios
1. Bilingüismo: concepto y finalidad	Bilingüismo: dial conceptual.	¿Cuáles son las conceptualizaciones de bilingüismo que maneja el profesorado?	Analizar las concepciones del profesorado en torno al concepto de bilingüismo y la finalidad de la enseñanza bilingüe.	Entrevistas (individuales y colectivas). Conversaciones informales. Análisis de documentos. Cuestionarios.	Estudio 1 Estudio 2 Estudio 3
	Propósito de la enseñanza bilingüe	¿Cuál es la finalidad de la enseñanza bilingüe según el profesorado?			
2. Implementación de la enseñanza bilingüe	2.1 Diseño enseñanza bilingüe Origen: Elaboración de los proyectos iniciales. Diseño enseñanza bilingüe: elementos curriculares (metodología, objetivos, contenidos, actividades, materiales, recursos y evaluación).	¿Cuál es el origen de los proyectos bilingües? ¿Cómo se elaboran los documentos de los proyectos bilingües? ¿Cómo se diseña la enseñanza bilingüe? ¿Qué decisiones se toman en torno a los elementos curriculares?	Indagar acerca del proceso de implementación de la enseñanza bilingüe.	Entrevistas (individuales y colectivas). Conversaciones informales. Análisis de documentos. Cuestionarios. Observaciones de aula. Diarios.	
	2.2 Desarrollo de la enseñanza bilingüe Profesorado (Implicación y colegialidad). Auxiliares de conversación, alumnado y familias. Proceso de enseñanza bilingüe en el aula.	¿Cómo se lleva a cabo la implementación de la enseñanza bilingüe? ¿Cuál es la implicación del profesorado y qué tipo de dinámicas colaborativas se establecen? ¿Cuál es la participación de los auxiliares de conversación, el alumnado y las familias? ¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza bilingüe en el aula?			
	2.3 Desarrollo profesional	¿Cuáles son las características de los procesos de desarrollo profesional del profesorado?			
3. Dificultades y facilitadores	Dificultades.	¿Qué dificultades se encuentran?	Identificar las dificultades y facilitadores que se encuentran en el desarrollo de la enseñanza bilingüe.		
	Facilitadores.	¿Cuáles son los facilitadores identificados?			
4. Satisfacción, logros y expectativas	Satisfacción Logros. Expectativas	¿En qué medida se observa satisfacción en esta experiencia? ¿Qué tipo de logros se identifican? ¿Cuáles son las perspectivas educativas de la enseñanza bilingüe?	Averiguar los niveles de satisfacción, los logros y las expectativas derivadas de la implantación de la enseñanza bilingüe.		

Tabla 6.2 Categorías, contenidos, preguntas, objetivos, instrumentos de investigación y estudios.

6.4 Estudios

La investigación se articula en torno a tres estudios de diferente naturaleza, optándose por una metodología integrada cuya ventaja reside en su potencial para combinar las técnicas de índole cuantitativa y cualitativa, reforzando a su vez la robustez de la investigación (Green, Camilli y Elmore, 2006; Creswell y Plano, 2007; Tashakkori y Creswell, 2007), y es que como afirma Pring (2004, p. 33) *“los investigadores deben ser eclécticos en su búsqueda de la verdad”*.

El primer estudio, de naturaleza preliminar y exploratoria, consiste en el análisis de declaraciones del profesorado en tres centros educativos bilingües con la finalidad de contextualizar y situar estas enseñanzas a través instrumentos múltiples.

El siguiente estudio, aborda las conceptualizaciones y práctica reflexionada del profesorado de forma extensiva, a través de la administración de un cuestionario a una muestra representativa de profesorado bilingüe onubense, posibilitando conocer el grado en el que se dan las representaciones del profesorado.

Por último, el tercer estudio emplea métodos de investigación observacionales y narrativos para analizar las representaciones del profesorado. De este modo, se utiliza la metodología de estudio de caso para el análisis de un ejemplo singular que aporta información contextual, densa e intensiva a través de instrumentos múltiples en torno a la implementación de un proyecto de trabajo integrado en el marco de la enseñanza bilingüe.

La realización de cada uno de los estudios permite extraer una serie de conclusiones parciales que contribuyen al establecimiento de las conclusiones generales de la investigación (figura 6.1).

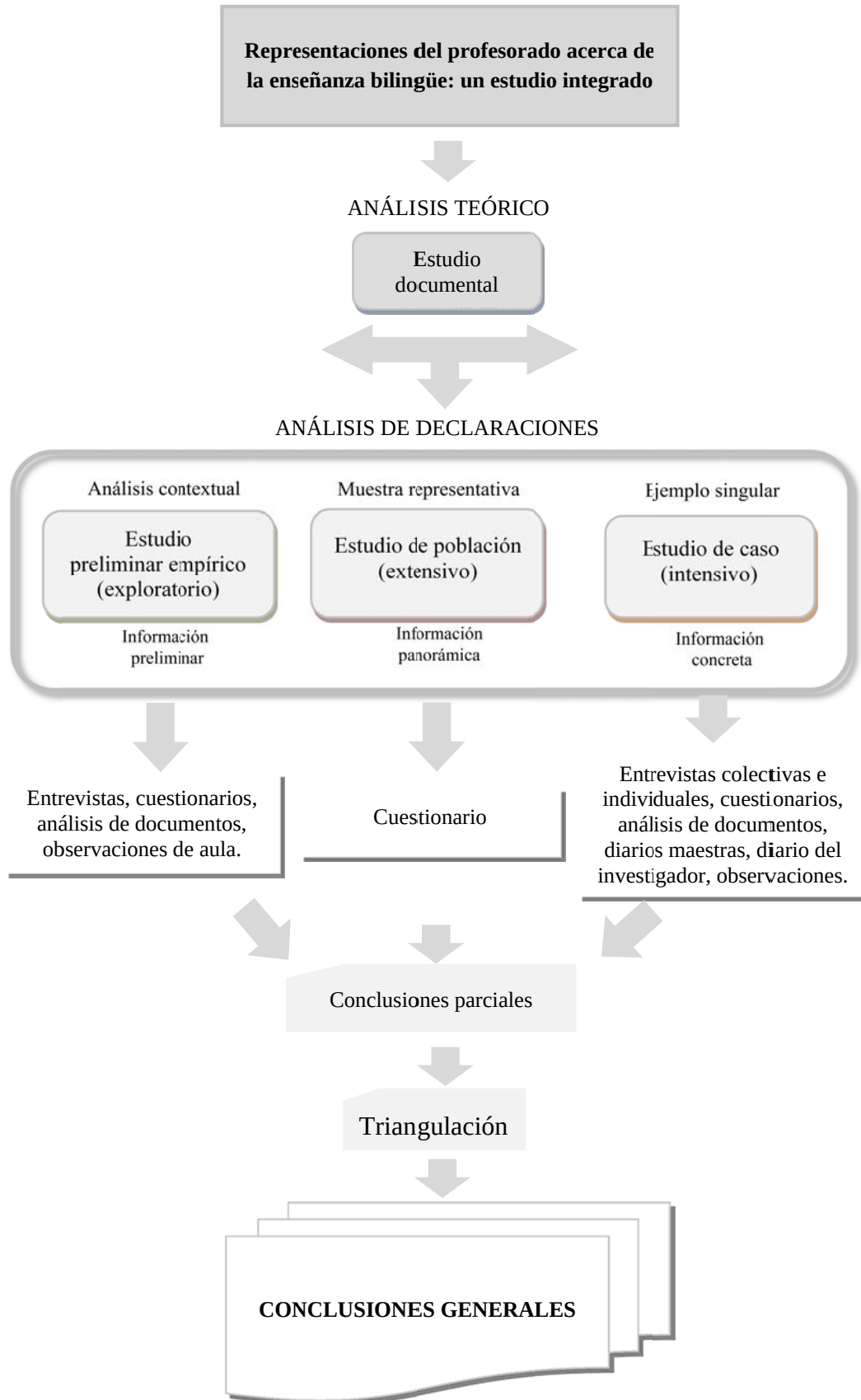


Figura 6.1 Estructura general de la investigación

6.4.1 Estudio 1. Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado de tres centros bilingües: análisis inter-centro

6.4.1.1 Proceso de investigación

El primer estudio aborda las declaraciones del profesorado de tres centros bilingües convergiendo finalmente en un análisis inter-centro. Este estudio se encuadra dentro del enfoque interpretativo, dado que pretende conocer cómo los profesionales interpretan y analizan sus concepciones y práctica docente (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

El estudio realiza un acercamiento a los contextos en los que el profesorado desarrolla su actividad con la finalidad contextualizar sus declaraciones, permitiendo conocer algunas claves fundamentales de los procesos vinculados al diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe. El estudio identifica como informantes clave a los responsables de la implementación de la enseñanza bilingüe en los niveles de gestión, coordinación e instrucción (directores-as, coordinadores-as bilingües y docentes). La decisión para seleccionar los centros radica en la posibilidad de analizar comparativamente las declaraciones del profesorado de tres centros educativos de una misma localidad.

De este modo, los estudios parciales de declaraciones de cada centro, así como el estudio inter-centro, persiguen analizar las representaciones y práctica reflexionada del profesorado en la implementación de la enseñanza bilingüe, enmarcándose en una línea de investigación ya explorada por diferentes autores (Bolarín, Porto y García-Villalba, 2012; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Castillo, 2013; D'Angelo, 2011; Méndez y Pavón, 2012; Fernández Agüero, 2009; Gelle, 2013; Lorenzo et al., 2009).

El proceso de investigación se realizó en dos fases. En la primera fase se realizó el acercamiento a los centros educativos a través de entrevistas a los coordinadores de los proyectos bilingües. Los resultados de este análisis constituyeron una aportación que se plasmó en la tesina presentada para obtener el título de máster en el programa oficial “La investigación en la sociedad multicultural” de la Universidad de Huelva. Considerada la necesidad de profundizar en los contenidos abordados, y tal como se recogió en las perspectivas de investigación, se reanudó el contacto con los centros a objeto de obtener un perfil general de cada uno realizando una entrevista al director-a y a un docente bilingüe. Asimismo, se administró un cuestionario a los docentes del centro y la realización de una observación de aula con la finalidad de situar las concepciones expresadas a nivel extensivo e intensivo.

6.4.1.2 Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación se han elegido en función de su capacidad para analizar las declaraciones de los profesores. Específicamente, se ha seleccionado la entrevista como instrumento principal de investigación, además de otras técnicas complementarias como el cuestionario, las conversaciones informales, el análisis de documentos y las observaciones de aula que pasamos a caracterizar a continuación.

a) Entrevistas

El presente estudio de declaraciones utiliza prioritariamente la entrevista al permitir descubrir, gracias a la interpretación y análisis del lenguaje de los docentes, una serie de datos e informaciones implícitas que contribuyen en gran medida al conocimiento de la realidad objeto de estudio y que difícilmente podrían emerger con instrumentos de corte cuantitativo exclusivamente (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Flick, 2007, Kvale, 2011). La utilización de la entrevista como instrumento de investigación se derivó de la necesidad de obtener información intensiva y densa acerca del campo de estudio.

Entre la amplia tipología de técnicas se ha optado por la entrevista semiestructurada; a partir de un guion de dieciséis preguntas (tabla 6.3), permitiendo contrastar las opiniones de los diferentes informantes (Brenner, 2006). Asimismo, a medida que se desarrollaban las entrevistas se incorporaron problemas y preguntas con la finalidad de puntualizar, precisar, ampliar y contrastar las informaciones, permitiendo ahondar y profundizar en aquellos aspectos considerados relevantes.

La elección de los entrevistados estuvo sujeta a su condición de informantes clave, considerando como tales a los directores/as de los centros, a los docentes encargados de la coordinación del proyecto bilingüe y, por último, a docentes que desarrollan la enseñanza bilingüe⁸.

Categorías	Contenidos	Preguntas
1. Bilingüismo: concepto y finalidad	Concepto Finalidad	¿Qué se entiende por bilingüismo? ¿Qué finalidad se persigue con esta modalidad de enseñanza?
2. Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe	Diseño: Origen de los proyecto bilingües y elementos curriculares	¿Cómo se elaboran los proyectos bilingües? ¿Cómo se planifica la enseñanza bilingüe?
	Implementación	¿Cómo se pone en práctica el proyecto? ¿Qué proceso se sigue en el aula?
	Desarrollo profesional	¿Qué medidas de formación se ponen en marcha una vez aprobado el proyecto?
3. Dificultades y facilitadores	Dificultades Facilitadores	¿Cuáles son las dificultades más significativas? ¿Cuáles son los facilitadores en la implementación de la enseñanza bilingüe?
4. Satisfacción, logros y expectativas	Satisfacción Logros Expectativas	¿En qué medida se observa satisfacción en esta experiencia? ¿Cuáles son los logros obtenidos? ¿Cuáles son las expectativas?

Tabla 6.3 Guión estructurado de las entrevistas

En relación a la realización de las entrevistas se pidió el consentimiento verbal para la realización una grabación sonora y proceder al proceso de transcripción⁹,

⁸ La transcripción de las entrevistas puede consultarse en el anexo 6.1

⁹ Este procedimiento fue mejorado en el desarrollo del tercer estudio, entre otras razones por la sugerencia emanada de la docente del centro 2 con una dilatada experiencia en investigación. Así, se elaboró un formulario de consentimiento de participación en la investigación, explicitando el derecho de los participantes a acceder a las transcripciones de las entrevistas para matizar, modificar y/o confirmar el contenido e interpretación de sus declaraciones, en la línea de lo postulado por diferentes autores (Brenner, 2006; Cohen, Manion y Morrison, 2011; Taylor y Bogdan, 1986). Asimismo, el formulario de consentimiento incorpora una casilla por la que se reconoce el derecho de los participantes a retirarse del

asimismo se realizó una breve contextualización del propósito del estudio a los participantes. Complementariamente, se garantizó el anonimato en el tratamiento de sus declaraciones.

b) Otros instrumentos

Si bien nos encontramos en un estudio basado esencialmente en la entrevista como técnica principal, no se desprecia la posibilidad de incluir otros instrumentos complementarios que permiten contrastar y ahondar en las representaciones del profesorado en torno a la enseñanza bilingüe.

b.1 Cuestionario

La utilización de la encuesta en el siguiente estudio aporta información sobre las representaciones del profesorado en torno a la enseñanza bilingüe desarrollada en sus centros. La encuesta se revela de gran utilidad como técnica en una primera aproximación al campo de estudio (Torrado, 2004), complementando la información intensiva recogida a través de las entrevistas.

El cuestionario elaborado se basa en una escala Likert de cinco puntos y está compuesto por treinta y un ítems. El instrumento se ha sometido a un proceso de validación mediante un pilotaje previo con un grupo de docentes así como a un juicio de expertos compuesto por siete profesores de las Facultades de Educación de las Universidades de Huelva y Sevilla. Se han obtenido un total de sesenta cuestionarios, dieciocho pertenecientes al centro 1 (30%), veinticinco al centro 2 (42%) y diecisiete al centro 3 (28%).

Los ítems del cuestionario se encuentran contenidos en las diferentes categorías del estudio (tabla 6.4):

Categorías	Ítems
1 Bilingüismo: concepto y finalidad	-Es positivo que nuestro centro cuente con el proyecto bilingüe. -La enseñanza bilingüe supone un avance en la mejora de la educación. -Ser un hablante bilingüe implica hablar dos lenguas a la perfección. -El alumnado de este centro llegará a ser bilingüe al final de la Enseñanza Obligatoria. -El alumnado de la sección bilingüe debería recibir más clases en inglés. -Se deberían favorecer proyectos bilingües de otras lenguas aparte del inglés, francés o alemán.
2 Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe	-Me involucré activamente en la elaboración del proyecto bilingüe del centro. -Me he formado en lenguas extranjeras desde que el centro se acogió al programa bilingüe. -Considero que las opciones de formación en lenguas extranjeras que han ofrecido al profesorado por parte de la Administración son positivas: Escuela Oficial de Idiomas, cursos en el extranjero... -He recibido formación en didáctica de las lenguas extranjeras desde que el centro cuenta con el proyecto educativo bilingüe. -Colaboro como docente en las propuestas que se generan en relación con el proyecto educativo bilingüe. -He contribuido a la elaboración de material para el desarrollo del proyecto

estudio en cualquier momento. Así, el investigador a lo largo del proceso de investigación ha ido tomando conciencia de la importancia de las cuestiones éticas en la investigación educativa.

	bilingüe. -A nivel de centro contamos con suficientes recursos para desarrollar el proyecto educativo bilingüe. -Intento esforzarme para usar mis conocimientos de la lengua extranjera en el aula con el alumnado. -He aprovechado la oportunidad de contar con asistentes lingüísticos para practicar la lengua extranjera. -Los asistentes lingüísticos desarrollan una función útil en el proyecto bilingüe. -Los contenidos abordados en lengua extranjera son evaluados adecuadamente. -Se evalúan los contenidos impartidos en lengua extranjera a través de exámenes. -Se tiene en cuenta la participación y la expresión oral en la evaluación. -Se utilizan diferentes instrumentos para la evaluación del alumnado de la Sección Bilingüe. -He hecho todo lo que estaba en mi mano para contribuir al desarrollo del proyecto bilingüe.
3 Dificultades y facilitadores	-Existen muchos obstáculos en el centro para desarrollar el proyecto bilingüe convenientemente. -La participación del profesorado del centro en el desarrollo del proyecto no ha sido equilibrada. -Creo que hay que modificar muchas cosas en el desarrollo de los proyectos bilingües. -Considero que se debería suprimir el proyecto bilingüe. -El alumnado de la sección bilingüe ha mejorado en otras áreas gracias a recibir una educación bilingüe. -El proyecto bilingüe ha mejorado las condiciones de trabajo del profesorado del centro.
4 Satisfacción, logros y expectativas	-La participación de la familia en el desarrollo del proyecto bilingüe ha sido muy positiva. -Considero que los proyectos bilingües deberían extenderse a todos los centros educativos. -El equipo directivo ha contribuido positivamente a la buena marcha del proyecto bilingüe. -El proyecto bilingüe ha mejorado la oferta y calidad de la enseñanza que ofrecemos a la comunidad educativa.

Tabla 6.4 Cuestionario 1. Estudio de declaraciones en centros

Los resultados de los cuestionarios de los tres centros pueden consultarse en el anexo 6.2

b.2 Conversaciones informales

Las conversaciones informales están constituidas por aquellos intercambios orales que se realizaron con distintos profesionales en las visitas a los centros en el desarrollo de los estudios de los centros, perteneciendo al rango menos estructurado de la tipología de técnicas de entrevista (Brenner, 2006). De esta forma, se obtuvo información complementaria susceptible de enriquecer la comprensión de los procesos sujetos a estudio. Dependiendo de cada situación se pidió el permiso verbal para realizar una grabación en audio de la conversación, allí cuando no fue posible, se pasó a tomar notas de las ideas principales expresadas por los informantes una vez terminados los intercambios¹⁰.

¹⁰ La transcripción de las conversaciones informales puede consultarse en el anexo 6.1

b.3 Análisis de documentos

Se utiliza el análisis de documentos como una técnica complementaria para favorecer la comprensión del fenómeno estudiado (Pozuelos, 2002), entendiéndose como “*Una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación*” (Latorre, 2003, p. 78). Partiendo del hecho de que cualquier documento puede llegar a convertirse en una inestimable y valiosa fuente de datos (Mckernan, 1999), se procedió al análisis de los documentos de los proyectos bilingües, representando una oportunidad para conocer el grado de correspondencia entre las declaraciones de intenciones expresadas en los mismos y la realidad de la implementación de la enseñanza bilingüe según los propios docentes¹¹. Los documentos analizados pueden consultarse en el anexo 6.3

b.4 Observaciones de aula

La inclusión de las observaciones de aula como instrumento de investigación se fundamenta en lo que Gimeno (2005) denomina la sospecha epistémica en el pensamiento pedagógico, al considerar que “*la enseñanza no equivale al aprendizaje, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos*” (p. 112).

Por ello, adentrarnos en el aula y observar los procesos que allí tienen lugar nos permite contrastar, con algo más de garantías, la distancia entre lo que los docentes manifiestan acerca de la enseñanza bilingüe y lo que realmente ocurre, obteniendo un tipo de información que difícilmente puede emerger en el contexto más formal vinculado a entrevistas o cuestionarios.

Para evitar tanto la inobservancia de aspectos importantes como la tendencia a tratar de atender a todos los procesos que acontecen en el aula de forma simultánea se definió el objetivo, finalidad y foco de análisis de lo que se perseguía con la observación (Jackson, 1998; Wragg, 1999), ya que además “*tener un objetivo claro de cara a realizar la observación estructura inevitablemente la observación*” (Campbell, McNamara y Gilroy, 2004)¹².

En cada centro se pidió a los docentes el permiso para observar una sesión bilingüe de 5º curso de primaria, primera promoción de alumnado que recibió las enseñanzas. Las observaciones de aula que se realizaron, una por centro, perseguían analizar las fases en las que se estructuraba la sesión, la actividad del docente y su estilo didáctico, la actividad del alumnado así como el tipo de materiales y recursos utilizados. El análisis de las observaciones de aula se realizó a través de un registro escrito, que se

¹¹ De este modo, es necesario contrastar el análisis de documentos con otras fuentes de información, para determinar el grado de coherencia entre lo que recogen y lo que en la práctica tiene lugar. Nunan (2003) dedica un estudio a evidenciar las profundas discrepancias derivadas de ambos análisis cuando son triangulados.

¹² Traducción propia del original: “*Having a specific focus for observation inevitably structures the observation*”.

reelaboró posteriormente desarrollándose en un relato descriptivo a través de los criterios de observación definidos¹³ (tabla 6.5)

Dimensiones de análisis	Contenidos	Objetivos
Proceso seguido en clase: Secuencia didáctica	Fases de la sesión. Objetivos que se persiguen.	Analizar el proceso seguido en clase en relación a la secuencia didáctica propuesta.
Papel del docente y del alumnado	-Actividad del docente. -Estilo didáctico. -Actividad del alumnado. -Participación.	Indagar acerca del papel del docente y del alumnado en el proceso.
Materiales y recursos utilizados	Materiales, tipología y uso. Recursos, tipología y uso.	Analizar la presencia/ausencia de materiales y recursos y el uso de los mismos por parte del alumnado.

Tabla 6.5 Categorías, contenidos y objetivos de las observaciones de aula

6.4.1.3 Análisis y tratamiento de la información

El análisis y tratamiento de la información obtenida en las entrevistas se llevó a cabo a través de un análisis de texto de enfoque narrativo de metodología cualitativa, en el que *“la interpretación del discurso es más importante que la del recuento o la asociación estadística de los elementos del lenguaje”* (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 194), realizado de forma manual que pasamos a caracterizar.

Inicialmente se procedió a la lectura de las transcripciones de las entrevistas y de los datos obtenidos a través del resto de instrumentos de investigación, definiéndose los códigos definitivos (tabla 6.6). Seguidamente, se realizó el proceso de inventario y clasificación manual en el que se aislaron los elementos y organizaron los datos en función de las categorías.

La codificación de los datos obtenidos y su organización en categorías permitió una identificación previa de las representaciones del profesorado en torno a los diferentes contenidos, ayudando en la primera concreción del marco de análisis. Seguidamente, se realizó una interpretación descriptiva de los contenidos a partir de las evidencias encontradas para, posteriormente, proceder a la extracción, vuelco y representación de los datos por condensación.

Asimismo, los datos obtenidos en los cuestionarios a los docentes recibieron un tratamiento en función de los estadísticos descriptivos básicos, de los cuales el análisis a través de porcentajes permitió obtener un perfil general en torno a las representaciones del profesorado en los centros.

El proceso de análisis descrito se realizó en los mismos términos para los tres estudios de declaraciones parciales de los centros, triangulándose finalmente en función de las categorías y convergiendo en el estudio inter-centro.

En este sentido, el estudio inter-centro representa un documento de gran utilidad al facilitar la comparación de los tres casos y la obtención de las conclusiones parciales del estudio 1.

¹³ Las notas de observación de aula pueden consultarse en el anexo 6.4

Categoría	Contenidos	Códigos
1. Bilingüismo: concepto y finalidad	-Bilingüismo: dial conceptual	
	Definiciones equilibradas	Def_equil
	Definiciones elásticas	Def_elas
	-Origen de los proyectos bilingües	Ori_proyec
	-Finalidad de la enseñanza bilingüe	
	Finalidad endógena	Fin-endo
	Finalidad exógena	Fin_exo
2. Implementación de la enseñanza bilingüe	2.1 Diseño de la enseñanza bilingüe	
	-Elaboración de los proyectos iniciales.	Dis-proyec
	-Elementos curriculares	
	Metodología	Dis_met
	Objetivos	Dis_obj
	Contenidos	Dis_cont
	Actividades	Dis_act
	Materiales y recursos	Dis_mat_rec
	Evaluación	Dis_eva
	2.2 Desarrollo de la enseñanza bilingüe	
	-Profesorado	
	Implicación	Des_prof_impl
	Colegialidad	Des_prof_col
	-Auxiliares de conversación	Des_auxil
	-Alumnado	Des_alum
	-Familias	Des_fami
	-Proceso de enseñanza bilingüe en el aula.	Proc_aula
	2.3 Desarrollo profesional	Desa_prof
3. Dificultades y facilitadores	Dificultades	Dif
	Facilitadores	Fac
4. Satisfacción, logros y expectativas	Satisfacción	Sat
	Logros	Log
	Expectativas	Exp

Tabla 6.6 Categorías, contenidos y códigos utilizados en el proceso de análisis documental

6.4.2 Estudio 2. Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado en una muestra de docentes bilingües de una provincia andaluza

El estudio 2 consiste en la administración de un cuestionario al profesorado bilingüe onubense acerca de sus representaciones y práctica reflexionada.

Se ha optado por la utilización del cuestionario ya que éste es “*el modo apropiado de investigación para hacer inferencias a un grupo de personas mayor a partir de datos obtenidos de un grupo relativamente pequeño de individuos*” (Marshall y Rossman, 2006, p. 125). El cuestionario reporta información de naturaleza extensiva, siendo una de las técnicas de investigación más utilizadas en el estudio de las concepciones y práctica reflexionada de los docentes acerca de la enseñanza bilingüe (Allen, 2002, Burgess y Etherington, 2002; Bustos Flores, 2001; Johnson, 1992; Karavas-Doukas, 1996; Kern, 1995; Laorden y Peñafiel, 2010; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008; Posen, 2007; Sato y Kleinsasser, 1999; Shin y Krashen, 1996).

6.4.2.1 Población y muestra

La población del estudio la conforman los docentes que trabajan en los centros bilingües públicos de la provincia de Huelva. En el curso 2011/2012 se contabilizaron un total de

treinta y seis centros acogidos a la red de Centros Bilingües impulsada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía¹⁴. A pesar de que el estudio está dirigido principalmente a la etapa de primaria, se ha considerado también la etapa de infantil y primer ciclo de ESO dado que parte del profesorado imparte la docencia bilingüe en ambas.

Del total de 181 docentes bilingües de Infantil y Primaria en activo en el curso 2011/2012 en la provincia de Huelva, han participado 160¹⁵. De este modo, la muestra tiene un nivel de confianza del 97%, contando con un margen de error del 3%.

La muestra del estudio está formada por ciento sesenta docentes vinculados a centros de diecisiete localidades en los que se desarrollan proyectos bilingües en la provincia de Huelva (figura 6.2). En la tabla 6.8 se consignan los números de cada localidad y el número de profesorado vinculado al proyecto bilingüe, que oscila entre uno y cuarenta y siete.

A continuación se recoge en la tabla 6.7 el listado de centros que componen la muestra definitiva del estudio que se desarrolló entre finales del curso 2011/2012 y principios del curso 2012/ 2013, identificando la localidad y zona en la que se ubican así como el número de participantes en el cuestionario.

¹⁴ La contabilización de los centros se realizó a través de la información oficial recogida en la página web de la consejería de educación de la Junta de Andalucía: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/buscadorCentros?es_inicio=si&idMenu=mC5 (Fecha de acceso 22 de febrero de 2012).

¹⁵ Dato oficial proporcionado por la Directora Provincial de Plurilingüismo de la Consejería de Educación de Huelva.

Nº	Localidad	Centro	Zona	Docentes
1	Almonte	C.E.I.P. El Lince	Condado	4
2	Alosno	C.E.I.P. Ntra.Sra. de Gracia	Andévalo	4
3	Bollullos del Condado	C.E.I.P. Reyes Católicos	Condado	7
4	Bollullos del Condado	C.E.I.P. Manuel Pérez	Condado	8
5	Bollullos del Condado	C.E.I.P. Las Viñas	Condado	4
6	Bonares	C.E.I.P. Lora Tamayo	Condado	3
7	Cartaya	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Costa	14
8	Cartaya	C.E.I.P. Concepción Arenal	Costa	6
10	Cartaya	C.E.I.P. Maestro Juan Díaz Hachero	Costa	6
11	El Rompido (Cartaya)	C.E.I.P. Virgen del Carmen	Costa	1
12	Hinojos	C.E.I.P. Marismas de Hinojos	Condado	3
14	Huelva	C.E.I.P. Manuel Siurot	Huelva capital	13
15	Huelva	C.E.I.P. Juvenal de Vega y Relea	Huelva capital	5
16	Huelva	C.E.I.P. Virgen del Pilar	Huelva capital	5
17	Huelva	C.E.I.P. Giner de los Ríos	Huelva capital	5
18	Huelva	C.E.I.P. Profesora Pilar Martínez	Huelva capital	4
19	Huelva	C.E.I.P. García Lorca francés	Huelva capital	5
20	Huelva	C.E.I.P. San Fernando	Huelva capital	3
21	Huelva	C.E.I.P. Los rosales	Huelva capital	3
22	Huelva	C.E.I.P. Reyes Católicos	Huelva capital	4
23	La Antilla (Lepe)	C.E.I.P. Las Gaviotas	Costa	3
26	Lepe	C.E.I.P. La Noria	Costa	4
27	Matalascañas	C.E.I.P. Dunas de Doñana	Costa	7
28	Moguer	C.E.I.P. Zenobia Camprubí	Área Metropolitana	6
29	Palos de la Frontera	C.E.I.P. Hermanos Pinzón	Área Metropolitana	3
30	Palos de la Frontera	C.E.I.P. San Jorge	Área Metropolitana	5
31	Punta Umbría	C.E.I.P. Enebral	Costa	4
32	San Juan del Puerto	C.E.I.P. Marismas del tinta	Área Metropolitana	4
33	San Juan del Puerto	C.E.I.P. JJ Rebollo	Área Metropolitana	4
34	Valverde del Camino	C.E.I.P. Menéndez y Pelayo	Andévalo	5
35	Valverde del Camino	C.E.I.P. Los Molinos	Andévalo	4
36	Alajar	C.P.R. Tresfuentes	Sierra	4

Tabla 6.7 Listado de pueblos y centros del estudio, zona de localización y número de participantes

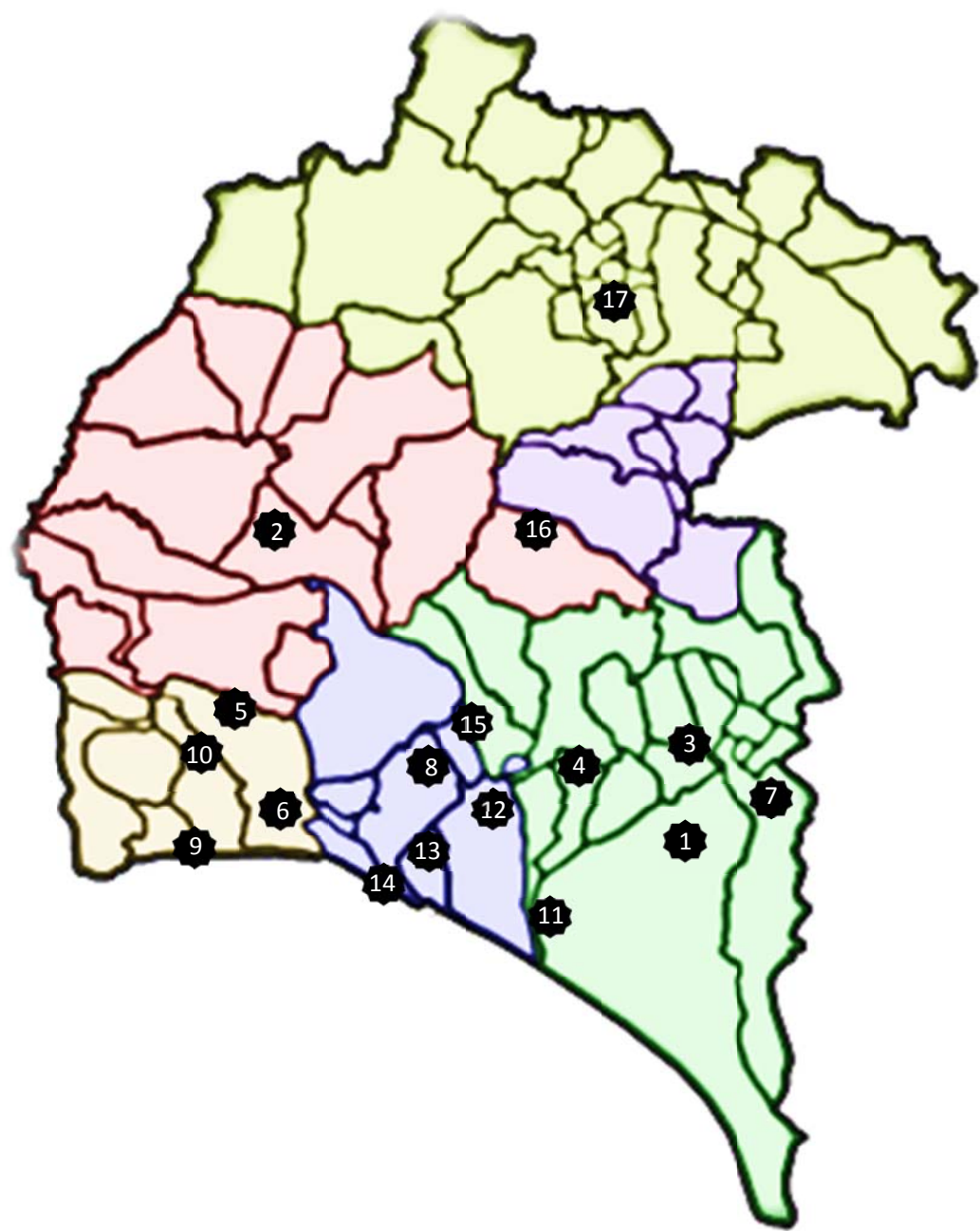


Figura 6.2 Mapa de la provincia de Huelva con la ubicación de las localidades participantes en el cuestionario

Localidad	Nº de docentes	Localidad	Nº de docentes
1. Almonte	3	10. Lepe	4
2. Alosno	4	11. Matalascañas	7
3. Bollullos	19	12. Moguer	6
4. Bonares	3	13. Palos de la Frontera	8
5. Cartaya	26	14. Punta Umbría	4
6. El Rompido (Cartaya)	1	15. San Juan del Puerto	8
7. Hinojos	3	16. Valverde	9
8. Huelva	47	17. Alajar	4
9. La Antilla (Lepe)	3	Perdidos	1
		Total	160

Tabla 6.8 Localidades y profesorado participante en el estudio

6.4.2.2 Proceso de elaboración, pilotaje y formalización del cuestionario

El cuestionario se concibió como un instrumento de naturaleza estructurada basado en una escala no comparativa tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: muy en desacuerdo, desacuerdo, acuerdo y muy de acuerdo.

Aprovechando que en el estudio 1 se utilizó la técnica del cuestionario, el proceso de elaboración de este segundo cuestionario utilizó los resultados obtenidos anteriormente.

La elaboración del instrumento final se ha desarrollado a través de un proceso exhaustivo de pilotaje (Brace, 2004; 2008). Este proceso consistió en la evaluación del instrumento a través de diferentes mecanismos como la revisión por expertos y el análisis de los datos obtenidos tras la administración del mismo a una pequeña parte de la muestra (Creswell, 2008), permitiendo corregir su errores y deficiencias antes de ser utilizado para obtener los datos definitivos.

A continuación se detalla el proceso de pilotaje desarrollado en torno al cuestionario sobre concepciones del profesorado andaluz en torno a la enseñanza bilingüe desarrollado en varias fases.

6.4.2.2.1 Primera fase

El modelo de cuestionario del que se partió para el proceso de pilotaje corresponde con el cuestionario utilizado en el estudio 1 (tabla 6.4). En primer lugar, el análisis de los datos del cuestionario administrado al conjunto del profesorado reveló que la mayoría de los ítems fueron contestados por la muestra. En esta primera fase se optó por reducir el dial de respuesta de cinco a cuatro opciones, eliminando el intermedio: no sabe/ no contesta, con la finalidad de evitar la indefinición en la respuesta. Un análisis más detallado reveló que determinados ítems debían ser eliminados, así como mejorar la redacción de otros. Entre los ítems que decidimos eliminar se encuentran los siguientes en atención a diversos aspectos:

a) Declaraciones en las que el conjunto de la muestra coincidió en la misma respuesta; tratándose de cuestiones de evidente acuerdo o desacuerdo.

-Es positivo que nuestro centro cuente con el proyecto bilingüe (total acuerdo). Resulta comprensible que el profesorado vinculado a los centros bilingües considere que éstos son positivos, teniendo en cuenta de que en muchos casos su estabilidad en los centros es consecuencia de la implementación del propio proyecto bilingüe. Esta misma valoración se ha documentado en otros estudios vinculados a la implementación de programas AICLE (Laorden y Peñafiel, 2010; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008, Pena Díaz et al., 2005).

-La enseñanza bilingüe supone un avance en la mejora de la educación (total acuerdo). En la línea anterior, la enseñanza bilingüe es considerada en general como un hecho positivo, privilegio exclusivo –hasta no hace mucho– de las élites. Esta afirmación, en términos generales, es de general acuerdo especialmente al hacer referencia implícita a la enseñanza bilingüe de lenguas prestigiadas como el inglés, que es fomentada desde múltiples ámbitos por su relación con la economía de los países y la competitividad en

un mercado globalizado (Jiménez-Heffernan, 2009; Madrid, 2006; Martín Rojo y Mijares, 2007; Siguán, 1996; Tickoo, 2006).

-He contribuido a la elaboración de material para el desarrollo del proyecto bilingüe (total acuerdo). Es de nuevo evidente que el profesorado responda con total acuerdo dadas las carencias de material curricular en las fases iniciales del proyecto así como la contemplación de tiempo en horario lectivo para preparación de material bilingüe, especialmente al representar un aspecto intrínseco al desarrollo de los proyectos bilingües como así se recoge en la propia normativa (Artículo 11, 1.c) *Funciones específicas del profesorado*, de la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía donde se recoge que el profesorado participará “*en la elaboración o adaptación de materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras*”.

-Intento esforzarme para usar mis conocimientos de la lengua extranjera en el aula con el alumnado (total acuerdo). Por una parte, es presumible que el profesorado bilingüe intente utilizar la lengua extranjera en el aula. Asimismo, la formulación del ítem lleva a condicionar las respuestas negativas, que evidenciarían el reconocimiento de un expreso desinterés del profesorado bilingüe en su actividad en el aula. Por ello, se consideró un nuevo enfoque de la formulación del ítem encaminado a indagar sobre la frecuencia de uso de la lengua extranjera en el aula objetivando la afirmación: “*Suelo utilizar principalmente la lengua extranjera en las sesiones bilingües*”.

-He aprovechado la oportunidad de contar con asistentes lingüísticos para practicar la lengua extranjera (total acuerdo). Es evidente de nuevo que el profesorado –que trabaja codo a codo con estos profesionales– utilice la lengua extranjera con ellos, al menos en las clases, máxime cuando de nuevo entre las funciones de los propios auxiliares está la de utilizar la lengua extranjera en las aulas y por tanto la interacción con el profesorado por el que han de estar siempre acompañados¹⁶.

-Los asistentes lingüísticos desarrollan una función útil en el proyecto bilingüe (total acuerdo). La obviedad del ítem hace que su respuesta sea positivamente valorada por todos los respondientes, especialmente ya que la posibilidad de contar con recursos humanos nativos es una vieja demanda del colectivo docente vinculado a la enseñanza de lenguas extranjeras (Martín Uriz, 1981). Dada la importancia de indagar acerca de la figura y papel de los asistentes lingüísticos se optó por introducir un ítem reformulado, que persigue conocer no ya si son útiles sino de conocer si su perfil es el adecuado: “*Los/las auxiliares de conversación están suficientemente cualificados para desarrollar su función*”. Asimismo, se aprovechó para sustituir la denominación de asistentes lingüísticos por el de auxiliares de conversación como así son denominados en la jerga de los programas bilingües, garantizando que los destinatarios del cuestionario encontraran su expresión lo más cercana a su experiencia.

-Los contenidos abordados en lengua extranjera son evaluados adecuadamente (total acuerdo). La formulación general del contenido del ítem y el acuerdo de toda la muestra fueron elementos suficientes para considerar su reformulación para obtener información más relevante. Asimismo, la introducción de un adverbio modal de calado moral

¹⁶ Instrucciones de 28 de junio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre auxiliares de conversación para el curso escolar 2013/2014.

“adecuadamente” en relación a la propia praxis del profesorado condicionó la respuesta positiva, introduciendo un sesgo que invalida al ítem.

-El equipo directivo ha contribuido positivamente a la buena marcha del proyecto bilingüe (mayoritario acuerdo). Una de las justificaciones para eliminar el ítem residió en la propia naturaleza del programa de centros bilingües, al haber dependido para su implementación de la voluntad y el acuerdo de los equipos directivos para su puesta en marcha, por ello es previsible que el profesorado considere que han contribuido a la buena marcha del proyecto.

-Considero que se debería suprimir el proyecto bilingüe (total desacuerdo). El profesorado bilingüe defiende la enseñanza bilingüe, lo que representa un aspecto evidente justificado ante el hecho, entre otros aspectos, de que su propia permanencia en el centro educativo depende de la existencia del propio proyecto bilingüe.

b) Eliminación de preguntas que han quedado obsoletas debido a cambios coyunturales, evidenciando la poca entidad del ítem ante eventuales cambios normativos y de funcionamiento a nivel institucional, condicionando la fiabilidad del instrumento.

-Me involucré activamente en la elaboración del proyecto bilingüe del centro (Total acuerdo). En primer lugar, el ítem se reveló inconsistente obteniendo un mayoritario acuerdo dado que el profesorado que ahora se encuentra desarrollando el programa colaboró en la elaboración del documento que se exigía para su adscripción al programa, lo que en sí mismo es esperable. Por otra parte, dado a cambios normativos derivados de la consolidación del programa bilingüe los centros no necesitan presentar un proyecto como tal, simplemente solicitar su adscripción al programa si reúnen las condiciones mínimas que se exigen en la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

c) Reformulación de preguntas con errores tipificados por Creswell (2008), entre ellos:

-Uso de negaciones: *“La participación del profesorado del centro en el desarrollo del proyecto no ha sido equilibrada”*.

-Enunciaciones demasiado generales, que no llegan a aportar ninguna información debido a la vaguedad de su expresión: *“Se tiene en cuenta la participación y expresión oral en la evaluación”* (No se precisa el grado); *“Se utilizan diferentes instrumentos para la evaluación del alumnado de la sección bilingüe”* (No se precisa cuales, asimismo se obtuvo un 100% de acuerdo en las respuestas del pilotaje).

-Dos cuestiones en un mismo ítem:

“El proyecto bilingüe ha mejorado la oferta y calidad de la enseñanza que ofrecemos a la comunidad educativa” (oferta y calidad son dos dimensiones diferentes, pudiendo mejorarse la oferta pero no la calidad de lo ofertado o viceversa);

“Se tiene en cuenta la participación y la expresión oral en la evaluación”, de nuevo la participación y la expresión oral son dos dimensiones diferentes.

“Considero que las opciones de formación en Lenguas Extranjeras que han ofrecido al profesorado por parte de la Administración son positivas: Escuela Oficial de Idiomas, cursos en el extranjero...”, incluía diferentes opciones de formación, por ello se ha optado por darle un sentido más general dirigido a conocer la valoración general de las estrategia formativa desde la Administración Educativa: *“Las estrategias de formación ofrecidas por la administración al profesorado en materia bilingüe han sido las adecuadas”*.

6.4.2.2.2 Segunda fase

Tras la subsanación de los errores detectados en la primera fase se rediseñó el cuestionario equilibrando las diferentes categorías abordadas hasta un total de cincuenta y tres ítems (anexo 6.5). La segunda fase consistió en la valoración del instrumento por diez profesionales vinculados a la enseñanza bilingüe, que siguiendo las orientaciones de Brace (2004) analizaron los diferentes ítems en términos de relevancia, idoneidad y significatividad. Asimismo, realizaron propuestas de inclusión de posibles ítems alternativos. Tres de las diez revisiones se realizaron conjuntamente con los profesionales bilingües a modo de sesión de trabajo, mientras que el resto consistieron en comentarios escritos sobre el cuestionario. Este tipo de análisis fue de especial ayuda para limitar los potenciales errores en la medición, en concreto aquellos derivados de una mala expresión de los ítems y que pudieran, por tanto, inducir a error o conducir a la ausencia de respuesta (Weisberg, 2005). Se detectaron elementos a modificar en diversos ítems que pasamos a comentar:

a) Vaguedad de la enunciación de los ítems

-El siguiente ítem *“Existen muchas dificultades en el centro para desarrollar el proyecto bilingüe convenientemente”* representó para el revisor una afirmación demasiado general que no aporta información concreta acerca de las posibles dificultades a las que se enfrentan los docentes en la implementación de la enseñanza bilingüe. Asimismo, el ítem: *“Las actividades bilingües que se programan son principalmente de lápiz y papel”* fue considerado por el revisor dos como susceptible de ser interpretado desde puntos de vista diferentes (dado que el lápiz y papel puede utilizarse tanto en tareas cooperativas como individuales), por lo que se reformuló de la siguiente forma: *“Las actividades que se programan son más de carácter escrito que oral”*. El ítem *“Colaboro como docente en las propuestas que se generan en relación con el proyecto bilingüe”* fue eliminado por su escasa relevancia al resultar obvio que el profesorado bilingüe colabore en las iniciativas bilingües del centro. El ítem: *“A nivel de centro contamos con suficientes recursos para desarrollar el proyecto bilingüe”*, que en el pilotaje recibió respuestas equilibradas entre *desacuerdo* y *muy de acuerdo* se ha decidido desplegar en dos para ofrecer más especificidad, separando los recursos en materiales y personales: *“Contamos con los suficientes recursos materiales para el desarrollo del proyecto”* y *“Contamos con los suficientes recursos personales para el desarrollo del proyecto”*.

b) Errores en la clasificación de los niveles lingüísticos oficiales

-En la sección inicial de información personal del cuestionario se incluía la siguiente pregunta: *Marque su formación lingüística: Nivel intermedio (3º) Nivel avanzado (5º)*. Como señala el revisor dos, los niveles lingüísticos se contabilizan en la actualidad a partir de la clasificación del Marco Europeo de las Lenguas de la siguientes forma: A1, A2, B1, B2, C1 y C. En atención a este cambio la pregunta quedó de la siguiente forma: *Competencia lingüística según el Marco de Referencia Europeo para las lenguas: A1, A2, B1, B2, C1, C2*, incluyéndose en una tabla de doble entrada las diferentes lenguas de uso más común dado nuestro contexto. Asimismo se incorpora un campo de respuesta abierta para que se puedan incluir otras lenguas. Asimismo, el revisor diez menciona la necesidad de eliminar el ítem: *“El alumnado llegará a ser capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oiga o lea al final de la Enseñanza Obligatoria”*, que emana del nivel C2 –mayor nivel alcanzable, ya que esto supera las propias expectativas institucionales que se refieren a la consecución del nivel B2.

c) Modificación de términos para facilitar la lectura del cuestionario

-El revisor cuatro hace referencia a la conveniencia de sustituir el uso del imperativo “Responda”, por fórmulas menos directas como la siguiente: *“Para conocer su opinión marque donde corresponda...”*. Asimismo, el ítem: *“El alumnado de la sección bilingüe debería recibir más clases en inglés”* es sustituido por el siguiente *“Debería aumentarse el tiempo de enseñanza en lengua extranjera dentro de los proyectos bilingües”*, atendiendo al hecho de que los proyectos bilingües se desarrollan también en otras lenguas.

d) Adición de nuevos ítems

Se añaden nuevos ítems conforme a las sugerencias de los diferentes revisores, quienes proponen la cobertura de elementos importantes que habían sido obviados en relación a diferentes ámbitos, entre los cuales:

-Los revisores dos y tres mencionan la necesidad de incluir ítems vinculados a la formación del profesorado: Siguiendo esta recomendación se incorporan los ítems siguientes: *“Las estrategias de formación ofrecidas por la administración al profesorado en materia bilingüe son las adecuadas”*, *“Consulto artículos y libros especializados acerca de la enseñanza bilingüe”*, y cuestiones vinculadas al desarrollo de la enseñanza bilingüe en los centros: *“Los contenidos impartidos en la sección bilingüe son demasiado elementales para el nivel educativo del alumnado”*, *“La inestabilidad de la plantilla de profesorado es una dificultad para el óptimo desarrollo del proyecto”*, *“Las reuniones de coordinación del equipo bilingüe son útiles”*, *“El tiempo de preparación del que dispongo en el horario escolar es positivo para mejorar la calidad de la enseñanza bilingüe”*, *“La Administración Educativa evalúa el desarrollo de la implementación del proyecto bilingüe en el centro”*, *“Se hace un acercamiento a las lenguas y culturas del alumnado de origen inmigrante”*.

-El revisor ocho menciona la necesidad de incorporar algún ítem vinculado a analizar la valoración que se hace de la figura del coordinador/a bilingüe: *“La labor que se desarrolla desde la coordinación bilingüe es la adecuada”*.

Como hemos ido analizando, en la segunda fase del proceso de pilotaje se conformó un nuevo borrador de cuestionario en el que se incrementaron en siete los ítems hasta un total de sesenta y uno (anexo 6.6).

6.4.2.2.3 Tercera fase

Una vez pilotado el cuestionario por parte de diez revisores con el perfil de docentes bilingües en ejercicio descrito en la segunda fase, el tercer borrador del cuestionario se sometió a una revisión por parte de siete profesores universitarios de las universidades de Huelva y Sevilla de Grupo de Investigación GAIA. Dicho análisis condujo, entre otros aspectos, a replantear un acotamiento del cuestionario, centrándolo más en la enseñanza bilingüe y las concepciones del profesorado propiamente, más que en los aspectos de corte organizativo (por su temporalidad al estar sujetos a potenciales cambios normativos).

En consecuencia, esta revisión determinó que los ítems del cuestionario se centraran en dos de las cuatro categorías de la investigación, decisión apoyada sobre la base de que *“Un trozo de información puede pertenecer a varias categorías, o a varios sistemas, porque puede ser analizado desde diversos criterios”* (Tójar, 2006, p. 290). De este modo, los ítems relativos a las categorías 3. Dificultades y facilitadores y 4. Satisfacción, logros y expectativas, se reubicaron en las categorías 1. Concepto y finalidad y 2. Implementación de la enseñanza bilingüe.

Además de realizar cambios en la estructura categorial para el diseño del cuestionario, se seleccionaron veintisiete ítems de la batería de sesenta y uno previos para la conformación final del instrumento a los que se añadieron once preguntas de información general. Esta decisión pretendía reducir el número de ítems para evitar la formulación de un instrumento excesivamente arduo de rellenar. De este modo, prevaleció el interés por lograr el más alto índice de respuesta posible, que hubiera peligrado en caso de diseñar un instrumento excesivamente largo.

Además de la versión en papel, se diseñó una versión en formato digital utilizando la plataforma de elaboración de encuestas <http://www.surveymonkeys.com/> con la finalidad de facilitar su administración. De esta forma, el cuestionario definitivo bajo el título *“La enseñanza bilingüe en los centros educativos de primaria en la provincia de Huelva”* cuenta con un total de treinta y ocho preguntas articuladas en dos bloques:

- a) Bloque 1 de información general, compuesto por un total de once cuestiones que persiguen recoger datos acerca de los participantes en el estudio.
- b) Bloque 2 de información específica, formado por veintisiete ítems orientados a indagar acerca de las representaciones y práctica docente del profesorado en torno a la enseñanza bilingüe (tabla 6.9). Las preguntas de este bloque se basan en una escala Likert de cuatro elementos: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo.

Se estableció un protocolo de seguimiento de envío y recepción de los cuestionarios a los centros como medida para asegurar el mayor número de respuestas posibles, siguiendo las recomendaciones de Bisquerra (2009):

1. Envío de una carta a los centros dirigida a la persona responsable de la coordinación bilingüe informándole del estudio y solicitándole su colaboración. En dicha carta se presentaron los objetivos generales del estudio, recalándose la importancia de su participación y la confidencialidad de los datos facilitados.¹⁷
2. Contacto telefónico con cada uno de los centros para establecer comunicación directa con los coordinadores bilingües solicitándoles la colaboración en el estudio.
3. Envío postal de los cuestionarios a los centros, con una carta de presentación del cuestionario en la que se detallaron las instrucciones para su devolución y el agradecimiento por su participación en el estudio. Se facilitó asimismo un sobre de retorno con la dirección y el franqueo correspondiente.
4. Seguimiento de la recepción de los cuestionarios y restablecimiento de la comunicación con los centros. Reenvío de sobres con cuestionarios en los casos en los que no habían sido recibidos.

Categorías	Contenidos	Ítems
1. Concepto y finalidad	Concepto de bilingüismo Finalidad de la enseñanza bilingüe	1 Para ser un hablante bilingüe hay que dominar las dos lenguas a la perfección. 2 Mi alumnado llegará a ser bilingüe al finalizar la educación obligatoria. 3 Me considero un/una hablante bilingüe. 4 Como maestro/a bilingüe persigo potenciar las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente. 5 Se debería adaptar el currículum al de los países cuya lengua se enseña en el proyecto bilingüe: Inglaterra, Francia... 6 Los proyectos bilingües deberían incorporar las lenguas del alumnado inmigrante.
2. Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe	Origen de las temáticas. Nivel de integración de lenguas. Consecución de los objetivos. Características de los contenidos. Instrumentos de evaluación. Uso de los materiales institucionales. Acceso a fuentes bibliográficas. Desarrollo metodológico. Desarrollo lingüístico. Actividad en el aula.	7 Las unidades temáticas bilingües se derivan del libro de Conocimiento del Medio en castellano. 8 El área bilingüe y la asignatura de lengua extranjera se programan por separado. 9 El alumnado alcanza mayoritariamente los objetivos propuestos para la enseñanza bilingüe. 10 Los contenidos de las sesiones bilingües consisten principalmente en vocabulario. 11 Utilizo principalmente pruebas escritas para evaluar. 12 Utilizo las guías informativas para los centros bilingües producidas por la Consejería de Educación. 13 Consulto bibliografía especializada sobre enseñanza bilingüe. 14 He progresado metodológicamente a raíz de impartir la enseñanza bilingüe. 15 Mi nivel de lengua extranjera ha mejorado como resultado de impartir la enseñanza bilingüe. 16 Las sesiones bilingües consisten en explicaciones orales y la realización de ejercicios individuales escritos por el alumnado.

¹⁷ La carta puede consultarse en el anexo 6.7

Uso de la lengua extranjera por el alumnado.	17 Mi alumnado interacciona oralmente en la lengua extranjera en el aula.
Lengua vs contenidos.	18 Le doy más importancia al aprendizaje de la lengua extranjera aunque se reduzcan los contenidos curriculares. 19 En las sesiones bilingües me resulta difícil lograr un equilibrio entre la enseñanza de contenidos curriculares y la lengua extranjera.
Uso TIC.	20 Se ponen a disposición del alumnado medios informáticos para apoyar el aprendizaje bilingüe.
Uso lengua extranjera por el profesorado.	21 Utilizo principalmente la lengua extranjera en las sesiones bilingües.
Percepción de sobrecarga laboral.	22 Impartir la enseñanza bilingüe me supone una sobrecarga de trabajo.
Colaboración en tareas de diseño.	23 Programo las sesiones bilingües con otros compañeros/as.
Valoración de la formación de los auxiliares de conversación.	24 Los/las auxiliares de conversación carecen de la adecuada cualificación para desarrollar su función.
Grado de adherencia al desarrollo de la enseñanza bilingüe.	25 Quiero seguir ejerciendo mi labor docente en el campo de la enseñanza bilingüe.
Impacto en el alumnado.	26 La enseñanza bilingüe, tal como se lleva a cabo, tiene un efecto positivo sobre el desarrollo del alumnado.
Valoración del equilibrio de la lengua extranjera.	27 Debería aumentarse el tiempo de enseñanza en lengua extranjera dentro de los proyectos bilingües.

Tabla 6.9 Categorías, contenidos e ítems del cuestionario

6.4.2.3 Análisis y tratamiento de la información

Los datos cuantitativos emanados del cuestionario se han procesado a través de la aplicación IBM® SPSS 19 y el programa SPAD (4.5). Las gráficas se han generado a través del paquete Office Excell 2010.

Los datos del cuestionario se han analizado a través de métodos descriptivos (Gil Pascual, 2003) que pasamos a caracterizar.

En primer lugar, se ha procedido a realizar una primera aproximación a los resultados obtenidos a través de un análisis univariado, caracterizando cada ítem de forma aislada a través de porcentajes. Se han utilizado tablas y gráficos para ilustrar y facilitar el acceso a los resultados.

Seguidamente, se ha realizado un análisis bivariado, de corte no paramétrico, con la finalidad de conocer hasta qué punto existe relación entre dos variables¹⁸. Se presta atención en este análisis a la distribución de la variable dependiente con respecto a la independiente a partir de la utilización de las pruebas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Withey.

¹⁸ Los resultados del análisis bivariado informan del grado de significación estadística entre dos variables y no de las razones por las que se produce dicha relación.

Finalmente, nos hemos valido de la técnica del análisis de conglomerados o cluster, para agrupar la muestra en grupos con la mayor homogeneidad posible (Del Río, 2013). La distribución de la muestra en clusters y la clasificación del profesorado en torno a ellos ha permitido incorporar la información de naturaleza cualitativa consignada por el profesorado en el campo de comentarios del cuestionario enriqueciendo de esta forma el análisis. En este sentido, el análisis de los clusters aúna datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, permitiendo realizar una aproximación integrada a la comprensión de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno a la enseñanza bilingüe. El análisis de conglomerados ha permitido, de esta forma, visualizar la pretensión de aunar la metodología cuantitativa y cualitativa de forma complementaria y no simplemente yuxtapuesta.

6.4.3 Estudio 3. Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado de un centro bilingüe: estudio de un caso

Si bien en los estudios 1 y 2 hemos analizado las concepciones y la práctica del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe en claves generales, el empleo de la metodología de *estudio de caso* persigue conocer un contexto específico de implementación de la enseñanza primaria y así obtener información procesual, densa y profunda (Mckernan, 1999; Radford, 2007, Simons, 2011, Stake, 2007).

La utilización de la metodología de estudio de caso ha experimentado un desarrollo significativo en lo concerniente al estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe (Creese, 2005; Flores, 2000; Grisaleña, Alonso y Campo, 2009; Opoku-Amankwa y Brew-Hammond, 2011; Velasco y Cancino, 2012; Verde, 2010; Wegner, 2012), permitiendo trascender a la epidermis del fenómeno estudiado y así “*profundizar en la comprensión de los simples titulares de éxito o fracaso de las iniciativas. Se logrará, quizás algo más crucial, examinar las cuestiones pedagógicas de forma localizada y contextualizada*” (Leung, 2005, pp. 239-240).

Hay múltiples conceptualizaciones en torno a la metodología de estudios de caso, si bien prácticamente todas integran aspectos como los que aparecen en la siguiente definición de McKernan (1999, p. 98):

El estudio de casos intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando; va a buscar la “profundidad” más que la “amplitud” de la cobertura. Es fenomenológico, ya que representa el mundo como los participantes y el investigador lo experimentan. Por tanto, es más que una descripción de los personajes y el entorno; trata de revelar el “medio”, que influye en una innovación, sistema, etc. (...). El estudio de casos es ecléctico, utiliza diversos estilos y métodos de investigación; es idiosincrático y específico; está orientado al proceso más que al producto y es rico en descripciones, interpretaciones, explicaciones y narraciones, trabajando más para la comprensión que para la medición, la predicción y el control científicos rigurosos de los entornos, las personas estudiadas, las acciones etc.

Esta metodología representa el modo sistemático de observar lo que está ocurriendo en un contexto determinado, recoger información, analizarla y hacer públicos los resultados, facilitando el conocimiento de los porqués profundos de los eventos analizados, a la vez que permite afinar en las perspectivas de investigación implementadas (Takona, 2002). De este modo, el estudio de caso presenta un ejemplo único en el que se indaga un fenómeno contextualizado, permitiendo una comprensión

más profunda de los fenómenos narrados (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Yin, 2009), así como *“la descripción «espesa» o «densa» (...) permite descubrir el conocimiento subyacente, las estructuras de relación que las personas estudiadas pueden (o no pueden) comprender mientras actúan en consecuencia. Va más allá del hecho, llegando al detalle, al contexto, a la emoción y a la red de afiliación y micropoder”* (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 91).

Existe una abundante tipología de estudios de caso, si bien optamos por el desarrollo de un estudio de caso único de tipo intrínseco (Simons, 2011), en el que el caso ha sido pre seleccionado en función de las posibilidades de acceso del propio investigador, así como por su potencial para convertirse en una oportunidad de aprendizaje (Stake, 2007). De este modo, las limitaciones de movilidad del investigador como docente en activo se han transformado en posibilidades y oportunidades para transformar el contexto cotidiano de desempeño docente en un marco de investigación-acción colaborativa con aspiraciones a convertirse en un ejemplo del que aprender (Merz, 2002).

Específicamente, el caso analiza las concepciones y la práctica reflexionada de la enseñanza bilingüe de un equipo de profesorado y la implementación de una propuesta de carácter innovador basada en el *trabajo por proyectos de investigación* en el marco de la enseñanza bilingüe, en coherencia con las recomendaciones que aluden a la necesidad de apostar por visiones progresivamente integradas del trabajo escolar en la búsqueda de la mayor integración (Beane, 2005; Cañal, Pozuelos, Travé, 2005; Fraser, 2013; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Pozuelos, 2002; Trujillo, 2007). De este modo, la propuesta didáctica que sirve como fondo referencial del estudio se enmarca en el trabajo por proyectos en un marco de integración curricular y lingüística, como contraste a las prácticas docentes convencionales caracterizadas por la disciplinariedad y la presencia del libro de texto como organizador del currículo (Feito, 2007; Martínez Bonafé, 2002).

En este sentido, el estudio de caso pretende analizar las concepciones y práctica reflexionada del profesorado proponiendo a su vez una intervención didáctica, facilitando el proceso de diseño y desarrollo. De este modo, la metodología de investigación experimenta una transformación de la mera descripción interpretativa a la investigación-acción, tomando una serie de decisiones dirigidas a involucrar a un equipo docente de un centro bilingüe de Educación Infantil y Primaria a experimentar nuevos horizontes en el marco de la enseñanza bilingüe. Esta distinción, propuesta en su origen por Schön (1983), considera que la interacción reflexiva en los contextos de acción propicia la génesis de epistemologías contextualizadas a cada caso específico; así la reflexión en, sobre y para la acción permite construir teorías de caso único sin depender de las teorías dominantes establecidas. En este sentido, la realización del presente estudio de caso desde el paradigma de la investigación-acción permite hacer coincidir tres elementos esenciales en la formación reflexiva del profesorado: práctica, conocimiento teórico e investigación (Esteve, 2004).

El docente como investigador (Anderson y Herr, 2007; Stenhouse, 1987), asume, por primera vez la coordinación de un proyecto de trabajo de carácter innovador al frente de un equipo de cinco docentes. Este modelo de investigación en el que el investigador es asimismo participante, asumiendo un rol facilitador, ha sido utilizado en

otras tesis doctorales. Así, Ahmad (1999), presenta el desarrollo de un estudio de caso a través de un proceso de investigación-acción participante dirigido al desarrollo profesional de docentes de lengua extranjera (inglés); así como por Verde (2009) en la que la investigadora asume el rol participante realizando una inmersión en una escuela intercultural bilingüe estadounidense.

El caso se construye partiendo de un contexto común, compartiendo la implementación de un mismo proyecto didáctico en los seis cursos del primer ciclo de un centro¹⁹. Asimismo, el caso se articula desde las voces protagonistas de los docentes que, a través de diferentes instrumentos de recogida de información, aportan sus ideas, pensamientos, percepciones y reflexiones sobre su práctica, en un marco de investigación-acción comprometido con el desarrollo profesional y la mejora de la práctica (Hamilton, 2011). Se parte, de este modo, de un enfoque crítico que persigue fomentar los procesos de desarrollo profesional de las docentes participantes a través de la cultura colaborativa y los planteamientos constructivistas (García Gómez, 1999a). Tras la obtención de los datos, se inicia el proceso de análisis formal y redacción del informe que es facilitado a las docentes participantes con la finalidad de aumentar la credibilidad del estudio y garantizar la máxima correspondencia entre la práctica y su descripción.

A continuación, pasaremos a describir las etapas del estudio de caso. Se opta explícitamente por incorporar la secuencia de eventos completa pudiendo, por tanto, ofrecer una panorámica general sobre las fases acaecidas en el proceso.

6.4.3.1 Fases del estudio de caso

El itinerario sigue la propuesta de Rodríguez Rojo (2011) estructurándose en cuatro fases que pasamos a caracterizar seguidamente; si bien se ha realizado una interpretación de las sub-fases y elementos de las mismas con la finalidad de adaptarnos a la realidad del contexto de estudio, así como a las características de la investigación.

6.4.3.1.1 Fase preparatoria

a) Antecedentes

La enseñanza bilingüe se ha implementado en la comunidad autónoma andaluza y cada año se incrementa el número de centros que desarrollan los programas. Sin embargo, son muchos los interrogantes que requieren respuestas basadas en la investigación, entre otras: ¿qué dicen los docentes que ocurre en las aulas cuando se lleva a cabo este tipo de planteamientos y qué ocurre realmente?, ¿es la enseñanza bilingüe una oportunidad para encaminarnos hacia una escuela de mayor integración curricular o por el contrario el “bilingüismo” representa un elemento que contribuye aún más a la dispersión y fragmentación curricular?, ¿qué y cómo se enseña según estos planteamientos? y ¿qué y cómo aprenden los alumnos/as? representan algunas preguntas sobre las que es necesario indagar de forma sistemática.

¹⁹ El proyecto “Investigamos el mundo del trabajo” se desarrolló a finales del curso 2012-2013 en el C.E.I.P. Manuel Siurot de Huelva.

b) Justificación de la metodología de estudio de caso

Las preguntas de investigación como las identificadas previamente requieren de una investigación educativa comprometida con la naturaleza compleja de los fenómenos objetos de estudio. Por ello, es necesario apostar por enfoques metodológicos como el de estudio de caso, que se adentran en los centros y en las aulas, indagando en los procesos, los momentos, las vivencias, las voces múltiples que se suceden. De este modo, considerando que los estudios de caso representan “*informes sobre un ciclo completo de acción, aspiran a ser completos*” (McKernan, 1999, p. 96), permite responder a la necesidad de indagaciones más profundas.

c) Definición de la unidad de análisis

Un elemento crucial en el desarrollo de un estudio de caso es la selección del caso. Así, partiendo del hecho de que éste representa un ejemplo en acción (Stake, 2007), es preciso reflexionar acerca de los motivos que llevan a identificar el caso particular como objeto de estudio y así la definición de la unidad de análisis.

Los estudios 1 y 2 fueron de gran utilidad para enmarcar el objeto de estudio de la investigación. El estudio 1 perseguía explorar las características de la implementación de la enseñanza bilingüe en diferentes centros. El estudio 2, en su caso, amplió ese conocimiento al estado de la cuestión de la enseñanza bilingüe a nivel extensivo, indagando en torno al grado en el que se expresan las representaciones del profesorado. Faltaba, por consiguiente, realizar un acercamiento a un caso específico de enseñanza bilingüe, en el que se analizaran en profundidad las representaciones del profesorado de forma contextualizada.

Entendemos este caso, en el contexto del presente estudio, como una unidad de actividad humana (equipo docente) integrada en un contexto en acción *desde y acerca* de la que se reflexiona para tratar de responder una serie de preguntas y objetivos de investigación (Gillham, 2010). En suma, la unidad de análisis se concreta de la siguiente forma: *Estudio de las concepciones y práctica reflexionada de un equipo docente de primer ciclo de Educación Primaria en torno a la enseñanza bilingüe y la implementación de una unidad didáctica de trabajo por proyectos de integración curricular y lingüística.*

d) Análisis del contexto: localidad, centro y protagonistas

El análisis del contexto es una fase clave en el estudio de caso al proporcionar un marco referencial a la vez que permite adaptar el proceso investigador a la realidad de la acción (Gillham, 2010). Por ello, es preciso caracterizar la localidad, el centro y los protagonistas del estudio, análisis que se detalla en el epígrafe (9.1.3).

6.4.3.1.2 Fase de planificación y negociación

a) Presentación de la propuesta de investigación al equipo

Una vez propuesta la posibilidad del desarrollo del estudio se emplaza al equipo docente a una reunión en la que se realiza una propuesta formal del estudio de caso a través de una presentación digital (anexo 6.8), haciendo entrega de un dossier en el que se

detallan la justificación del estudio de caso, los objetivos, una descripción de las acciones a desarrollar, las características del proceso de investigación y, por último, las garantías éticas (anexo 6.9). Asimismo, se hace entrega de un formulario de consentimiento a todos los miembros del equipo en el que consignan su firma (anexo 6.10).

b) Categorías, preguntas de investigación y objetivos

El presente estudio de caso se enmarca dentro de la estructura categorial de la investigación, si bien tiene una serie de objetivos propios que contribuyen a complementar los objetivos generales de la investigación (tabla 6.10).

Categorías	Contenidos	Preguntas de investigación	Objetivos	Instrumentos investigación
1. Bilingüismo: concepto y finalidad	Concepto de bilingüismo Finalidad de la enseñanza bilingüe	¿Cuáles son las concepciones de bilingüismo que maneja el profesorado perteneciente al equipo docente? ¿Cuáles son las finalidades de la enseñanza bilingüe según el profesorado?	Conocer el concepto de bilingüismo y la finalidad que le confiere el profesorado del equipo docente.	-Entrevistas colectivas -Entrevistas individuales -Cuestionario -Observaciones -Análisis de documentos
2. Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe	Implementación cotidiana de la enseñanza bilingüe	¿Cómo se lleva a cabo el diseño e implementación de la enseñanza bilingüe habitualmente?	Identificar las características del diseño e implementación de la enseñanza bilingüe que realiza el equipo docente en su práctica habitual y analizar sus representaciones en torno al desarrollo de un proyecto de carácter integrado.	-Entrevistas colectivas -Entrevistas individuales -Cuestionario -Observaciones -Análisis de documentos -Diario de las maestras -Diario del investigador
	Corpus metodológico	¿Cuáles son las bases metodológicas en las que se asienta el profesorado del equipo docente?		
	Implementación de una propuesta de integración lingüística y curricular	¿Cuáles son las representaciones sobre la práctica reflexionada en torno a la implementación de una unidad didáctica integrada en el marco de la enseñanza bilingüe?		
3. Dificultades y facilitadores	Límites y facilitadores	¿Cuáles son las dificultades y facilitadores fundamentales derivados de la implementación de la enseñanza bilingüe?	Conocer las dificultades y facilitadores vinculados a la enseñanza bilingüe en general y en cuanto al desarrollo de un proyecto de carácter integrado en particular.	

4. Satisfacción, logros y expectativas	Satisfacción Logros Expectativas	¿Cuáles son los logros, niveles de satisfacción y expectativas que se identifican en el desarrollo de la enseñanza bilingüe en general y en torno al caso de la implementación de la propuesta integrada?	Indagar en los logros, niveles de satisfacción y expectativas del equipo docente a nivel general y en torno al desarrollo de un proyecto de naturaleza integrada.	

Tabla 6.10 Categorías, contenidos, preguntas de investigación, objetivos e instrumentos de investigación del estudio de caso

c) Instrumentos de investigación

El estudio de caso se nutre de diferentes fuentes de información recogidas a través de instrumentos diversos, *múltiples fuentes de evidencia* según Yin (2009), que permitirán la triangulación de las informaciones recogidas en el análisis ulterior. Esta estrategia de análisis de datos para McKernan (1999) una de las principales ventajas de la utilización de la investigación con estudio de casos. Así, se utilizarán instrumentos como las entrevistas al equipo docente tanto de forma conjunta como individual, al alumnado y a la auxiliar de conversación, la administración del cuestionario “*La enseñanza bilingüe en los centros educativos de primaria en la provincia de Huelva*” (estudio 2), las observaciones (análisis de las sesiones colectivas de trabajo del equipo docente, así como toma de fotografías de actividades y/o producciones derivadas del proyecto), los diarios (tanto de las maestras participantes como del propio investigador), el análisis de documentos (tanto a nivel de centro como vinculados al propio proyecto de trabajo). A continuación recogemos y caracterizaremos los diferentes instrumentos de investigación utilizados:

c.1 Entrevistas

El estudio incorpora entrevistas tanto individuales como colectivas, consideradas como conversaciones que poseen una estructura y un propósito (Álvarez-Gayou, 2003).

De este modo, en el presente estudio de caso se han realizado un total de cuatro entrevistas individuales de naturaleza semiestructurada a las docentes 2, 3, 4 y 5 del equipo, además de la entrevista a la auxiliar de conversación del centro²⁰. Las entrevistas se realizaron al finalizar la implementación del proyecto de trabajo.

²⁰ La transcripción y codificación de las entrevistas puede consultarse a través de la unidad hermenéutica en el anexo 6.11

Las entrevistas se basaron en el siguiente guion estructurado, a las que se añadieron nuevas preguntas a lo largo del desarrollo de las entrevistas (tabla 6.11):

Categoría	Contenido	Preguntas
Diseño	Planificación enseñanza bilingüe Contenidos	¿Qué valoración harías de la planificación del proyecto? ¿Qué impacto crees que tiene la enseñanza bilingüe tal y como la llevas a cabo en el alumnado a nivel de contenidos? ¿Se pone en riesgo la enseñanza de los contenidos?
Desarrollo	Materiales del proyecto bilingüe Recursos Implementación de la propuesta Beneficios alumnado Participación familiar Perfil profesional Relaciones entre enseñanza bilingüe y aprendizaje lengua extranjera Desarrollo profesional	¿Qué destacarías de los materiales del proyecto vinculados a la enseñanza bilingüe? ¿Qué recursos has encontrado más útiles? ¿Qué función ha tenido la auxiliar de conversación? ¿En cuanto al desarrollo de la enseñanza bilingüe con qué te encuentras más cómoda? ¿Crees que el alumnado se ha beneficiado de la puesta en práctica del proyecto? ¿En qué medida? ¿Cómo valoras la participación de la familia? ¿Qué cambios percibes entre la enseñanza de la lengua extranjera como especialista en exclusiva y como tutora bilingüe? ¿Crees que la enseñanza bilingüe favorece el aprendizaje de la lengua extranjera? ¿Cuál crees que sería el modelo de enseñanza bilingüe más apropiado teniendo en cuenta nuestro contexto? ¿Qué has aprendido? ¿En qué medida la experiencia puede haber repercutido en tu desarrollo profesional como docente? ¿Has realizado algún tipo de formación vinculada a la enseñanza bilingüe antes y/o durante el desarrollo de su docencia?
Dificultades/facilitadores	Dificultades Necesidades Facilitadores	¿Cuáles son las dificultades más significativas que encuentras en el desarrollo de la enseñanza bilingüe? ¿Qué necesidades identificas como prioritarias para un mejor desarrollo de la enseñanza bilingüe? ¿Cuáles son los facilitadores en la implementación de la enseñanza bilingüe? ¿Qué elementos de tu práctica favorecen la enseñanza bilingüe?
Satisfacción, logros y expectativas	Satisfacción Logros Expectativas	¿Qué es lo que más has disfrutado de la experiencia en relación con la enseñanza bilingüe? ¿Qué logros destacarías? ¿Qué expectativas tienes a partir de ahora?

Tabla 6.11 Categorías, contenidos y preguntas de la entrevista individual a las docentes del equipo

Además, se han celebrado un total de cuatro entrevistas colectivas, en tres de las cuales se administró un cuestionario escrito previo de carácter abierto. En dicho documento se expusieron los objetivos principales de la entrevista así como las preguntas. Este procedimiento permitió identificar las representaciones de las diferentes docentes así como la evolución de las ideas a la luz de la puesta en común.

La primera entrevista colectiva se dedicó al análisis de las concepciones del profesorado del equipo acerca de la categoría 1 de la investigación: *Bilingüismo*,

concepto y finalidad. El guion de preguntas estructurado incluía los dos siguientes ítems (tabla 6.12):

Categoría	Contenido	Preguntas
1. Concepto y finalidad	-Concepción acerca de bilingüismo -Finalidad de la enseñanza bilingüe	¿Qué es para ti ser un hablante bilingüe? ¿Qué finalidad cree que debe perseguir la enseñanza bilingüe en la escuela?

Tabla 6.12 Contenidos y preguntas de la entrevista colectiva a las docentes del equipo en torno a la categoría 1

La segunda entrevista colectiva abordó la segunda categoría: *Implementación de la enseñanza bilingüe*. La entrevista perseguía conocer las características del diseño y desarrollo de la enseñanza en general y de la enseñanza bilingüe en particular. Igualmente, se elaboró un guion estructurado recogido en un formulario (tabla 6.13):

Categoría	Contenido	Preguntas
2. Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe	Origen de las temáticas de estudio Programación general Programación bilingüe. Programación lenguas Selección de objetivos Selección de contenidos Actividades Materiales Recursos Medios tecnológicos Evaluación Proceso de E/A en el aula	¿De dónde surgen las temáticas de las unidades didácticas? ¿Cómo se programan las unidades en general? ¿Y en bilingüe en particular? ¿Se hace una programación integrada de todas las lenguas? (Es decir, programaciones conjuntas del área de inglés y la parte bilingüe de Conocimiento del Medio, teniendo en cuenta además el área de lengua española). ¿Qué criterios se establecen para la selección de los objetivos que se abordan en la lengua extranjera? ¿Se trabajan todos los objetivos de la unidad en las dos lenguas, solo algunos...? ¿Qué contenidos se priorizan en la enseñanza bilingüe? ¿Predomina la enseñanza de vocabulario? ¿Qué tipo de actividades suelen hacerse? ¿Con qué materiales se trabaja? ¿Qué recursos se utilizan? ¿Se usan medios informáticos para apoyar el aprendizaje bilingüe? ¿Cuáles? ¿Cómo se evalúa? ¿Qué instrumentos de evaluación se utilizan? ¿Qué proceso se sigue en el aula bilingüe normalmente?

Tabla 6.13 Contenidos y preguntas de la entrevista a las docentes del equipo en torno a la categoría 2

Por su parte, la tercera entrevista cubrió las categorías 3: *Dificultades y facilitadores* y 4: *Satisfacción, logros y expectativas*, ambas específicamente contextualizadas en el marco de la evaluación del proyecto de trabajo implementado. El formulario integró las siguientes preguntas (tabla 6.14):

Categoría	Contenido	Preguntas
3. Dificultades y facilitadores	Dificultades Facilitadores	¿Qué obstáculos has encontrado en el desarrollo de la parte bilingüe del proyecto “Investigamos el mundo del trabajo”? ¿Qué facilitadores destacarías?
4. Satisfacción,	Satisfacción	¿Qué actividad/ dinámica de las realizadas

logros expectativas y	Logros Expectativas	consideras que ha sido más positiva para el aprendizaje del alumnado? ¿Por qué? ¿Qué papel ha jugado la auxiliar de conversación en las sesiones? ¿Qué logros destacarías? ¿Qué elementos de la programación bilingüe consolidarías de cara a futuras experiencias? ¿Por qué? ¿Qué elementos cambiarías? ¿Por qué?

Tabla 6.14 Categorías, contenidos y preguntas de la entrevista a las docentes del equipo en torno a las categorías 3 y 4

Se realiza una última entrevista colectiva en la que participa el investigador en calidad de coordinador del proyecto de trabajo implementado. Dicha entrevista es conducida por un miembro del Grupo de Investigación GAIA y se orienta a conocer las características del proyecto de trabajo. Asimismo, se realiza un total de tres entrevistas colectivas con el alumnado, dos sobre la enseñanza bilingüe específicamente y otra con respecto a la realización de la jornada de talleres de experiencia laboral²¹.

A continuación recogemos la lista de entrevistas para su adecuada identificación, así como el soporte de registro, los participantes, una breve descripción y la fecha en la que se realizaron (tabla 6.15).

²¹ Considerando que en la presente investigación se abordan las concepciones del profesorado sobre enseñanza bilingüe se ha optado por no hacer un tratamiento específico de las conceptualizaciones del alumnado más allá de hacer una aproximación general.

Actividad	Fecha	Descripción	Participantes	Registro	Identificación
Entrevista colectiva 1 Categoría 1	15/04/2013	Análisis de la categoría 1: Concepto de bilingüismo y finalidad de la enseñanza bilingüe	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio Cuestionario escrito	-Entrevista Colectiva 1 Categoría 1 -Formulario Entrevista Colectiva 1 Categoría 1
Entrevista colectiva 2 Categoría 2	29/04/13	Análisis de la categoría 2: Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe	Maestras 3 y 4	Audio Cuestionario escrito	-Entrevista Colectiva 2 Categoría 2 -Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2
Entrevista colectiva 3 Evaluación vertiente bilingüe del proyecto	10/06/2013	Evaluación del proyecto de trabajo desde la perspectiva bilingüe	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio Cuestionario escrito	-Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe Categoría 3 -Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe
Entrevista colectiva GAIA	10/06/2013	Evaluación del proyecto de trabajo desde una perspectiva global. GAIA	Maestras 1, 2, 3 y 4	Audio y video	Entrevista Colectiva con Representante Grupo Andalúz de Investigación en el Aula- GAIA
Entrevista Auxiliar de Conversación	29/05/2013	Perspectiva del proyecto desde el papel de auxiliar	Auxiliar de conversación	Audio	Entrevista Auxiliar de Conversación
Entrevista colectiva alumnado 1º Proyecto bilingüe	4/06/2013	Valoraciones sobre la parte bilingüe del proyecto	Alumnado de 1º A, 1º B y 1º C	Video	Entrevista Colectiva Alumnado 1º Proyecto Bilingüe Seguido de Curso
Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres	4/06/2013	Valoraciones sobre la jornada de talleres laborales	Alumnado de 2º A y 2º B	Video	Alumno-a y Curso Entrevista Colectiva Alumnado 2º Jornada Talleres
Entrevista colectiva alumnado 2º C Proyecto de trabajo	10/06/2013	Valoraciones sobre la parte bilingüe del proyecto	Alumnado de 2º C	Audio	Alumno-a Entrevista Colectiva Alumnado 2º C Proyecto De Trabajo
Entrevista a maestra 5	26/06/2013	Entrevista individual	Maestra 5	Audio	Entrevista Maestra 5
Entrevista a maestra 3	26/06/2013	Entrevista individual	Maestra 3	Audio	Entrevista Maestra 3
Entrevista a maestra 2	27/06/2013	Entrevista individual	Maestra 2	Audio	Entrevista Maestra 2
Entrevista a maestra 4	25/06/2013	Entrevista individual	Maestra 4	Audio	Entrevista Maestra 4

Tabla 6.15 Códigos, soporte de registro, participantes, descripción y fecha de las entrevistas

c.2 Cuestionario: “La enseñanza bilingüe en los centros educativos de primaria en la provincia de Huelva”

El cuestionario provincial sobre enseñanza bilingüe (estudio 2) se utilizó para contrastar las concepciones y práctica reflexionada del equipo docente en relación con el resto de enseñantes bilingües de la provincia (para profundizar en las características del cuestionario, ver epígrafe 6.4.2.3).

c.3 Observación de las sesiones colectivas de trabajo del equipo docente

El estudio de caso se articula sobre la implementación de una unidad didáctica de corte integrado que es diseñada una vez comenzado el estudio de caso y que recibe las aportaciones de las integrantes del equipo docente a través de la celebración de sesiones colectivas de trabajo. La grabación en audio de las sesiones de trabajo así como el registro en el diario de investigación permite obtener información procesual de las concepciones de las docentes en torno al diseño del proyecto. De este modo, la celebración de un total de cinco sesiones de trabajo evidencia el tránsito desde la fase inicial de lectura de intereses del alumnado a la evaluación final de la implementación del proyecto, en las que el investigador asumió el rol de coordinador del proyecto de trabajo.

c.4 Diarios

El diario de investigación es una de las técnicas más utilizadas en la producción científica educativa²². El presente estudio de caso utiliza el diario de investigación como un instrumento “*personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor*” (McKernan, 1999). Se redactan dos tipos de diarios, uno realizado por el propio investigador en el que recoge los eventos que se van produciendo en el curso del desarrollo del estudio, desde su génesis a su finalización (anexo 6.12). Añadidamente, las docentes del equipo de investigación acceden a redactar un diario en el periodo de implementación de la unidad didáctica, bajo la premisa de recoger especialmente consideraciones vinculadas a la implementación de la enseñanza bilingüe, y que cumplimentaron finalmente cuatro de las cinco docentes (anexo 6.12).

c.5 Análisis de documentos

La utilización del análisis de documentos como técnica de investigación en el presente estudio de caso se justifica por su “*utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a determinada información*” (Latorre, 2003, p. 78). Se ha introducido el análisis de documentos tanto personales como oficiales que aportan valiosas claves para una comprensión más completa del caso (McMillan y Schumacher, 2005). De este modo, se incorporan documentos de diversa naturaleza que pasamos a caracterizar brevemente.

²² Véase Basit (2010), Cohen, Manion y Morrison (2011), Latorre (2003); Lodico, Spaulding y Voegtler (2010), Porlán y Martín (1991).

Se incluyen las aportaciones escritas que aportaron las familias en el proceso de diseño del proyecto, así como los registros de clase de la sesión de lectura de los intereses de los niños-as previa a la elección de la temática definitiva. Además, ya en el proceso de diseño del proyecto se recogen las propuestas y aportaciones realizadas por diferentes docentes del equipo. También se incluyen los resultados de la fase de lectura de ideas previas del alumnado acerca de los oficios de sus familiares.

Igualmente, se someten a análisis las carpetas de trabajo pertenecientes al alumnado de 2º C, elegidas como representación de las producciones realizadas durante el proyecto de trabajo.

Por otra parte, se incluye el análisis de diferentes documentos del centro tales como el Proyecto Bilingüe y el Proyecto Educativo, que ayudan a contextualizar y enmarcar el caso en su contexto.

Asimismo, se aporta para su análisis el registro escrito individual que los docentes rellenaron previamente a la celebración de las entrevistas colectivas. Seguidamente, recogemos los diferentes documentos que se adjuntan como parte del análisis (tabla 6.16).

Tipo de documento	Origen	Localización
Registros de clase de los intereses de los niños-as	Documento elaborado por el equipo docente recogiendo las ideas del alumnado	Anexo 6.13
Cuestionario de ideas previas	Alumnado	Anexo 6.14
Aportaciones realizadas por las familias	Familias	Anexo 6.15
Aportaciones al diseño del proyecto por parte de las docentes del equipo.	Equipo docente	Anexo 6.16
Proyecto Bilingüe del centro	Centro escolar	Anexo 6.17
Proyecto Educativo del centro	Centro escolar	Anexo 6.18
Carpetas de trabajo de ejemplo de un alumno de 2º C.	Alumnado de 2º C	Anexo 6.19
Cuaderno de campo del investigador	Investigador	Anexo 6.20
Formularios de registro de entrevista colectiva 1	Equipo docente	Anexo 6.21
Formularios de registro de entrevista colectiva 2	Equipo docente	Anexo 6.22
Formularios de registro entrevista colectiva 3 evaluación vertiente bilingüe del proyecto	Equipo docente	Anexo 6.23

Tabla 6.16 Tipo de documento, origen y localización

d) Garantías éticas

Se establecieron una serie de estándares éticos en el desarrollo del estudio de caso orientados a garantizar el anonimato de los participantes. La primera acción en este sentido consistió en la administración de un formulario de consentimiento al equipo docente. Dicho documento disponía de un anexo explicativo en el que se detallaban las características del estudio (anexo 6.9) en el que se garantizaba que la totalidad de la

información obtenida en formato escrito, gráfico, fotográfico y video gráfico tendría una utilización exclusivamente para fines vinculados con la investigación educativa, así como el anonimato de las opiniones expresadas a lo largo del estudio.

El formulario de consentimiento constaba de tres casillas en las cuales el profesorado firmante declaraba haber leído la información presentada, teniendo la posibilidad de hacer preguntas o aclaraciones. La segunda casilla reconocía la voluntariedad de la participación en el estudio así como la posibilidad de retirarse del mismo en cualquier momento. Finalmente, la tercera casilla se dedicaba a confirmar el expreso deseo de participación en el estudio. El documento se firmó tanto por la persona participante como por el investigador, consignando la fecha y realizándose una copia que se entregó a los miembros del equipo (anexo 6.10).

6.4.3.1.3 Fase de análisis y tratamiento de datos

La fase de análisis del estudio de caso representó una etapa decisiva consistente en la sistematización y reducción de los datos acumulados. En este momento, la estructura de categorías se convirtió en una herramienta esencial para ayudar a clasificar los datos obtenidos a través de los contenidos y códigos.

Para lograr mayor eficiencia en dicho proceso de categorización y clasificación se ha utilizado el administrador de bases de datos cualitativos *Atlas.Ti* (6.2), que ha facilitado además las tareas de administración de los datos y haciendo más transparente el proceso analítico (Fielding, 2002).

Documento primario	Nº de citas
P 5: Transcripción Entrevista colectiva categoría 1 EC1C1.rtf	42
P 6: Respuestas del formulario sesión categoría 1 FEC1C1.rtf	16
P 7: Transcripción Entrevista colectiva categoría 2 EC2C2.rtf	68
P 8: Respuestas del formulario sesión categoría 2 FEC2C2.rtf	22
P 9: Transcripción entrevista colectiva evaluación del proyecto desde visión bilingüe FEC3EPB.rtf	66
P10: Transcripción entrevista auxiliar de conversación EAC.rtf	38
P11: Transcripción entrevista maestra 5 EM5.rtf	44
P12: Transcripción entrevista maestra 4 EM4.rtf	25
P13: Transcripción entrevista maestra 3 EM3.rtf	33
P14: Transcripción entrevista maestra 2 EM2.rtf	42
P15: Transcripción sesión diseño trabajo proyecto 22 abril S1TEQD.rtf	38
P16: Transcripción sesión diseño 13 mayo S3TEQD.rtf	16
P17: Transcripción sesión de evaluación desde óptica bilingüe EC3EPB.rtf	78
P18: Diario de investigación del estudio.rtf	21
P19: Transcripción sesión diseño 6 de mayo S2TEQD.rtf	28
P20: Transcripción sesión trabajo 27 mayo S4TEQEP.rtf	7
P21: Diario maestra 3.jpeg	9
P22: Diario maestra 4.jpeg	5
P23: Diario maestra 5.jpeg	4
P24: Aportaciones familias.rtf	24
P25: Transcripción entrevista final colectivo proyecto GAIA ECGAIA.rtf	46

Tabla 6.17 documentos primarios y número de citas

Pasamos a detallar el proceso de análisis que comenzó con la creación de una unidad hermenéutica (anexo 6.11).

El proceso de análisis comenzó con la transcripción, revisión y edición de los datos obtenidos a lo largo del desarrollo del estudio de caso. Por añadidura, la necesidad de convertir los documentos de texto obtenidos a la extensión Rich Text Format para su incorporación al paquete Atlas.ti, favoreció una lectura inicial que resultó muy beneficiosa como primer acercamiento a los datos obtenidos en la investigación.

La unidad hermenéutica se dotó de contenido a través de la incorporación de veintiún documentos primarios con un total aproximado de seiscientos sesenta y dos citas (tabla 6.17).

Para la identificación de las citas se crearon sesenta y un códigos emanados de los contenidos de las categorías (tabla 6.18), parcialmente basados en los utilizados en el estudio 1 (tabla 6.6 del epígrafe 6.4.1.3).

Categorías	Contenidos	Códigos	Nº citas
1. Bilingüismo: concepto y finalidad	Concepto de bilingüismo	Concepto bilingüismo. Elástico	7
		Concepto bilingüismo. Equilibrado	23
		Conceptuación aprendizaje de la lengua	29
	Finalidad de la enseñanza bilingüe	Finalidad endógena: utilizar la enseñanza bilingüe como medio para mejorar los conocimientos del alumnado	8
		Finalidad endógena: potenciar las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente	14
		Finalidad endógena: se vinculan al desarrollo del alumnado	8
		Finalidad enseñanza bilingüe	12
		Finalidad exógena: fomento aprendizaje del inglés y su cultura	1
		Finalidad exógena: fomento aprendizaje inglés	1
2. Implementación de la enseñanza bilingüe	2.1 Diseño enseñanza bilingüe	Ideas previas	1
		Origen justificación de la temática	19
		Objetivos	11
		Contenidos	32
		Materiales	9
		Materiales: libro de texto	13
		Recursos	13
		Metodología bilingüe	101
		Tic	5
		Evaluación	5
		Disciplinarietà-integración	15
		Programación	45
	2.2 Desarrollo de la enseñanza bilingüe	Implementación del proyecto	8
		Actividad: logotipo	4
		Actividad: elaboración pan-pizza	20
		Actividad: foto-mural	9
		Actividad: lo que queremos ser de mayor	8
		Actividad: mural oficios familiares	10
		Actividad: salida al barrio	14
		Actividad: sectores de producción	3
		Actividad: talleres	6
		Actividades	46
		Actividades: sexismo	19

		Aportaciones familias	27
		Auxiliar de conversación	16
		Proceso seguido en el aula	4
		Tratamiento lingüístico	39
	2.3 Desarrollo profesional	Desarrollo profesional	7
		Formación	15
3. Dificultades y facilitadores	Límites	Obstáculos: alumnado	12
		Obstáculo: referencia libro texto	9
		Obstáculo: dispersión alumnado	9
		Obstáculo: tamaño clases	8
		Obstáculos para trabajo por proyectos	8
		Obstáculos: época del año	4
		Obstáculos: diseño extraño	1
		Obstáculos: nivel lingüístico profesorado	7
		Obstáculos: profesorado	18
		Obstáculos: sobrecarga trabajo bilingüe	11
		Obstáculos: tiempo	15
	Facilitadores	Facilitador: coordinación proyecto	9
		Facilitador: familias	26
		Facilitador: motivación alumnado	20
		Facilitador: trabajo cooperativo	25
		Facilitadores: materiales	5
4. Satisfacción, logros y expectativas	Satisfacción	Satisfacción	34
	Logros	Logros alumnado	28
		Logros profesorado	3
		Logros proyecto	25
	Expectativas	Expectativas	8
		Elementos a consolidar	8
		Elementos a revisar/cambiar	7

Tabla 6.18 Categorías, contenidos, códigos y número de citas

Se ha utilizado una utilidad del programa Atlas.ti consistente en la redacción de memos analíticos, de especial utilidad para recoger conclusiones de progreso y reflexiones claves en la obtención de las conclusiones parciales del estudio. La redacción de los memos ha permitido la dimensión analítica e interpretativa a lo largo de todo el proceso de trabajo con la unidad hermenéutica, desde los estadios iniciales de codificación hasta la redacción de las conclusiones parciales del estudio. Finalmente, se han redactado un total de treinta y cinco memos con un total aproximado de diez mil palabras (anexo 6.24).

La clasificación de los datos y su posterior volcado permitió triangular los instrumentos, personas, declaraciones e informaciones procediendo a su saturación y la creación de un relato con las suficientes evidencias como para garantizar su credibilidad. Los resultados provisionales se recogieron en un informe que fue facilitado a las docentes del equipo con la finalidad de que realizaran aportaciones, modificaciones, sugerencias, peticiones de rectificación de información... Este procedimiento permitió, entre otras cosas, que la interpretación de los procesos acontecidos se sometiera a contraste con participantes del propio proceso, aportándole credibilidad, rigor y robustez (Bisquerra, 2009).

6.4.3.1.4 Fase de difusión de los resultados

La fase de difusión de resultados comienza en el momento en que “*el Texto provisional se convierte en Texto cuasi público, en un Informe científico remitido públicamente al Lector*” (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 198). Por su parte, este proceso se complementa con la publicación de algunas aportaciones derivadas del estudio en revistas científicas, como se puede observar en bibliografía (Travé, 2013).

6.4.4 Índice de acontecimientos del caso

En la siguiente tabla 6.19 se recoge el índice de acontecimientos que de forma cronológica identifica los eventos de investigación desarrollados en el desarrollo del estudio de caso (McKernan, 1999).

Capítulo 6: Diseño de la investigación

Actividad	Fecha	Descripción	Participantes	Registro
Presentación del proyecto de trabajo al equipo.	8/04/2013	Reunión colectiva	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio
Entrevista colectiva 1 categoría 1	15/04/2013	Análisis de la categoría 1. Referencia breve a temática	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio Cuestionario escrito
Sesión 1 de trabajo. Diseño	22/04/2013	Negociación de la temática. Debate sobre el diseño del proyecto de trabajo	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio
Entrevista colectiva 2 categoría 2	29/04/13	Análisis de la categoría 2: Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe.	Maestras 3 y 4	Audio. Cuestionario escrito
Sesión 2 de trabajo. Diseño	6/5/2013	Concreción del diseño del proyecto de trabajo	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio
Sesión 3 de trabajo del equipo. Diseño	13/05/2013	Sesión de trabajo sobre diseño proyecto	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio
Sesión 4 de trabajo del equipo. Evaluación de progreso	27/05/2013	Sesión de trabajo. Evaluación de proceso	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio
Entrevista colectiva 3 evaluación vertiente bilingüe del proyecto	10/06/2013	Evaluación del proyecto de trabajo desde la perspectiva bilingüe.	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio Cuestionario escrito
Sesión 5 trabajo del equipo. Evaluación final	10/06/2013	Evaluación final de equipo del proyecto de trabajo	Maestras 1, 2, 3, 4 y 5	Audio
Entrevista colectiva final GAIA	10/06/2013	Evaluación del proyecto de trabajo desde una perspectiva global. GAIA	Maestras 1, 2, 3 y 4	Audio y video
Entrevista Auxiliar de Conversación	29/05/2013	Perspectiva del proyecto desde el papel de auxiliar	Auxiliar de conversación	Audio
Entrevista colectiva alumnado 1º Proyecto bilingüe	4/06/2013	Valoraciones sobre la parte bilingüe del proyecto	Alumnado de 1º A, 1º B y 1º C	Video
Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres	4/06/2013	Valoraciones sobre la jornada de talleres laborales	Alumnado de 2º A y 2º B	Video
Entrevista colectiva alumnado 2º C	10/06/2013	Valoraciones sobre la parte bilingüe del proyecto	Alumnado de 2º C	Audio
Entrevista a maestra 5	26/06/2013	Entrevista individual	Maestra 5	Audio
Entrevista a maestra 3	26/06/2013	Entrevista individual	Maestra 3	Audio
Entrevista a maestra 2	27/06/2013	Entrevista individual	Maestra 2	Audio
Entrevista a maestra 4	25/06/2013	Entrevista individual	Maestra 4	Audio
Diario maestra 3	Proceso	Análisis de la práctica bilingüe del proyecto de trabajo.	Maestra 3	Diario (Escaneado)
Diario maestra 4	Proceso	Análisis de la práctica bilingüe del proyecto de trabajo.	Maestra 3	Diario (Escaneado)
Diario maestra 5	Proceso	Análisis de la práctica bilingüe del proyecto de trabajo.	Maestra 3	Diario (Escaneado)
Diario del investigador	Proceso	Análisis de la práctica bilingüe del proyecto de trabajo.	Investigador	Diario (Escaneado)
Realización del cuaderno de campo	Proceso	Análisis de la práctica bilingüe del proyecto de trabajo.	Investigador	Cuaderno (Escaneado)

Tabla 6.19 Índice de acontecimientos del estudio de caso

6.5 Fases de la investigación

La investigación se estructura en ocho fases que en ciertos casos llegan a superponerse (tabla 6.20).

Fase	Actividades de investigación	Periodización
Primera fase	Definición del objeto de estudio. Análisis bibliográfico, primera confección del índice y detección de problemas e interrogantes de investigación.	Septiembre 2009-fin de la investigación
Segunda fase	Elaboración del diseño de la investigación, concreción de los problemas, categorías y objetivos. Diseño preliminar de los estudios que integran la investigación y selección de las técnicas de recogida de datos.	Enero 2010-fin de la investigación
Tercera fase	Realización del estudio 1: visita a los centros para el registro de declaraciones. Redacción de los informes de cada centro y del estudio cruzado.	Curso 2010/ 2011
Cuarta fase	Proceso de elaboración y pilotaje del cuestionario perteneciente al estudio 2. Administración del cuestionario. Análisis de los datos del cuestionario del estudio 2.	Curso 2011/ 2012
Quinta fase	Diseño, implementación y desarrollo del estudio 3. Estudio de caso.	Curso 2012/ 2013
Sexta fase	Elaboración de las conclusiones del estudio, límites, perspectivas de investigación e hipótesis de progresión.	Septiembre-diciembre 2013
Séptima fase	Finalización, corrección, maquetación e impresión del informe final de investigación.	Enero-junio 2014

Tabla 6.20 Fases del proceso de investigación, actividades y periodización

Primera fase. Definición del objeto de estudio. Análisis bibliográfico, primera confección del índice y detección de problemas e interrogantes de investigación

La presente investigación representa una continuación del estudio de tesina presentado tras la finalización del Máster en Educación Intercultural (Departamento de Educación, Universidad de Huelva), en el que se analizó la implementación de la enseñanza bilingüe a través de entrevistas.

De esta forma, la presente investigación profundiza en el estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado vinculado a la enseñanza bilingüe, incluyendo las voces de los directores de los centros educativos, los coordinadores de los programas y los propios docentes que los desarrollan, utilizando diferentes instrumentos de investigación en el marco de una metodología integrada.

En primer lugar, se realizó un análisis bibliográfico permitiendo esbozar un índice provisional que fue completado y enriquecido a lo largo del proceso. Asimismo, la revisión bibliográfica sirvió para la detección de problemas de investigación e interrogantes en torno a la implementación de la enseñanza bilingüe.

Segunda fase. Elaboración del diseño de la investigación, concreción de los problemas, categorías y objetivos. Diseño preliminar de los estudios que integran la investigación y selección de las técnicas de recogida de datos

En esta fase se perfiló el diseño inicial de la investigación. Se concretaron los problemas de investigación, estableciéndose las categorías y objetivos. Asimismo, se diseñaron los

estudios a desarrollar para abordar los objetivos propuestos así como los instrumentos de recogida de información.

Tercera fase. Realización del estudio 1: visita a los centros para el registro de declaraciones. Redacción de los informes de cada centro y del estudio cruzado

La tercera fase estuvo destinada a la realización del estudio 1. Se desarrollaron las visitas a los tres centros seleccionados, la elaboración de los informes de cada centro y el informe inter-centro final, a partir del cual se obtuvieron las conclusiones parciales del estudio 1.

Cuarta fase. Realización del estudio 2: proceso de elaboración, pilotaje, administración y análisis de los datos del cuestionario.

Esta fase consistió en la realización del estudio 2. Una vez finalizado el proceso de pilotaje del cuestionario comenzó el protocolo de envío a los centros previa toma de contacto con los/las coordinadores/as de los proyectos bilingües de la provincia de Huelva. Con los datos recogidos se procedió a su tratamiento y análisis en función de las categorías de la investigación obteniéndose una serie de conclusiones parciales.

Quinta fase. Diseño, implementación y análisis del estudio 3. Estudio de caso

Esta fase consistió en el diseño, desarrollo y análisis del tercer estudio de la investigación, consistente en la realización de un estudio de caso en torno a la implementación de una unidad de trabajo por proyectos en el marco de la enseñanza bilingüe. La realización del estudio de caso a través de cuatro fases: preparatoria, de planificación, análisis y difusión de los resultados, permitió obtener una serie de conclusiones parciales como colofón del estudio.

Sexta fase. Elaboración de las conclusiones del estudio, aportaciones para la mejora de la práctica, límites y perspectivas de investigación.

La fase consistió en la obtención de las conclusiones finales de la investigación en función de los objetivos planteados. Las conclusiones finales, entendidas a la manera de consideraciones finales, se nutrieron de las conclusiones parciales de los tres estudios. Además, se realizaron aportaciones para la mejora de la práctica a partir de las conclusiones obtenidas. Finalmente, se identificaron los límites y perspectivas de investigación

Séptima fase: Finalización, corrección, maquetación e impresión del informe final de investigación

Durante esta fase tuvo lugar la finalización y corrección del trabajo de investigación. Asimismo, se procedió a la maquetación e impresión del informe final de investigación.

CAPÍTULO SÉPTIMO

Estudio 1. Análisis de declaraciones del profesorado en tres centros bilingües de Educación Primaria

Es objeto de este estudio acercarse a las concepciones y práctica reflexionada del profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe en Andalucía.

El estudio utiliza una metodología de carácter integrado utilizando datos tanto cualitativos como cuantitativos, obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios a los profesionales de centros que están desarrollando los proyectos bilingües en la actualidad, el análisis de documentos y la realización de observaciones de aula. Tal y como se detalló en el capítulo 6, la investigación se desarrolla en tres centros educativos de Infantil y Primaria de una localidad costera de la provincia de Huelva donde todos los centros cuentan con proyectos bilingües inglés-español desde el curso escolar 2005-2006.

Los claustros docentes de los centros están compuestos por profesorado correspondiente a las diferentes especialidades tradicionales a los que se incorpora el perfil primaria-lengua 2, que específicamente designa al profesorado encargado de la docencia en la sección bilingüe, así como la figura del coordinador/a del proyecto bilingüe y la del colaborador nativo para la enseñanza de lenguas extranjeras (Consejería de Educación, 2005).

A continuación se realizará una breve contextualización de la localidad en la que se ubican los centros, para seguidamente reflexionar acerca de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno a los orígenes del proyecto bilingüe, el concepto de bilingüismo de los docentes, las finalidades que se persiguen, el tratamiento de la enseñanza bilingüe, el papel de los auxiliares de conversación, las percepciones acerca de la implicación familiar, las dificultades y facilitadores principales, y, por último, los niveles de satisfacción, logros y expectativas vinculados a la enseñanza bilingüe. Finalmente, se procederá a un análisis cruzado de los tres casos en función de las categorías de la investigación lo que permitirá extraer las conclusiones parciales del estudio.

7.1 A propósito de la localidad en donde se ubican los centros

Cartaya¹, la localidad de los tres centros estudiados se halla en una zona costera de la provincia de Huelva que se adentra también en terrenos de labranza, gozando por este motivo de una diversidad de paisajes y recursos, a los que se suman los derivados de una incipiente dotación de infraestructuras vinculadas al desarrollo turístico en forma de centros comerciales, residenciales y vías de comunicaciones.

La localidad cuenta con tres núcleos poblacionales, en los que se ubican ocho centros de Educación Infantil, cinco de Educación Primaria y dos de Educación Secundaria. Los tres centros que participan en el estudio se localizan en el núcleo principal de la localidad.

Según el censo territorial de 2011, la población asciende a 19.185 habitantes (9.901 hombres y 9.284 mujeres). La tasa de inmigración asciende a 4.155, siendo Rumanía tierra natal de la mayoría de los ciudadanos de origen inmigrado, seguido de Marruecos.

La actividad económica de la localidad se articula en torno al cultivo de naranjas, fresa y fresón (70%), seguidos del sector turístico y, el ahora en declive, sector de la construcción.

La localidad cuenta con un centro cultural diversificado en sala de teatro y concierto, sala de exposiciones y biblioteca. Asimismo, se ofertan múltiples actividades deportivas a través del ayuntamiento que cuenta con diversas instalaciones deportivas diseminadas por la localidad.

7.2 Centro 1

El centro 1 escolariza aproximadamente a doscientos sesenta alumnos-as de Infantil y Primaria.

Las instalaciones se distribuyen en edificios en los que se ubican las aulas de Infantil, Primaria, Educación Especial, Música, Informática, Biblioteca y área administrativa, donde se encuentran los despachos y sala de profesores. Asimismo, se cuenta con gimnasio con vestuarios, comedor, pistas polideportivas y las correspondientes zonas de juego exteriores.

El centro 1 data del año 1931, como consecuencia “*su arquitectura y, por tanto, la distribución y diseño de las dependencias obedecen a la línea educativa de su tiempo: separación de niños y niñas que justifica la construcción de dos edificios simétricos*” (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 1).

Con el paso de los años, el centro, emplazado en su origen a las afueras del casco urbano, ha experimentado numerosas modificaciones:

El patio de recreo era un campo abierto de higueras y almendros que con el progreso y urbanización fue perdiendo terreno cediendo en parte a la carretera nacional, al campo municipal de fútbol y a la barriada de carácter social, fechada en 1954 (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 1).

¹ Los datos utilizados en la semblanza de la localidad pertenecen al año 2012 y se han obtenido de la web oficial del Instituto de Estadística y Cartografía de la Junta de Andalucía. Consultado el 28 de febrero de 2013 desde <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/>

En el año 2006 se procedió al desdoble del centro, culminando con la apertura de un nuevo centro escolar en un enclave marginal de la localidad. Por ello, el centro ha restablecido su zona de escolarización a las áreas más céntricas del pueblo, reduciendo también su tamaño a una línea.

Después de una serie de reparaciones parciales, se encontraba en condiciones muy precarias hasta su remodelación a inicios del curso 2008-2009; si bien se expresan quejas vinculadas a la finalización de la obra:

Las clases están sin alicatar, es un centro del año 31 y 32, que se le ha hecho un arreglo pero necesitaba mucha más inversión (Entrevista directora centro 1, p. 7).

Nos han mandado estufas que no han servido para nada, en el proyecto de la obra se supone que iba a ir la calefacción pero no ha venido. Las estufas, radiadores de aceite, no calientan y los niños han estado con los abrigos, las bufandas. Este año parece que después de la obra hace más frío (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 19).

La procedencia étnica del alumnado es diversa: *“Tenemos muchos niños árabes, rumanos, polacos y búlgaros, y en menor medida portugueses”* (Entrevista directora centro 1, p. 8).

El centro ofrece los tres servicios del Plan de Apertura (aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares).

7.2.1 Así empezó todo

El proyecto bilingüe del centro se gestó en el curso 2004-2005. La iniciativa surgió de un acuerdo de *“todos los centros del pueblo, los colegios e institutos, para presentar el proyecto conjuntamente”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9).

La elaboración del proyecto consistió en rellenar los epígrafes solicitados a través de la normativa oficial: *“Cogimos la normativa, lo que había que rellenar: los objetivos, las causas por las que pedíamos el proyecto y las condiciones en las que estaba el centro”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9).

El origen de la iniciativa se describe como un *“gran esfuerzo de adaptación a las nuevas realidades para el conjunto de la sociedad”* derivadas del fenómeno de la mundialización (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 2). Se aprecia como el proyecto, desde su origen, estuvo marcadamente relacionado con el profesorado del área de inglés *“todo el que estaba relacionado con el inglés apoyó la elaboración del proyecto”* (Entrevista directora centro 1, p. 2).

7.2.2 Acerca del concepto de bilingüismo

El concepto de bilingüismo da lugar a múltiples interpretaciones por parte de los profesionales, fomentando la sensación de que hay tantas definiciones de bilingüismo como docentes.

Cabe señalar que en el centro nos encontramos tres aproximaciones diferentes al bilingüismo que analizamos a continuación.

En primer lugar, una visión de naturaleza administrativa:

Yo me pronuncio en torno a lo que es el bilingüismo escolar, al hecho de cursar asignaturas en una segunda lengua tanto en el colegio como en el instituto. Ser bilingües ahora mismo significa recibir las

asignaturas asignadas dentro del proyecto bilingüe, así como la asignatura tradicional de inglés (Entrevista directora centro 1, p. 2).

Una segunda interpretación de naturaleza elástica, que conceptúa que “*ser bilingüe a estos niveles es que los niños puedan manejarse en inglés con soltura*” (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9).

Por último, una postura más estricta que defiende un concepto de bilingüismo ligado a la biculturalidad: “*Mi alumnado no llegará a ser bilingüe, por lo menos en la primaria, (...) ser bilingüe no es solo defenderte en la lengua objeto de estudio, sino en la cultura, eso no te lo enseña nadie, eso lo puedes aprender si estás en el lugar*” (Entrevista docente centro 1, p. 15). La visión estricta de bilingüismo es apoyada por el 79% del profesorado del centro, al considerar que ser un hablante bilingüe implica hablar dos lenguas a la perfección (Cuestionario docentes centro 1, ítem 3).

7.2.3 Acerca de las finalidades del proyecto bilingüe

Se distinguen distintas finalidades en torno al proyecto bilingüe:

a) Promover el desarrollo de competencias lingüísticas

El fomento de las competencias lingüísticas en la lengua materna y extranjera constituye una de las finalidades básicas: “*Se pretende fomentar la adquisición de una competencia en otro idioma por parte de los niños y niñas*” (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9).

b) Favorecer la calidad educativa

Se pone de manifiesto, aludiendo a los modelos de gestión de calidad de centros educativos, la concepción del aprendizaje de lenguas extranjeras como reclamo, donde se asume que los centros deben proveerse de programas y ofertas atractivas que den empaque, reputación y credibilidad a lo que allí sucede y a los que allí trabajan: “*El incorporar la educación bilingüe en la escuela imprime un sello de calidad en la enseñanza*” (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 2). En este sentido, el 93% del profesorado considera que la enseñanza bilingüe supone un avance en la mejora de la educación (Cuestionario docentes centro 1, ítem 2), mientras que el 86% valora que el proyecto bilingüe ha mejorado la oferta y calidad de la enseñanza que se ofrece a la comunidad educativa (Cuestionario docentes centro 1, ítem 25).

La cuestión de la *cultura del escaparate* es advertida en sentido crítico por una de las maestras del centro, que revela la sensación de falta de respaldo como profesional en contraste con la difusión institucional del programa:

Lo que está claro es que todo es de cara al público: somos bilingües, tenemos tantos centros bilingües, tanto alumnado escolarizado en centros bilingües, pero a la hora de la verdad tampoco hay un respaldo al profesorado que somos los que estamos aquí trabajando (Conversación informal docente centro 1, p. 23).

c) Responder a demandas sociales

Se afirma haber experimentado la necesidad de adaptar la oferta educativa a través del desarrollo del proyecto bilingüe como resultado de “*la demanda que hay aquí de tantas culturas en el pueblo*” (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9), considerando que “*el aprendizaje de otras lenguas representa una vía de afirmación de*

la lengua propia y de respeto hacia otras culturas” (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 2).

Sin embargo, justificar la implementación del proyecto bilingüe en función de la supuesta adaptación a nuevas realidades y la respuesta a las demandas de la población multicultural es, cuanto menos, impreciso. Conviene manifestar que el proyecto tiene un marcado sesgo anglófilo y etnocéntrico, obviando la realidad multicultural existente en la comunidad educativa para apostar por: *“Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprenderlas, mostrando una actitud positiva y de respeto hacia la lengua inglesa y sus hablantes”* (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 3).

Desde estos posicionamientos, las lenguas se jerarquizan en función de criterios como el prestigio o la funcionalidad, frente a las lenguas del alumnado de origen inmigrado, a pesar de la multiculturalidad del alumnado: *“Tenemos muchos niños árabes, rumanos, polacos y búlgaros, y en menor medida portugueses”* (Entrevista directora centro 1, p. 17). Sin embargo, la lengua que ha sido contemplada como potencial opción para ser enseñada de forma opcional en el centro no es ninguna de las más habladas por el alumnado de origen inmigrado, sino precisamente el portugués dada la proximidad con Portugal; y por tanto poniendo en valor la funcionalidad ligada a la enseñanza/ aprendizaje de lenguas.

En este sentido, se prioriza la enseñanza del inglés frente al árabe, introduciendo sesgos xenófobos que no es preciso pasar por alto: *“Lo veo más complicado, hay muchos inmigrantes, estos pueblos de la provincia están tomados absolutamente, por las tardes no puedes salir. Yo un proyecto así lo veo más complicado. El idioma más atractivo lo veo el inglés”* (Entrevista docente centro 1, p. 17).

Los datos del cuestionario escenifican un claustro dividido en torno a la posibilidad de favorecer proyectos bilingües de otras lenguas aparte del inglés, francés o alemán (Cuestionario docentes centro 1, ítem 28).

7.2.4 Sobre el tratamiento de la enseñanza bilingüe

La conceptualización de la enseñanza bilingüe se encuentra dentro de los parámetros propuestos por el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005), en el que se especifica que *“determinadas áreas o materias del currículo se impartirán en una lengua distinta a la lengua materna (...) la segunda lengua es una lengua de aprendizaje junto con la primera lengua”* (p. 33).

Inspirada en esta metodología, la coordinadora afirma que *“la enseñanza bilingüe la entiendo como la enseñanza de un idioma a través de un área no lingüística como el Conocimiento del Medio”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9), poniéndose implícitamente un poco más el acento en la enseñanza lingüística *‘enseñanza de un idioma a través de un área’*.

Asimismo, en el proyecto bilingüe se recoge que el objetivo es *“Aprender el uso del inglés a través de las áreas de conocimiento”* afirmándose que *“Aprender una lengua es aprender a usarla (...) los niños no estudiarán inglés, trabajarán en inglés”* (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 3).

Se afirma realizar un tratamiento superficial de los contenidos, introduciéndose gran cantidad de contenidos nuevos sin dedicar el tiempo necesario para que puedan ser aprendidos, especialmente por el alumnado con mayores dificultades:

Es tirar piedras sobre tu propio tejado, pero yo aquí considero que cuatro horas y media de clase al día, en realidad el que tiene de aquí aprende (señalándose la cabeza), porque ése aprende aunque tú no le digas nada, pero la media no, porque vas pasando las cosas por encima, el hecho de venir a trabajar por la tarde, que por la tarde hagan otras asignaturas más leves (Entrevista docente centro 1, p. 18).

Este planteamiento pone de relieve un escaso nivel de progresión en el pensamiento de la docente en torno a la naturaleza y tratamiento de los contenidos curriculares, haciendo una apología de los contenidos conceptuales y academicistas frente a concepciones más integradas.

Específicamente, el análisis de las declaraciones del profesorado evidencia las dificultades que experimenta el sector de alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones bilingües: *“Hay alumnos y alumnas que no pueden con esto porque están en el límite de poder seguir el currículum”* (Entrevista directora centro 1, p. 5), lo que pone de relieve una concepción del bilingüismo como un esfuerzo cognitivo y académico más, así como obstáculo terminal a superar.

En cuanto a la evaluación, el 71% del profesorado considera que se utilizan diferentes instrumentos, contemplando la participación y la expresión oral. Con todo, el 50% del profesorado del centro afirma que los contenidos impartidos en la lengua extranjera se evalúan a través de exámenes (Cuestionario docentes centro 1, ítem 15). En otra línea, el 71% del profesorado considera que los contenidos abordados en lengua extranjera son evaluados adecuadamente (Cuestionario docentes centro 1, ítem 16). En esta línea,

Se aprecia la diferente perspectiva y puntos de vista que tienen los informadores clave en torno a la evaluación, poniéndose de manifiesto la pervivencia de aquellos modelos más tradicionales que la identifican con la calificación:

En clase se ‘evalúa’ globalmente, lo hacen mezclando preguntas en inglés y en español, lo evalúan conjuntamente (Entrevista directora centro 1, p. 4).

No se evalúa literalmente, pues en la hora de Conocimiento del Medio si el niño te está entendiendo en inglés, lo que te interesa es que vaya mejorando en inglés (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12).

Estas afirmaciones ponen de manifiesto cuánto de sinónimos tienen ambos conceptos para los informantes clave.

Una de las docentes afirma basar su evaluación en exámenes en los que se incluyen preguntas en ambos idiomas: *“Les hago los exámenes del tema y les incluyo algunas preguntas en inglés, intento hacer preguntas que vayan sobre el contenido y si es sobre el idioma entonces va para lo nota de inglés, intento que se diferencie lo que es una pregunta de otra”* (Conversación informal docente centro 1, p. 21).

Sin embargo, el documento del proyecto bilingüe del centro recogía variados e interesantes instrumentos de evaluación, que no parecen haber logrado trascender la fase declarativa:

La evaluación será continua y constará de los siguientes momentos: Evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa (...) Para la recogida de información utilizaremos las siguientes estrategias: observación sistemática del alumno, seguimiento de los trabajos realizados tanto

individualmente como en grupo, diálogo con los alumnos para la reflexión (...) los siguientes instrumentos nos serán de utilidad para plasmar los resultados de la evaluación: hojas de observación sistemática, intercambios orales con los alumnos, actividades de 'Acting-out', actividades de auto evaluación (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 10).

Abordando los aspectos vinculados a los materiales y recursos se evidencia que la implantación del proyecto bilingüe ha representado un importante aliciente en cuanto a su diversidad y características. De acuerdo con esto, la creación de materiales educativos se realiza a través de un grupo de trabajo reconocido por el Centro del Profesorado de Huelva: *“Tenemos un Grupo de Trabajo dentro del claustro desde el primer año, dedicado a la elaboración de materiales para las clases CLIL”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10).

El grupo de trabajo se ha ocupado del desarrollo de las unidades didácticas para las clases bilingües. Las fuentes para la elaboración de las mismas han sido libros de texto e Internet fundamentalmente:

Tenemos libros de distintas editoriales y vamos haciendo una adaptación (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10).

Las fuentes que utilizo para elaborar el material son pues libros de texto, de donde recojo algunas actividades, internet y otras que elaboro yo misma (Conversación informal docente centro 1, p. 21).

En efecto, un análisis superficial de las carpetas del alumnado de quinto permite afirmar que los materiales consisten en fotocopias extraídas de diferentes libros de texto bilingües, fichas elaboradas por el profesorado y otras descargadas de Internet. Los materiales de los alumnos de cada unidad son guardados en un archivador de anillas por unidad. En ella, recopilan grapadas las fichas de cada tema, que muestran signos de haber sido exhaustivamente corregidas por la maestra. Las fichas están dedicadas a ejercicios de repaso de vocabulario como unir dibujos y palabras, tablas de contingencia orientadas a recopilar informaciones específicas acerca de los diferentes contenidos trabajados (Notas observación aula centro 1, anexo 7.4).

A partir del próximo curso la elaboración de las unidades didácticas va a ser sustituida por la adquisición de un libro de texto. Según se aduce, son muchas las dificultades que conlleva la elaboración propia de los materiales, entre ellas la saturación de responsabilidades y la falta de tiempo:

Para el año que viene, de todas formas, hemos elegido un libro de bilingüe como base en todos los cursos (...). Por mucho que te pongas no tenemos tiempo, cuando no hay un claustro hay una reunión de ciclo, entonces todas las unidades no están hechas y hay que asistir a las reuniones (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11).

A pesar de la inminente adopción del libro bilingüe, el proyecto bilingüe ha contribuido a ampliar el abanico de materiales educativos en uso:

Tenemos cartelería en las clases y en los pasillos, porque todos los temas cuando los empezamos utilizamos flashcards, con dibujos, con posters, y luego se dejan puestos en las clases durante toda la unidad. Antes no se utilizaba nada en inglés, y ahora los pasillos están llenos. Lo que hacen los niños se pone por los pasillos, también con idea de que los demás lo vean (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11).

Con relación a los recursos, el centro cuenta con una dotación de ordenadores a raíz de implantar el proyecto bilingüe. Sin embargo, éstos no se usan, aparentemente debido la falta de personal cualificado y la ausencia de la figura del coordinador/a TIC:

El TIC, era otro proyecto con otro coordinador, los profesores definitivos no estaban por la labor y nadie se echó para adelante; ante esta situación los ordenadores de momento no se han utilizado (...) Tenemos una dotación de ordenadores, todos portátiles, pero falta información. Nosotros tenemos idea pero te puedes llevar una hora entera, aparte del inconveniente que hemos tenido por el tema de las obras pero te puedes llevar una hora intentando entrar en una página (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, pp. 11 y 13).

La directora del centro expresa su decepción ante los problemas técnicos sufridos en el equipo informático:

Lo único que nos pusieron por ser bilingües son los famosos ordenadores y no funcionan, siguen sin funcionar al cabo de cuatro cursos. Han venido montones de técnicos y los ordenadores siguen sin funcionar, no sirven. Hicieron la instalación antes de hacer la obra, y por lo visto la instalación eléctrica no es la adecuada (Entrevista directora centro 1, p. 4).

7.2.5 Una mirada al aula bilingüe

El proyecto bilingüe del centro 1 integra las áreas de Conocimiento del Medio y Artística. Como explica la coordinadora del proyecto, se parte de la selección de las unidades de Conocimiento del Medio y se escogen *“Dos o tres objetivos que vamos a trabajar en inglés y los relacionamos también con artística y entonces hacemos el desarrollo de dos sesiones o del tiempo que vaya a durar”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10).

Las temáticas de estudio bilingüe emanan del área de Conocimiento del Medio, para cuyo desarrollo se cuenta con un libro de texto. Se seleccionan objetivos de las áreas no lingüísticas que son abordados en inglés: *“Selecciono un par de objetivos y el concepto más importante que se va a trabajar”* (Entrevista docente centro 1, p. 15). Los niveles iniciales se fundamentan sobre la enseñanza de vocabulario: *“En primero sobre todo se estudia el vocabulario más básico”*. Los objetivos y contenidos son abordados normalmente en inglés y español: *“algunos objetivos también hay que trabajarlos en español para aclarar ideas si es más complicado”* (Conversación informal docente a centro 1, p. 22).

La clase en la que se desarrolló la observación está compuesta por dieciséis niños y diez niñas. Al ser una clase de quinto curso de Educación Primaria sus edades oscilan entre los diez años de la mayoría y once de los repetidores.

La clase está formada por alumnado mayoritariamente español, pero también proveniente de diferentes países, entre otros: Ucrania, República Dominicana, Rumanía, Marruecos y Polonia. La docente comienza la clase bilingüe realizando diferentes preguntas al alumnado en inglés en torno a sus nombres, edad y país de nacimiento. Los niños y niñas dan signos de estar acostumbrados a ser preguntados en inglés, respondiendo con bastante naturalidad. Según la docente, que además es tutora del curso impartiendo las áreas de Lengua Española, Lengua Extranjera (inglés) y Conocimiento del Medio (español-inglés), el alumnado percibe el inglés como un idioma más en el que se aprenden conocimientos al igual que con su idioma materno.

La maestra se muestra paciente con su alumnado y corrige los errores proporcionando el ejemplo correcto, mostrando por otra parte suficiente flexibilidad en términos de corrección lingüística, evitando perjudicar la fluidez del discurso.

La clase está dispuesta en filas de grandes mesas nuevas con ordenadores para cada dos alumnos. Como recuerda la docente, el centro cuenta con una dotación de

ordenadores por ser bilingüe, aunque éstos no funcionan ya que les falta el servidor que fue sustraído en la obra que se realizó en el centro. Por ello, los ordenadores permanecen apagados permanentemente.

Las paredes de la clase están cubiertas con murales en español e inglés provenientes de diferentes editoriales. No se aprecian trabajos colectivos ni murales propios, sí fichas fotocopiadas y coloreadas por los niños así como carteles con ciertas órdenes básicas en inglés.

La unidad que están trabajando hoy se refiere a la historia. El objetivo de la sesión consiste fundamentalmente en abordar las diferencias entre la Edad Media y la Edad Moderna.

Después de presentarme como observador de la sesión al alumnado, la maestra inicia una explicación en la que divide la pizarra en dos secciones a través de una línea vertical escribiendo en cada una de ellas el título “Middle Ages” y “Modern Age”. A continuación se centra en la Edad Media y desarrolla un escueto resumen en lengua extranjera de las características principales de esta época histórica ayudada de flashcards. Seguidamente, continúa con la Edad Moderna, haciendo especial hincapié en el descubrimiento de América e incidiendo en la figura de Cristóbal Colón.

Tras unos minutos de explicación, un sector del alumnado muestra signos de desinterés y falta de atención, comenzando a entablar conversaciones que son acalladas por la docente a través de llamadas generalizadas al orden. Una vez finalizada la explicación, la maestra dirige diferentes preguntas al alumnado en torno a los contenidos previos explicados. Seguidamente, reparte una ficha de realización individual en la que el alumnado ha de completar frases relativas a la Edad Media y a la Edad Moderna utilizando las palabras contenidas en un cuadro.

Mientras se realiza la ficha, la docente se acerca a prestar ayuda al alumnado que levanta su mano. Pasados unos diez minutos aproximadamente, la maestra vuelve a la pizarra para llevar a cabo la corrección a través de preguntas. Finalmente, dos alumnos se encargan de recoger las fichas que serán corregidas por la docente. La sesión finaliza y el profesor de Educación Física asoma por la puerta con evidente júbilo del alumnado.

7.2.6 El profesorado y la implementación del proyecto bilingüe

El profesorado afirma que en el centro se han detectado problemas de rechazo al proyecto bilingüe: *“Una cosa es no colaborar y otra cosa es obstaculizar voluntariamente”* (Entrevista docente centro 1, p. 16). Entre las causas, se alude a la inseguridad y el miedo de perder la plaza en el centro: *“hay gente a la que le ha entrado miedo de perder sus puestos de trabajo (...) alguno de los maestros mayores lo ha preguntado* (Entrevista docente centro 1, p. 16).

En la misma línea, se manifiesta una falta generalizada de implicación del profesorado del centro en el proyecto bilingüe:

Lo que falla a nivel general es la falta de implicación de todo el profesorado a nivel de claustro. Debería implicarse más (...) se supone que es un proyecto de centro (Conversación informal docente centro 1, p. 23).

Una parte de los profesores/as no lo toma como proyecto de centro sino como proyecto vinculado en exclusiva al profesorado de idiomas (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10).

Asimismo, la coordinadora se refiere a las dificultades sufridas una vez comenzó a implementarse el proyecto bilingüe, a raíz de una renovación casi completa del profesorado que colaboró en la gestión del proyecto bilingüe, hecho que, unido a las reticencias del profesorado restante, llegó a condicionar la propia viabilidad del proyecto:

La mayor parte del equipo docente que había hecho el proyecto se había ido; por tanto, en ese momento la continuidad del proyecto estuvo en entredicho, ya que una parte importante del claustro no estaba por la labor de reciclarse, además de ser un claustro completamente nuevo (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 13).

En la actualidad, esta situación ha mejorado sensiblemente, al contar con más profesionales implicados: *“unas seis personas son la que están implicadas, el resto va conectando progresivamente con la propuesta”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10).

En cuanto a la colaboración entre el profesorado, –dimensión básica para el éxito de cualquier proyecto educativo (Hargreaves, 2003), siendo los proyectos bilingües un caso más (Robledo y Danini, 2002)– existen testimonios alentadores en torno a la existencia de dinámicas colaborativas, para empezar desde la propia directora que afirma basar su gestión en la colaboración y el diálogo: *“Mi política de dirección es el diálogo, aquí funcionamos en equipo”* (Entrevista directora centro 1, p. 3). Asimismo, comenta que se reúne con el equipo bilingüe *“trimestralmente para debatir principalmente el tema de los horarios”* (Entrevista directora centro 1, p. 3). Asimismo, la docente entrevistada pone en valor la coordinación existente entre el tutor que imparte las asignaturas en español y el especialista que se ocupa de las clases en inglés, afirmando que existe *“colaboración entre los docentes de los grupos a los que damos clase”* (Entrevista docente centro 1, p. 15). Sin embargo, al profundizar en este tipo de colaboración podemos inferir su naturaleza epidérmica: *“Tengo preparadas mis unidades, he hablado con el tutor y hemos decidido qué unidades vamos a desarrollar”* (Entrevista docente centro 1, p. 15).

La importancia de la colaboración entre el profesorado es una constante entre los informantes preguntados; sin embargo, la cultura de individualismo dominante y las contingencias del trabajo en los centros provocan que la colaboración entre los docentes siga siendo una tarea pendiente: *“Procuramos coordinarnos entre los que estamos en el equipo bilingüe sobre todo al principio pero, al final a la hora de la verdad cada uno trabaja individualmente”* (Conversación informal docente centro 1, p. 20).

En relación con la dimensión de la formación del profesorado, uno de los requisitos para que el centro fuera elegido como centro bilingüe consistía en la elaboración de un plan de formación para el profesorado por parte del centro. Así, se recogen diferentes propuestas: *“Cursos a distinto nivel y en distintas competencias (...), asistencia a cursos de metodología y competencia comunicativa (...) intercambios en el extranjero...”* (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 14).

El carácter voluntario de esta formación propició una implicación parcial del profesorado: *“se realizaban cursos, pero no podemos obligar a nadie, al final vamos siempre los mismos”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10). Tal es el caso que sólo el 29% del profesorado afirma haberse formado en lenguas extranjeras (Cuestionario docentes centro 1, ítem 7). A pesar de este hecho, la directora del centro se muestra satisfecha en relación con la participación del profesorado joven en su formación lingüística: *“Hay mucha gente haciendo los cursos de inglés de la Escuela*

Oficial de Idiomas. Sin embargo, los profesores más veteranos están más quemados que los que son más jóvenes” (Entrevista directora centro 1, p. 6).

Asimismo, se aprecia que la implantación del proyecto se realizó en condiciones de limitada formación: *“Cuando comenzó el proyecto bilingüe tenía no solo dudas, sino que no entendía muy bien cómo iba a funcionar”* (Entrevista directora centro 1, p. 3). Por otra parte se produjeron carencias en la provisión de formación por parte de la Administración Educativa, en lo referido a la gestión de los proyectos: *“Ningún tipo de formación en gestión de proyectos bilingües. El proyecto comienza y hay que implementarlo aun sin formación previa”* (Entrevista directora centro 1, p. 3), además del escaso impacto de la formación proporcionada para la carrera docente:

El Curso de Experto que hice no me cuenta ni para concurso de traslados, no sirve como postgrado al ser un título propio de la universidad (Conversación informal docente centro 1, p. 20).

Hicimos el Curso de Experto en Docencia Inglés que no nos ha servido de nada porque lo valoran como si fuera un cursito más (Entrevista docente centro 1, p. 18).

Sería necesario revisar las ofertas de formación que se hacen al profesorado para evitar valoraciones como las realizada por estos maestros/as, que se muestran decepcionados al comprobar cómo su esfuerzo y su apuesta por la formación no son valorados ni reconocidos adecuadamente, lo que puede desincentivarlo para emprender nuevas metas formativas, como así expresa la siguiente docente: *“Hay un Máster oficial por la Universidad Pablo de Olavide que también está becado para docentes de centros bilingües, pero después del trabajo del año pasado la verdad es que no me apetece”* (Conversación informal docente centro 1, p. 20).

A pesar de las limitaciones, la formación es valorada positivamente al haber activado la reflexividad colegiada: *“Sirvió para conocer, hablar y reunirnos, porque de otra manera no hablas del colegio con otra gente y no comparas. Nos valió más como forma de cooperar y colaborar entre nosotros; además, hemos impulsado muchas ideas que salieron de ese curso”* (Entrevista docente centro 1, p. 19).

Una estrategia de formación que se ha impulsado desde el centro es la creación de un grupo de trabajo para la elaboración de materiales curriculares, sin embargo, se afirma que *“realmente se apuntan profesionales que sólo figuran a efectos administrativos, sin que lleguen a involucrarse activamente”* (Entrevista docente centro 1, p. 16).

7.2.7 Los auxiliares de conversación, una nueva figura

La labor de los auxiliares de conversación es considerada como *“Positiva totalmente (...) me gusta mucho esa labor, y a los niños les anima contar con esa persona, de la que aprenden mucho al ser nativa”* (Entrevista directora centro 1, p. 4), si bien se considera necesario incrementar su presencia en los centros: *“Los auxiliares de conversación deberían de estar más tiempo, veo que están demasiado poco, están solo 12 horas a la semana, vienen solamente algunos días, incluso comparten con otros centros”* (Entrevista directora centro 1, p. 4).

Las funciones de los auxiliares de conversación oscilan desde el apoyo de las competencias orales: *“están contigo en la clase y hacen diferentes tareas, sobre todo de conversación”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12), al apoyo del equipo bilingüe a través de la elaboración de presentaciones y materiales.

Se considera que los auxiliares de conversación inciden positivamente en el desarrollo de la competencia lingüística y la motivación del alumnado: *“los niños encantados (...) salen al patio y hablan con ellas, en el patio se nota que se esfuerzan para decir cualquier cosa en inglés* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12).

En este sentido, el 86% del profesorado del centro considera que los auxiliares de conversación desarrollan una función útil en el proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 1, ítem 15). Asimismo, el 57% del profesorado afirma haber aprovechado la oportunidad de contar con su presencia para practicar la lengua extranjera (Cuestionario docentes centro 1, ítem 14). Ahora bien, al mismo tiempo que se expresa satisfacción con su presencia se reclaman criterios de selección más exigentes:

El problema que yo veo es que no solo por ser nativo va a ser eficiente. Me parece fundamental que fueran estudiantes o docentes (maestros, profesores) (...) un conocimiento de la didáctica. De hecho yo he sido asistente de conversación en Inglaterra y me pedían la diplomatura de magisterio o filología inglesa. No por ser española podía ser auxiliar ¿Por qué al revés se puede? (Conversación informal docente centro 1, p. 23).

7.2.8 Las percepciones acerca de la familia ante el proyecto bilingüe

La participación familiar en el proyecto bilingüe da pie a visiones enfrentadas entre las pretensiones preactivas y la verdadera implementación del desarrollo del proyecto, basada en la mera transmisión puntual de información.

En este sentido, el documento del proyecto bilingüe se hace eco de la necesidad de informar a las familias acerca de las actividades relacionadas con el proyecto: *“Los padres podrán hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos a través del ‘Álbum’ que van confeccionando durante el curso (...) también serán informados cada trimestre a través de un informe que realizará el profesor/a conjuntamente con el niño/a”* (Documento proyecto bilingüe centro 1, p. 13).

Sin embargo, ninguna de estas interesantes medidas se han llegado poner en marcha, además de no haberse implementado iniciativas para fomentar la implicación familiar: *“A las familias se le da a conocer, se le explica, pero en realidad algo así, concreto, no hemos hecho, pero se les da información”* (Entrevista docente centro 1, p. 18). Por el contrario, se alude a un generalizado desinterés de las familias con la educación de sus hijos/as:

En relación a las familias, excepto dos o tres que son las que se interesan por todo lo de sus hijos en general les es indiferente, tampoco son muy conscientes de lo que hacemos, o al menos no lo aparentan, por mucho que yo lo hablo a principio de curso, las familias tampoco demandan nada (Conversación informal docente centro 1, p. 22).

Las reflexiones acerca del papel de la participación de la familia evidencian concepciones epidérmicas y superficiales entre el profesorado, que la identifican desde un papel de observadores, al derivar su respuesta hacia su *satisfacción* con el proyecto bilingüe: *“Pues buena, las familias quieren que sus hijos sean bilingües, a nivel general”* (Entrevista directora centro 1, p. 6). Posiblemente en este sentido sea posible interpretar los datos que revelan que el 50% del profesorado considera que la participación de la familia en el desarrollo del proyecto bilingüe ha sido muy positiva (Cuestionario docentes centro 1, ítem 29).

7.2.9 Dificultades y facilitadores en el desarrollo del proyecto bilingüe

A continuación desglosaremos las diferentes dificultades percibidas por los profesionales del centro 1 en torno a la implementación del proyecto bilingüe:

7.2.9.1 Dificultades

El 50% del profesorado considera que existen muchos problemas para el desarrollo del proyecto bilingüe en el centro. Sin embargo, es aún mayor el porcentaje (71%) de los que consideran que hay que modificar muchas cosas en el desarrollo de los proyectos bilingües a nivel general.

a) Papel de la Administración Educativa

Las promesas incumplidas por parte de la administración con respecto a la estabilidad del profesorado:

Nos dijeron que se mantendrían las personas y no ha sido siempre así (Entrevista directora centro 1, p. 6).

Al presentar el proyecto dijeron que los profesores que no fueran definitivos en el centro, por estar en el proyecto, se les podrían mantener la plaza, cosa que luego no fue cierta. Todos los compañeros lo solicitaron ese año y no se le concedió a nadie (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 13).

b) Implicación y coordinación del profesorado

La falta de implicación del profesorado es señalada como una dificultad significativa que implica la concentración de la carga de trabajo en una pequeña parte del profesorado (Conversación informal docente centro 1, p. 23).

Entre los motivos se cita la presencia de profesorado que rechaza abiertamente el desarrollo del proyecto, posiblemente temeroso ante la posibilidad de perder su posición en el centro (Entrevista docente centro 1, p. 16).

Asimismo, se reconoce que parte del profesorado se muestra especialmente reticente con el proyecto bilingüe y que, lejos de ayudar, ha intentado obstaculizar su desarrollo:

Hay gente que se ha sentido arrastrada por el proyecto en sí, te hablo de profesores. Gente que no le gusta y va a seguir diciendo que no (Entrevista directora centro 1, p. 7).

No hay mucha implicación del profesorado en el proyecto, incluso hay gente que intenta obstaculizar el desarrollo del proyecto. También hay maestros mayores que no se van a implicar (Entrevista docente centro 1, p. 16).

Asimismo, aunque se trata de fomentar la coordinación entre los diferentes profesionales, en general predomina el trabajo individual (Conversación informal docente centro 1, p. 20).

Finalmente, es preciso afirmar que en general el proyecto no es percibido como una iniciativa de centro, “sino como proyecto de la gente de inglés” (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10).

c) Formación del profesorado

Como aspecto relevante relacionado con la formación del profesorado se alude a la inexistente formación en gestión de proyectos bilingües para el equipo directivo al iniciar el proyecto. Este hecho propició que la propia directora tuviera un total desconocimiento del desarrollo del proyecto bilingüe una vez iniciado su implementación (Entrevista directora centro 1, p. 3).

Por otra parte, el carácter voluntario de la formación del profesorado, así como las carencias en el reconocimiento y valoración del trabajo realizado por los docentes, son señaladas como dificultades a la hora de fomentar la participación del profesorado en actividades formativas (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10). Además, se llama la atención en torno a la ausencia de estrategias para distinguir y valorar la implicación y el esfuerzo realizado por el profesorado:

No me parece bien que hace tres años se le dio el certificado de haber estado en un centro bilingüe para el concurso de traslados a gente que no solo no ha colaborado sino que ha impedido el desarrollo del proyecto (...) no me parece que tenga sentido, que yo al final del curso tenga el mismo certificado que una persona que ha coloreado dos fichas por ejemplo, y yo que en realidad lo he hecho todo, me parece que debería estar más valorado (...) dan ganas de decir pues bien me voy y no me vuelvo a meter en un marrón así, al final de curso cobras lo mismo, cada mes cobras lo mismo trabajes o no trabajes más (Conversación informal docente centro 1, p. 23).

Esta declaración aúna algunos de los elementos clave demandados por los docentes bilingües, en relación con el necesario reconocimiento de su esfuerzo e implicación, comunes por otra parte al resto del profesorado en un marco educativo que aún no ha establecido estrategias para diferenciar el trabajo realizado por los docentes en los centros.

d) Intensificación creciente del profesorado adscrito al proyecto

La intensificación del trabajo docente es percibida como una gran dificultad para el desarrollo de tareas de programación y diseño curricular:

Faltan unidades por elaborar, entonces por mucho que tú te pongas durante el curso, cuando no hay un claustro hay una reunión de ciclo, entonces todas las unidades no están hechas y hay que ir siempre con reuniones (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11).
No hay tiempo de trabajar las cosas como se debería y encima te exigen, tienes que hacer tal papel de las competencias básicas (Entrevista docente centro 1, p. 18).

La docente entrevistada afirma que como consecuencia de la intensificación del trabajo docente se produce una menor implicación del profesorado en el proyecto: *“El profesorado está sobrecargado, cuando a un profesor se le está machacando con una cosa y con otra pues hay mucha gente que se echa para atrás”* (Entrevista docente centro 1, p. 18).

La carga de trabajo dentro del proyecto bilingüe es bastante importante, desde el momento en que los especialistas que imparten docencia en las diferentes aulas también han de impartir las diferentes especialidades lingüísticas en su tutoría además de las asignaturas en español:

La verdad es que no me imaginaba que iba a ser tanto trabajo a nivel personal, tienes muchas responsabilidades y aunque hay grupos de trabajo e historias al final el que se come el marrón es el que lleva adelante la sección bilingüe (...) El hecho de ser tutora, especialista bilingüe y especialista de inglés todo a la vez lo llevo muy mal, muy estresada, además no solo en mi clase sino que tengo que ir a

tercero para dar el inglés y la parte bilingüe de Conocimiento del Medio y le doy también inglés a los niños de tres años con lo cual es bastante agotador (Conversación informal docente centro 1, pp. 20 y 22).

Este aspecto representa un aspecto clave a tener en cuenta de cara a la sostenibilidad y/o la calidad de la enseñanza bilingüe en los proyectos. Con sano criterio es posible aventurar que este nivel de sobrecarga laboral pueda representar un elemento que condicione, por una parte, la viabilidad del proyecto bilingüe desde el momento en que el profesorado evite el perfil bilingüe, y por otra, que la calidad de la enseñanza bilingüe se vea mermada ante el nivel de exigencia que se deriva de la propia implementación de la enseñanza bilingüe.

e) Papel de la familia

La falta de implicación de la familia con respecto a la educación en general es señalada como una gran dificultad, que afecta a la escasa estimulación y apoyo que ofrecen a sus hijos e hijas:

La verdad es que el tema de la familia es complicado, porque no solo es en relación al bilingüismo, sino que es en general, les da igual si el niño va bien o no va bien, no sé si es que las familias tienen mucha falta de tiempo, o es que sencillamente muchos no están implicados en la educación de sus hijos en general, ahora está la cosa muy mal de trabajo, muchos tienen dos trabajos, y entonces pues ya se sabe, delante de la tele, nada de estimulación o más allá, indiferencia que es lo peor (Conversación informal docente centro 1, p. 22).

Los padres de los repetidores ni siquiera asistieron a la reunión (Entrevista directora centro 1, p. 8).

Estas valoraciones dan pie a poner de manifiesto por una parte que el nivel de implicación familiar es escaso, si bien desde el propio centro educativo no se establecen mecanismos para mejorar o incentivar los procesos de colaboración familia-escuela, lo que en sí mismo representa un elemento generalizado en el conjunto del sistema educativo en España².

7.2.9.1 Facilitadores

a) Perfil formativo de los docentes que desarrollan la enseñanza bilingüe

Uno de los aspectos facilitadores se relaciona con el potencial beneficio derivado de que el profesorado de lenguas extranjeras asuma la enseñanza de áreas de contenido, al menos desde un punto de vista exclusivamente didáctico, tanto en los aprendizajes lingüísticos como del área de contenido:

Creo que el bilingüismo favorece la materia en sí en lengua materna, en este caso el Conocimiento del Medio, más que nada por la didáctica y la metodología que se utiliza a la hora de enseñarles, como yo soy de inglés la didáctica que utilizo a la hora de enseñar idiomas no es la misma que se utiliza tradicionalmente para enseñar Conocimiento del Medio, es mucho más dinámica, se utilizan juegos, procuro darle la didáctica un poco del idioma (Conversación informal docente centro 1, p. 20).

Este elemento representa un aspecto sobre el que indagar con más profundidad, principalmente como vía para ahondar en la comprensión de las relaciones que se dan entre las dimensiones de lengua y contenidos.

² En este sentido, según Bolívar (2006): “Los cambios sociales en las familias han contribuido también a delegar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo. Frente a esta tendencia, los nuevos enfoques apelan a planteamientos comunitarios, articulando la acción educativa escolar con otros ámbitos sociales y/o acometiendo acciones paralelas” (p. 120).

b) Implantación del propio proyecto bilingüe

Se observan cambios en la vida del centro a raíz de la implantación del proyecto bilingüe: *“Muchas cosas han cambiado (...) la vida del centro ha cambiado, no sé otra visión de la enseñanza, el bilingüe mueve mucho, da vidilla, tenemos más gente también un poco de más variedad”* (Entrevista directora centro 1, p. 4).

Específicamente se alude a los siguientes aspectos:

-Difusión de los trabajos del alumnado a nivel de centro: *“Antes no había ningún cartel por ahí de inglés ni de nada, y ahora los pasillos están llenos porque lo que hacen los niños que no cabe en las clases se pone por los pasillos también con idea de que los demás lo vean”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11).

-Participación en proyectos internacionales como el Proyecto Comenius: *“El Comenius lo tenemos a raíz del bilingüismo (...) los niños encantados, la verdad es que muy bien porque se está trabajando con otros colegios y estamos viendo y mandan muchas cosas, videos...”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11).

-Aumento de la dotación informática: *“La verdad es que desde que somos bilingües hemos tenido mejoras en cuanto a material”* (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 14).

c) Medidas impulsadas en torno a la formación del profesorado

Se consideran como facilitadores para la formación de los docentes las facilidades ofrecidas para recibir clases de idiomas dentro del mismo pueblo (Entrevista directora centro 1, p. 3) y, en menor medida, la concesión de becas para realizar un curso de experto por la Universidad de Huelva (Entrevista docente centro 1, p. 19).

d) Labor del profesorado ligado al proyecto bilingüe y del equipo directivo

Se reconoce explícitamente el importante papel del profesorado ligado al proyecto en la movilización del profesorado más reticente a involucrarse:

La gente nueva que últimamente va llegando de inglés, los apoyos, los auxiliares de conversación es muy importante, ya que van tirando de los que no quieren. Vienen con una fuerza que va tirando poquito a poco, en el ciclo, del que no quiere y los involucra, yo eso lo he notado este año (Entrevista directora centro 1, p. 5).

Al mismo tiempo, el 100% del profesorado del centro considera que el equipo directivo ha contribuido positivamente a la buena marcha del proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 1, ítem 24).

7.2.10 El profesorado y su satisfacción ante el proyecto bilingüe

a) Respuesta del alumnado

Se expresa satisfacción al observar la buena respuesta del alumnado con relación a la enseñanza bilingüe:

He estado también ya implantando un poco el Conocimiento del Medio en inglés pues para ver cómo los niños reaccionan y la verdad es que muy bien (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10).
A los niños les gusta mucho, están muy motivados (Entrevista docente centro 1, p. 16).
Veo que en general los niños están muy motivados (Conversación informal docente centro 1, p. 22).

b) Papel y presencia de los auxiliares de conversación

Se aprecia la satisfacción expresada al referirse a la presencia de los auxiliares de conversación en el centro:

Me gusta mucho esa labor, y a los niños les gusta y aprenden mucho de esa persona (Entrevista directora centro 1, p. 4)

La verdad es que hemos tenido mucha suerte, hemos tenido tres chicas y el año pasado tuvimos también un Erasmus, y la verdad es que muy bien, muy bien, muy bien, muy bien (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12).

En este sentido, el 86% del profesorado del centro considera que los auxiliares de conversación desarrollan una función útil en el proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 1, ítem 15). Además, el 57% del profesorado ha aprovechado la oportunidad de contar con auxiliares de conversación para practicar la lengua extranjera (Cuestionario docentes centro 1, ítem 14).

c) Acogida del proyecto bilingüe por parte de la familia

Se afirma tener constancia de la buena acogida que tiene el proyecto bilingüe por parte de las familias:

Las familias quieren que sus hijos sean bilingües, a nivel general (Entrevista directora centro 1, p. 6).

Las familias encantadas (...) sobre todo los de los chicos, cuando ven que sus hijos empiezan a decir cosas desde tan chiquitillos (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 14)

Hasta el padre del niño con más dificultades quiere que su hijo sea bilingüe (Entrevista docente centro 1, p. 18).

d) Proyecto bilingüe como metafacilitador

Se reconocen los beneficios del proyecto bilingüe a pesar de las dificultades que ha supuesto su implantación y desarrollo: *“Tenía muchas dudas pero yo he cambiado al positivo, he visto que no es tan negativo, aunque la parte de los ordenadores me tenga negra, porque eso no es justo, pero a nivel general veo que los niños van avanzando”* (Entrevista directora centro 1, p. 7). Además, el 100% del profesorado considera que es positivo que el centro cuente con el proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 1, Ítem 1), con el 93% del profesorado que considera que la enseñanza bilingüe supone un avance en la mejora de la educación (Cuestionario docentes centro 1, Ítem 2).

7.2.11 Los logros del proyecto bilingüe

a) Funcionamiento del proyecto y los resultados alcanzados

Se afirma estar obteniendo resultados sensiblemente superiores a los esperados antes de poner en marcha el proyecto bilingüe:

Pensaba que iba a ser más o menos así como está siendo, pero no los resultados que en realidad estamos consiguiendo, ya te digo, que a nivel de centro los resultados que estamos teniendo sí que han resultado positivos (...) En nuestro centro se han notado muchos progresos a raíz de ser bilingües, a nivel de personal y de las experiencias que están viviendo los niños (Entrevista directora centro 1, p. 7).

b) Mejora de las competencias tanto lingüísticas como generales del alumnado

Se reconoce que el alumnado se ha beneficiado de la implementación del proyecto bilingüe:

Hay niños, y te sorprende, que no van bien en otras asignaturas y sin embargo van muy bien en inglés, eso está ocurriendo. Me dicen muchos profesores, hay que ver que esta criatura que en matemáticas no avanza nada y en inglés va bien (Entrevista directora centro 1, p. 6).

A los niños les gusta mucho, están muy motivados, el nivel de inglés es mucho más alto, eso es evidente (Entrevista docente centro 1, p. 16).

Además, el 37% del profesorado considera que el alumnado de la sección bilingüe ha mejorado en otras áreas gracias a recibir una educación bilingüe (Cuestionario docentes centro 1, ítem 30): *“Yo creo que el bilingüismo favorece la materia en sí en lengua materna, en este caso el Conocimiento del Medio”* (Conversación informal docente centro 1, p. 20).

Existe además una valoración positiva del propio proyecto bilingüe, resaltando el hecho de que el 86% del profesorado se muestra en desacuerdo con la posibilidad de suprimir el proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 1, ítem 31).

7.2.12 El proyecto bilingüe y las expectativas

a) Posibilidad de ofrecer estancias de inmersión en el país de la lengua extranjera

Se plantea la posibilidad de ofrecer estancias de estudios en contextos nativos para el alumnado:

Los proyectos deberían finalizar con una inmersión real en un país de origen de la lengua, pero no una inmersión de 15 días, eso no sirve para nada, sino una inmersión de más duración, a lo mejor finalizar el último año, por lo menos que te ofrecieran la posibilidad, yo creo que en un curso escolar tu si puedes aprender bastante (Entrevista docente centro 1, p. 19).

b) Valoración y reconocimiento de los profesionales que desarrollan el trabajo en el proyecto bilingüe

Se reclama la necesidad de valorar el trabajo realizado por los profesionales que desarrollan el proyecto bilingüe, reivindicando el establecimiento de criterios para determinar el distinto grado de implicación y esfuerzo del profesorado (Conversación informal docente centro 1, p. 20).

A modo de resumen recogemos las características principales del estudio de centro en la tabla 7.1:

Sobre el contexto del centro	El centro 1 es el más antiguo de la localidad. Dada la reciente apertura de un nuevo centro educativo la zona de escolarización se circunscribe a una zona céntrica. Se ha producido una regeneración de la plantilla docente a raíz de la implementación del proyecto bilingüe.
Origen PB	El centro comienza su andadura en la implementación del proyecto bilingüe en el curso 2004-2005.
El concepto de bilingüismo	Se ponen de manifiesto concepciones de bilingüismo de diversa naturaleza que presentamos en relación de menor a mayor difusión entre el profesorado: -Concepciones de corte administrativa (se es bilingüe desde el momento de pertenecer a un proyecto denominado así). -Conceptuaciones elásticas (para ser considerado bilingüe es suficiente con un dominio parcial de la lengua). -Conceptuaciones estrictas (para ser bilingüe hay que dominar las dos lenguas a la percepción).
Las finalidades de la enseñanza bilingüe	Se expresan diversas finalidades vinculadas a la enseñanza bilingüe aludiendo a la promoción de las competencias del alumnado en las diversas lenguas. Se menciona el prestigio que comporta implementar un proyecto bilingüe de cara a la comunidad educativa, entendiendo al bilingüismo como un sello de calidad en sí mismo, y señalándose al inglés como lengua de especial interés. Se afirma perseguir también responder a demandas sociales derivadas de la multiculturalidad existente en la localidad a pesar del carácter anglófilo imperante.

Tratamiento de la enseñanza bilingüe	La enseñanza bilingüe orbita dentro del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua, si bien se evidencian inconsistencias a la hora de establecer un adecuado equilibrio entre la enseñanza de lengua y contenidos de áreas curriculares. Los contenidos se abordan en las dos lenguas según el modelo de refuerzo. La enseñanza bilingüe se ha valido de materiales curriculares de elaboración propia así como de recursos obtenidos a través de internet. En cuanto a la evaluación se evidencia la tendencia en el profesorado a concebirla como calificación. El documento del Proyecto Bilingüe del centro integraba diferentes instrumentos de mayor riqueza como así sostiene la mayor parte del profesorado si bien en las diferentes entrevistas emerge el examen preponderantemente.
El profesorado en el proyecto bilingüe	La implementación del proyecto bilingüe se produjo a pesar de la inexistente formación del profesorado en el campo de la enseñanza bilingüe. Sin embargo, el profesorado ha experimentado cambios en lo concerniente a su desarrollo profesional, tanto en el ámbito de sus competencias lingüísticas como pedagógicas. Así, se han establecido dinámicas formativas en los centros a través de grupos de trabajo de elaboración de materiales para la enseñanza bilingüe, además de la asistencia a cursos de actualización lingüística (CAL) ofertados por la Escuela Oficial de Idiomas. En cuanto a la implicación del profesorado se valora la respuesta del profesorado más vinculado con la enseñanza bilingüe, a la vez que se alude a las dificultades para involucrar al resto de la plantilla. En torno al establecimiento de dinámicas colaborativas entre el profesorado es posible afirmar que quedan en el ámbito de lo deseable dadas las limitaciones en el horario de los docentes.
Acerca de los auxiliares de conversación	La presencia de los auxiliares de conversación es valorada muy positivamente. Su labor se vincula con la promoción de las competencias orales del alumnado y del propio profesorado, quien ha aprovechado la oportunidad para mejorar sus competencias comunicativas. Se demanda aumentar la presencia de los auxiliares de conversación en los centros así como revisar los criterios de selección de los mismos superándose el mero conocimiento del idioma.
Acerca de las familias	Las concepciones del profesorado acerca de las familias evidencian un escenario de participación unidireccional, reducida y puntual, vinculada a aspectos burocráticos. En líneas generales se considera que las familias están satisfechas con el proyecto bilingüe.
Elementos que limitan el proyecto bilingüe	Variabilidad de la plantilla docente. Inexistencia de mecanismos para incentivar la participación del profesorado y el reconocimiento de su trabajo. Intensificación de la carga de trabajo del colectivo docente vinculado al desarrollo de la enseñanza bilingüe.
Elementos que impulsan la enseñanza bilingüe	Consideración de que el perfil formativo del profesorado como especialista puede reportar beneficios de cara a la enseñanza del área de Conocimiento del Medio. Mejora de la vida del centro como resulta de la implementación del proyecto bilingüe a diferentes niveles: actualización metodológica, participación en proyectos internacionales, materiales...
Satisfacción	Positiva respuesta del alumnado. Papel y presencia de los auxiliares de conversación. Acogida del proyecto bilingüe por parte de las familias. Propio proyecto bilingüe como metafacilitador.
Logros	En torno a la propia implementación y discurrir de la enseñanza bilingüe en el centro. Los resultados obtenidos en torno a la mejora de la competencia lingüística del alumnado.
Expectativas	Posibilidad de ofertar estancias de inmersión para el alumnado en el extranjero. Mejora de la valoración y reconocimiento del profesorado vinculado a la enseñanza bilingüe.

Tabla 7.1 Resumen del caso del centro 1

7.3 Centro 2

El centro 2, que data del año 1973, nació a partir del Plan Urgente de Actuación para Andalucía (PUA). A lo largo del tiempo, el centro ha visto incrementada su estructura, número de edificaciones y dependencias. En la actualidad cuenta con un módulo principal destinado a administración, un módulo central de dos plantas en las que se hallan veintitrés aulas y otro posterior de dos plantas que cuenta con ocho más.

El centro, el mayor de la localidad, cuenta con tres líneas y treinta unidades: *“Nosotros somos el centro mayor del pueblo, tenemos tres líneas en todos los cursos y en alguna cuatro, cuatrocientos alumnos aproximadamente”* (Conversación informal centro 2, p. 44), con una ratio que en algunos niveles llega a los veintiocho alumnos/ as (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 4).

El centro cuenta con treinta y ocho profesores, de los cuales seis son especialistas del área de Lengua Extranjera (inglés).

El alumnado proviene mayoritariamente de la propia localidad, aunque también se atiende a *“Alumnos diseminados en asentamientos rurales, alumnos temporeros e itinerantes que se desplazan de otros municipios”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 5).

La composición étnica del alumnado ha cambiado mucho en los últimos años como consecuencia de la llegada de la población inmigrante de diversas nacionalidades, predominando los del norte de África, América del Sur y los de países del Este de Europa (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 5), que representan aproximadamente el 5% del alumnado: *“El pueblo en unos años ha crecido un montón, han venido muchos inmigrantes, desde ecuatorianos, polacos, rumanos, marroquíes, portugueses, argelinos... en el colegio puede haber del orden de cincuenta o sesenta alumnos (inmigrantes)”* (Conversación informal centro 2, p. 46).

En cuanto a la realidad social y económica de las familias, el 70% se relaciona con el sector agrícola de temporada, el sector servicios y la construcción. El resto son empresarios, profesionales liberales y funcionarios, entre otros. Por su parte, se afirma que el 40-50% de la población escolar presenta un nivel cultural medio-bajo. Se cifra en un 20% las familias con mayores prerrequisitos de desigualdad, considerándolas *“incapaces a la hora de educar y dar pautas de comportamientos responsable a sus hijos de cara a la sociedad y a la propia escuela”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 6).

La participación del AMPA está vinculada a las actividades derivadas de festividades como el *“día del árbol, Reyes Magos, animación a la lectura, curso de cocina y fiesta final de curso* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 5). Sin embargo, existen motivos para considerar la falta de representatividad de las familias tanto en número como en género: *“El AMPA trabaja pero lo que pasa es que no es representativa del volumen de niños que hay, los padres no suelen colaborar, con los pequeños las madres acompañan en las salidas”* (Conversación informal centro 2, p. 45).

En cuanto a los recursos materiales existentes, el centro cuenta con *“aula de medios audiovisuales dotada de reproductores de video y DVD con pantalla gigante, equipo hifi así como varios aparatos radio- reproductores de CD portátiles”*

(Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 29). En la actualidad, al estar acogidos a la Red de Centros TIC, el centro cuenta con las aulas informatizadas con doce ordenadores a partir de segundo ciclo.

A pesar de que en el proyecto bilingüe se hacía referencia a la necesidad de contar “*con espacio disponible para la creación de un aula de idiomas*” (Documento proyecto bilingüe centro, p. 29), la alta ratio lo ha imposibilitado. En otro orden de cosas, el centro cuenta con biblioteca “*aunque insuficientemente dotada en fondos bibliográficos específicos como para ser considerada un recurso suficiente*” (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 29). El centro cuenta con los servicios de Plan de Apoyo a las Familias Andaluzas y el Plan de Compensación Educativa como respuesta a las necesidades de las familias.

7.3.1 El origen del proyecto bilingüe en el centro

El origen de la experiencia está marcada por una valoración muy alta del bilingüismo electivo, encaminado a aprender una lengua prestigiada como el inglés, dada la localización del pueblo en un núcleo turístico en expansión internacional: “*esta circunstancia hace que se cree la necesidad en los habitantes de esta zona de tener un dominio fluido del inglés*” (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 6).

Específicamente, la posibilidad de desarrollar el proyecto bilingüe surgió como iniciativa de los institutos de Educación Secundaria de la localidad: “*Los institutos de secundaria (...) tuvieron interés, vinieron, lo plantearon, nos pareció muy buena idea, nos fuimos enganchando todos*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

El 67% del profesorado participó en la elaboración del proyecto. La confección del proyecto se produjo en unas condiciones marcadas por la ausencia de formación del profesorado en materia bilingüe: “*Bueno, en principio un poquito perdidos, lo que nos iba llegando, no teníamos muy claro qué era, no estábamos formados*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29). Una vez comenzado el proyecto sí se afirma haber recibido la formación necesaria para reorientar el desarrollo del proyecto:

Lo que sí considero importante es la formación recibida después de, ya empezamos a hablar de todo esto de qué era la enseñanza de la lengua a través de contenidos, qué era el CLIL, qué era AICLE (Content and Language Integrated Learning), las experiencias que se habían tenido en otros países y por qué se habían tenido esas experiencias (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

El documento del proyecto sirvió como llave de acceso a la catalogación de centro bilingüe, quedando, una vez alcanzado este propósito, olvidado: “*El otro día estuve ojeando el proyecto bilingüe y la verdad es que tiene muy poquito que ver con la realidad que estamos haciendo ahora*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29). La implementación del proyecto ha implicado un gran cambio a nivel organizativo, por el que “*los grupos de alumnos funcionan de manera flexible*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30), formándose grupos de alumnado segregados del proyecto bilingüe, generando polémica entre las familias: “*Ha habido muchas críticas y mucha oposición por parte de los padres, que no querían que sus hijos se quedaran fuera*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 36).

Esta práctica de segregación favorece la creación de grupos bilingües académicamente superiores a los no bilingües:

Llega un momento en que todo el mundo quiere dar clase a los grupos bilingües, porque el perfil del alumno bilingüe es mucho mejor que el del alumno no bilingüe. Llegan a ser brillantes, yo no sé, supongo que se dan diferentes circunstancias: quien lo pide porque se tiene cierto interés, tipo de familia y la colaboración, interés por el estudio (...) da gusto dar clase a esos grupos (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33).

Hasta que se produzca la generalización de la enseñanza bilingüe a todos los cursos del centro se está produciendo una discriminación sobre aquel alumnado que no fue afortunado en el sorteo de las plazas bilingües existentes, hecho ante el que se expresa disconformidad:

Odio que haya clases bilingües y no bilingües, no se puede hacer ese tipo de discriminación, porque es discriminación, no tengo recursos para todo y entonces selecciono por sorteo a unos niños, por qué las ventajas educativas públicas son para unos y para otros no (...) Es una vergüenza, no lo asumo, que yo le tenga que decir a un niño, lo siento márchate de clase porque nos quedamos la élite privilegiada que estamos dando bilingüe, esa opción es un derecho a la educación que estamos pisoteando todos los días (Entrevista docente centro 2, p. 43).

7.3.2 El bilingüismo como concepto

Las diferentes definiciones de bilingüismo detectadas oscilan desde aquellas de naturaleza equilibrada, en las que el hablante bilingüe debe tener características de traductor, hasta las elásticas, que se refirieren a la utilización de la segunda lengua sin entrar en precisiones competenciales. Este controvertido debate se refleja gráficamente en la opinión del claustro de maestros, que se divide ante el hecho de que ser un hablante bilingüe implique hablar dos lenguas a la perfección (Cuestionario docentes centro 2, ítem 3).

Singularmente, el 83% del profesorado considera que el alumnado del centro *no* llegará a ser bilingüe al final de la Enseñanza Obligatoria (Cuestionarios docentes centro 2, ítem 4).

El propio coordinador del proyecto afirma que “*ni pretendemos claro que sean bilingües*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29), infiriéndose una concepción implícita de bilingüismo equilibrado. De otro lado, el director muestra una concepción elástica de naturaleza multicompetencial, al considerar que el hablante bilingüe sería aquel que “*domina por lo menos a nivel oral el idioma, aunque por escrito tenga alguna carencia. Si tiene una lengua materna y tiene un dominio oral del inglés tanto en comprensión como en expresión yo pienso que sería bilingüe*” (Entrevista director centro 2, p. 25). Es relevante advertir que el bilingüismo se identifica específicamente como la adquisición de competencias lingüísticas en inglés.

La maestra entrevistada proporciona una definición elástica de bilingüismo, que podría encuadrarse dentro del conocido como *bilingüismo funcional*³, poniendo el énfasis en las capacidades orales productivas y receptivas sobre las escritas: “*El bilingüismo dentro de la escuela es la capacidad que podamos tener tanto alumnos como profesores de comunicarnos unos con otros de manera natural tanto en un idioma como en otro*” (Entrevista docente centro 2, p. 39). Asimismo, la maestra continúa precisando la caracterización de las competencias en lengua extranjera que el alumnado llegará a adquirir según el modelo implementado: “*Este alumnado llegará a tener*

³ Gass y Selinker (2008) recogen la definición de bilingüismo funcional como la capacidad que tiene alguien para operar en dos lenguas para desarrollar una tarea con o sin total fluidez lingüística.

capacidades comunicativas que le permitan ser lo suficientemente independientes como para tener una conversación” (Entrevista docente centro 2, p. 38).

7.3.3 La enseñanza bilingüe y su finalidad

El proyecto bilingüe está orientado a la consecución de las siguientes finalidades:

a) Contribuir a la modernización de Andalucía y posibilitar mayor prosperidad a futuras generaciones

La idea de modernización de Andalucía vinculada al fomento de las lenguas es clave en los presupuestos fundacionales del proyecto bilingüe:

En nuestro afán de complementar la formación de nuestros alumnos pensamos que se hace necesaria una rápida incorporación a la segunda modernización de Andalucía, siendo una de las estrategias indispensables el conocimiento de otras lenguas para garantizar a las nuevas generaciones más posibilidades de éxito y un futuro mejor (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 6).

Dado que el centro se encuentra enclavado en un núcleo turístico en expansión internacional se pretende formar al alumnado para que contribuya al desarrollo turístico: *“Como simple ciudadano, contribuir al desarrollo turístico de nuestro entorno haciéndolo más agradable al visitante extranjero”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 6). Esta finalidad está encaminada específicamente a formar al alumnado en la lengua inglesa y, así, facilitar la comunicación con aquella población *extranjera* con un estatus económico desahogado –en ningún momento considerada inmigrante– que se ha instalado en la comunidad: *“Existe en la costa occidental de Huelva un núcleo importante de población extranjera con residencia permanente que están creando empresas y centros de ocio para personas que han decidido hacer de Andalucía su residencia permanente y que en un principio no dominan el castellano”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 6).

b) Mejora de las competencias lingüísticas tanto en castellano como en inglés

La segunda finalidad del proyecto bilingüe se refiere al ámbito específico de la adquisición de lenguas y el fomento de la competencia comunicativa en lengua extranjera: *“Alcanzar una mejora de las competencias lingüísticas al objeto de que desarrolle la expresión oral y escrita en lengua española y adquiera las competencias comunicativas en lenguas extranjeras”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 7).

c) Mejora de los conocimientos y competencias del alumnado a través de la lengua extranjera

El proyecto bilingüe se propone, asimismo, valerse del uso de una segunda lengua como medio e instrumento para fomentar conocimientos y competencias: *“Mejorar los conocimientos y competencias de los alumnos a través de una segunda lengua”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

d) Favorecer el conocimiento de otras realidades y fomentar el espíritu crítico del alumnado

El poder potencial de las lenguas para el acercamiento y conocimiento intercultural es aludido en la cuarta finalidad del proyecto bilingüe, destacando los beneficios de *“entrar en contacto con otras realidades a edad temprana con objeto de despertar su*

interés por otras culturas, costumbres e instituciones, vislumbrar los problemas de dimensión internacional que acontecen y tratar de encontrar soluciones globales solidarias y cooperativas” (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 7). Esta finalidad, sin embargo, queda en un segundo plano ante la focalización reiterada en la cultura y lengua inglesas.

7.3.4 Consideraciones metodológicas ante la enseñanza bilingüe

El proyecto bilingüe del centro 2 no se adscribe explícitamente a ningún modelo de enseñanza bilingüe optándose por la enumeración de una serie de principios metodológicos generales: *“carácter significativo del aprendizaje (...) enfoque basado en la comunicación y centrado en la actividad del niño (...) progresión global en el aprendizaje y el enfoque cíclico (...) el papel de la imaginación y el juego*” (Documento proyecto bilingüe centro 2, pp. 23- 24).

Una vez comenzada la implementación del proyecto se produce la verdadera reflexión metodológica, fructificando en la adopción del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE): *“Enseñanza de la lengua a través de contenidos (...) simplemente un cambio de metodología a la hora de la enseñanza de idiomas*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29). Así, se apoya la concepción integrada del idioma y del contenido: *“De la creencia metodológica que yo parto es que particularmente no haría una división de la lengua y del idioma (...) la lengua tiene un papel importante dentro de la asignatura y el contenido y la forma en mi opinión tienen que ir metodológicamente de la mano*” (Entrevista docente centro 2, pp. 37-38).

Se reclama la conveniencia de establecer una estrecha coordinación entre el docente que imparte la sesión bilingüe y el especialista de lengua extranjera: *“Lógicamente tú necesitas unas herramientas y le planteas mira tengo planteada esta unidad didáctica y voy a necesitar estos recursos lingüísticos, apóyame en la clase de lengua inglesa*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31).

Asimismo, se ilustran las ventajas de utilizar las herramientas derivadas de la didáctica de la lengua para optimizar el aprendizaje de contenidos, superando el enfoque convencional en el que *“Tradicionalmente se ha trabajado, se hace una lectura, se hace una serie de preguntas*” (Entrevista docente centro 2, p. 38). Ante este planteamiento clásico, el conocimiento de la didáctica de la lengua extranjera aportaría diferentes técnicas encaminadas a mejorar los niveles de comprensión del alumnado: *“Me planteo que puedo hacer un apoyo visual, que puedo hacer un pre-teaching de vocabulario, que puedo hacer un pre-listening, puedo hacer pre-reading activities, qué conocen acerca del texto antes de leerlo*” (Entrevista docente centro 2, p. 38). Por su parte, la consideración del proyecto como bilingüe es, para dicha maestra, una imprecisión, ya que *“no se le puede llamar bilingüismo a lo que estamos haciendo*” (Entrevista docente centro 2, p. 38). Las razones argüidas para llegar a esta conclusión se basan en el desequilibrio entre la exposición a la lengua materna y la extranjera: *“Nuestro modelo es excesivamente ambicioso teniendo algo tan sencillo como que son dos horas a la semana. Partiendo de que el input que reciben es de dos horas a la semana el proyecto es ambicioso, excesivamente ambicioso, no se puede llamar ni bilingüe, claro, en ese sentido no se puede llamar ni bilingüe*” (Entrevista docente centro 2, p. 37).

Cabe señalar que la selección y tratamiento de los de los objetivos responde al modelo de refuerzo (Salaberri, 2009), como así expone la docente entrevistada: “Los

objetivos han sido siempre asumiendo los mismos objetivos en español y en inglés para segundo y tercer ciclo, aquellos conocimientos que han ido adquiriendo en el idioma nativo se han trabajado igualmente en el segundo idioma” (Entrevista docente centro 2, p. 40).

A este respecto, la propia docente expresa sus dudas ante este modelo, desde que, como argumenta *“no se puede asumir necesariamente el hecho de que porque una cosa se machaque dos veces se aprenda mejor”* (Entrevista docente centro 2, p. 42).

En cuanto a la evaluación, el 67% del profesorado considera que los contenidos abordados en lengua extranjera son evaluados adecuadamente (Cuestionario docentes, ítem 16). La cuestión de si estos contenidos se evalúan a través de exámenes revela menor grado de acuerdo: un 33% está en desacuerdo, otro 33% no sabe/ no contesta, un 17% está de acuerdo y otro 17% muy de acuerdo. Con esta variabilidad de respuestas es posible, cuanto menos, afirmar que no existe un consenso generalizado en torno a las prácticas evaluativas en el seno del proyecto bilingüe. Al preguntar acerca de si se considera la participación y la expresión oral en la evaluación, un llamativo 50% del profesorado no sabe/ no contesta, mientras que el resto de profesorado se muestra totalmente de acuerdo (Cuestionario docentes, Ítem 18). Asimismo ocurre con el ítem 19: *Se utilizan diferentes instrumentos para la evaluación del alumnado de la Sección Bilingüe*, en el que una mitad del profesorado no sabe/ no contesta, mientras el resto está totalmente de acuerdo. Estas disonancias informan sobre el gran desconocimiento que el profesorado que no impacte docencia directa en la lengua extranjera tiene sobre la enseñanza bilingüe:

Falta conocimiento, y yo lo he vivido aquí de una manera particular, el profesor no bilingüe necesita conocer qué se hace en el bilingüismo, para poder apreciarlo y para no temerlo, porque se teme lo desconocido y para que haya una buena coordinación entre tutores y especialistas, hay una falta de conocimiento por parte de los compañeros de lo que se hace en bilingüe y creo que el error está ahí, creo que los coordinadores podrían hacer un mejor trabajo, porque la colaboración de los maestros no bilingües es fundamental para que el bilingüismo funcione (Entrevista docente centro 2, p. 42).

Con respecto a los instrumentos de evaluación, en el documento del proyecto bilingüe se mencionan los siguientes: *“a) Hoja de evaluación continua b) Intercambios orales con los alumnos/as y actividades de “Acting out” c) Actividades de autoevaluación d) Información a los padres y madres cada trimestre”* (Proyecto bilingüe centro 2, p. 26). Sin embargo, en las declaraciones del profesorado emergen las prácticas de evaluación más próximas a lo que en realidad ocurre en las aulas; así se afirma: *“La evaluación se realiza a través de exámenes, la realización de proyectos”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33).

La maestra, califica la evaluación que realiza como *muy tradicional*: *“La evaluación es muy tradicional, muy, muy tradicional, en segundo me desmarqué pero en quinto no me he desmarcado, primero por ser mi primer año de bilingüe y por trabajar con compañeros que no conocía”* (Entrevista docente centro 2, p. 41).

Asimismo, la maestra expresa la presión de parte de los compañeros para reflejar la parte del área bilingüe en una nota numérica: *“Pero por ejemplo el criterio que mi coordinador me da con respecto a la evaluación de la asignatura global es que el bilingüismo forma parte de la nota de Conocimiento del Medio y curiosamente ellos consideran que es una asignatura evaluable en el sentido más tradicional, en que mi trabajo se va a traducir en una nota”* (Entrevista docente centro 2, p. 41).

Efectivamente, el coordinador del proyecto bilingüe explica que la evaluación de la parte de la asignatura bilingüe en lengua extranjera contempla el rendimiento del alumno/a y sus progresos: *“Se comenta si el alumno ha alcanzado los objetivos de Conocimiento del Medio, sí o no, y aparte, mira en mi sección bilingüe este alumno se esfuerza, utiliza el inglés a la hora de comunicarse en clase, a la hora de intentar explicar algo”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33). Sin embargo, se remite al Plan de Fomento del Plurilingüismo para referirse al hecho de que la parte de la asignatura en lengua extranjera ha de tener un impacto solamente positivo en la evaluación: *“El Plan de Fomento del Plurilingüismo contemplaba que los alumnos se iban a ver recompensados si usaban la lengua 2 como vehículo dentro de la sección, que si no lo utilizaban no pasaba nada”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33). Evidenciamos que existe una identificación fuertemente arraigada entre evaluación y calificación entre el profesorado del centro. En este sentido, esta identificación reduccionista limita las posibilidades de la evaluación como inestimable instrumento proactivo de mejora, no sólo de los rendimientos y productos intelectuales del alumnado, sino de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los materiales y recursos, ya en la redacción del proyecto bilingüe se identificó la especial importancia de esta dimensión, solicitando: *“Que la respuesta de la Administración en la dotación de recursos humanos y materiales sea la adecuada...”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 27). Se pone de manifiesto una estrecha relación entre los recursos y los materiales en el desarrollo de los proyectos bilingües, dado que recursos tecnológicos como los ordenadores y el acceso a Internet han posibilitado la creación, consulta, descarga y adquisición de materiales de todo tipo, que en buena medida han suplido las carencias de material aportado por las administraciones o editoriales, de cuya calidad e idoneidad la maestra expresa sus dudas: *“Falta material elaborado en condiciones, están saliendo cosas por grandes editoriales que me están dando miedo”* (Entrevista docente centro 2, p. 41).

Así, se valora el uso de Internet como facilitador en el diseño y elaboración de materiales curriculares, poniendo de manifiesto la incertidumbre inicial en la que hasta las propias editoriales eran incapaces de ofrecer materiales adecuadamente adaptados, consistiendo éstos en meras traducciones de las versiones españolas:

Yo no sé qué sería del proyecto bilingüe, sin Internet no creo que pudiera existir el proyecto bilingüe, porque el material, como elaboramos todas las unidades didácticas todo el material ha salido prácticamente de Internet. Las editoriales estaban tan perdidas como nosotros, en un primer intento las editoriales cogieron los libros de texto y los tradujeron al inglés, con lo cual no servía prácticamente de nada, después ha habido otros intentos por ahí, un poquillo deslavazados (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30).

Con el agravante de que no hay material, todo te lo tienes que elaborar tú (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31).

El 50% del profesorado afirma haber contribuido a la elaboración de material para el desarrollo del proyecto bilingüe. Asimismo, se valora la posibilidad de contar con material auténtico proporcionado por los centros colaboradores del proyecto Comenius (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31).

En cuanto a los recursos, se mencionan los siguientes: *“Recursos informáticos al ser centro TIC, reproductores, video-proyector, fotocopadoras, impresoras”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

En el momento de solicitar el proyecto, el centro no contaba aún con la dotación TIC, por ello en el documento del proyecto sólo se menciona la existencia de un *“aula de informática con capacidad para 25 alumnos repartidos en 12 ordenadores”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 27). Una vez puesto en marcha el proyecto TIC el centro cuenta con un abundante número de ordenadores de diferentes características (ordenadores de mesa fijos, carros de portátiles, pizarras digitales y los ultraportátiles entregados al alumnado de quinto de primaria desde el curso 2009-2010).

Se hace alusión a la gran posibilidad que ha brindado la utilización de nuevas tecnologías como recurso de aprendizaje, específicamente el uso del correo electrónico: *“Sobre todo he utilizado los emails cuando me quedaba en la parte más clásica de la enseñanza del inglés, descripciones de nosotros mismos, para contarles a la otra persona quiénes somos y cómo somos”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32). Hay visiones encontradas entre el profesorado del centro con relación a la valoración de los recursos existentes para desarrollar el proyecto bilingüe, con un claustro dividido en torno a la percepción de contar con suficientes recursos para el desarrollo del proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 2, ítem 12).

7.3.5 La enseñanza bilingüe y su proceso en el aula

Aludiendo al proceso de trabajo seguido en clase, el coordinador del proyecto bilingüe utiliza como referente una de las unidades abordadas a raíz del Proyecto Comenius; iniciativa fomentada desde el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE), mediante la cual varios centros a nivel europeo colaboran conjuntamente para el desarrollo de una temática, en este caso *Mitos y leyendas*. El coordinador describe alguno de los procesos experimentados en la implementación de la unidad didáctica, consistente en la lectura de los materiales recibidos:

Una de las unidades que trabajé era el tema que teníamos con el Comenius, entonces como fue la leyenda que nos mandaron los británicos, nos mandaron un material buenísimo. Entonces yo había trabajado con ellos la leyenda del Rey Arturo, leímos los materiales que nos mandaron y tuvo un impacto muy fuerte en los alumnos, todo esto que te lo estoy contando en español yo no les había hablado ni una palabra en español, y la carta había sido leída en inglés, estaban viviendo ya una realidad en otro idioma, ya se han montado ellos una película en otro idioma, que no están haciendo una actividad al uso, sino llena de significatividad. Además nos intercambiábamos emails, nos habíamos planteado mantener videoconferencias pero por problemas de la conexión con el wifi de la Junta no pudimos llegar a realizarla, y después de quedar con la coordinadora del proyecto en el extranjero pues no se podía hacer. Sobre todo he utilizado los emails cuando me quedaba en la parte más clásica de la enseñanza del inglés, descripciones de nosotros mismos, pero para qué, para contarles a la otra persona quiénes somos y cómo (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31).

Con la finalidad de profundizar en los procesos que realmente se viven en clase dentro del proyecto bilingüe de este centro, se llevó a cabo la observación de un aula en la que el propio coordinador bilingüe impartió una sesión de Conocimiento del Medio bilingüe a veintiséis niños/as de quinto de Primaria.

La sesión se desarrolló en el mes de mayo, por tanto a finales del curso escolar. El alumnado estaba organizado en grupos de trabajo, sin embargo no se produjo ningún tipo de dinámica grupal. En cambio, la sesión consistió en un repaso oral de algunos de los contenidos abordados ese año en las cinco unidades didácticas trabajadas: El cuerpo humano; La materia; Animales y ecosistemas; España, mi país y La historia. Este hecho nos permite inferir que se ha realizado una selección de unidades para abordarlas desde la sección bilingüe, frente a las quince unidades contenidas en el libro de texto de la editorial Anaya.

El modelo didáctico estaba centrado en el docente, que dirigió en todo momento la actividad de clase de forma oral, en ausencia de tiempos de trabajo no dirigidos o la realización de actividades o ejercicios. A los diez minutos de sesión, la falta creciente de atención del alumnado es resuelta por el docente a través de llamadas puntuales de atención y la utilización de gestos.

La clase se impartió totalmente en lengua extranjera, aunque en momentos puntuales se acudía al español para hacer aclaraciones conceptuales. Se apreciaba como el docente hacía más hincapié en los aspectos conceptuales propios del área de Conocimiento del Medio que en los meramente lingüísticos. Se apreció la participación activa de un reducido grupo de alumnos, mientras que otro gran grupo de alumnado se quedó al margen. Principalmente destacaba la participación masculina en la clase, con la excepción de dos niñas que participaron al ser explícitamente nombradas. El profesor se centró en el alumnado capaz de seguir la clase de forma oral, destacando la ausencia de medidas de atención a la diversidad.

Tras el desarrollo de la sesión, y al ser preguntado por el alumnado que no había participado en el desarrollo de la sesión, el maestro aludió al hecho de que el bilingüismo crea una brecha muy grande entre aquel alumnado capaz de seguir las sesiones y los que no, brecha que considera irrecuperable.

7.3.6 El profesorado ante un nuevo reto

Ya desde el proyecto bilingüe del centro se reconoció la implicación del profesorado como un elemento clave, de ahí que se identificara como un requisito fundamental junto con la dotación de recursos humanos y materiales por parte de la Administración:

Desde el centro consideramos que el proyecto es perfectamente viable siempre y cuando se cumplan dos requisitos fundamentales: 1º. Que exista un compromiso real del profesorado del centro hacia la realización del proyecto. 2º. Que la respuesta de la Administración en la dotación de recursos humanos y materiales sea la adecuada (...) Diecinueve maestros/as han manifestado su compromiso de participar de forma activa en el proyecto y en todas las actividades de formación que se estimen oportunas para el buen desarrollo del mismo. El resto del claustro se compromete a colaborar y coordinarse con los/as maestros/as que imparten parcialmente algún área del conocimiento en sus tutorías (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 27).

Sea como fuere, el cuestionario revela que el 67% de los docentes afirma haberse implicado muy activamente en la elaboración del proyecto bilingüe, mientras que un 33% reconoce no haber participado (Cuestionario docentes, ítem 6). En cuanto a la colaboración en las propuestas que surgen en relación con el proyecto bilingüe, la mitad del profesorado afirma colaborar muy activamente (Cuestionario docentes, ítem 10). Estos mismos resultados se aprecian en cuanto a la elaboración de material para el desarrollo del proyecto bilingüe.

En relación con la valoración de la participación del profesorado en el desarrollo del proyecto bilingüe, el 33% considera que ésta no ha sido equilibrada, mientras que otro 33% no sabe o no contesta y el 33% restante considera que la participación ha sido equilibrada (Cuestionario docentes, ítem 21). Por último, el 83% del profesorado afirma haber hecho todo lo posible para contribuir al desarrollo del proyecto bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 22).

El director del centro afirma que el profesorado con el perfil primaria-inglés es el que realmente desarrolla el proyecto bilingüe, aunque reconoce también la

colaboración de los tutores *“sobre todo las horas de coordinar, sí se reúnen”* (Entrevista director centro 2, p. 26).

En todo caso, la coordinación y colaboración del profesorado fueron estimadas necesarias desde la redacción del proyecto bilingüe, contemplándose a tres niveles diferentes. En primer lugar entre el profesorado de inglés adscrito al proyecto bilingüe, afirmándose que se produciría colaboración activa entre *“todos los implicados en la implantación del bilingüismo; se dedicará una hora semanal reflejada en el horario de cada profesor para las tareas de coordinación”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 28). En segundo lugar, entre los profesores de nivel o ciclo: *“Teniendo en cuenta que todas las líneas del centro se encontrarán dentro de la sección bilingüe se utilizarán las mismas reuniones de ciclo y de nivel para las labores de coordinación y programación”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 29). Por último, la coordinación entre los profesores de la sección bilingüe, para la cual *“Se establecerán reuniones quincenales para la coordinación de aquellos profesores que se comprometieron a formar parte activa del proyecto”* (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

El coordinador del proyecto bilingüe afirma haber observado un cambio bastante importante en torno a la coordinación entre los profesores, produciéndose nuevos puntos de encuentro entre áreas tradicionalmente aisladas: *“Antes el profesor de inglés no se coordinaba nada más que con los de inglés, y ahora el profesor de inglés está coordinado con el que da Conocimiento del Medio, y le está pidiendo que haga algunas cosas”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30). Sin embargo, también expresa algunas dificultades para cuadrar horarios que favorezcan el trabajo colaborativo: *“Nunca te coincide con el profesorado del equipo docente”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30). A pesar de no poder utilizar el tiempo de preparación para desarrollar actividades colaborativas, se afirma que en cambio sí se producen reuniones de coordinación entre los maestros/as que imparten clase en un mismo curso: *“Pues nos sentamos el profesor del curso, que es el que imparte el Conocimiento del Medio en español, el profesor que imparte sus dos horas de inglés (...) y el que imparte el Conocimiento del Medio en inglés. Nos reunimos y decidimos qué objetivos nos vamos a plantear”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31).

La maestra, al ser preguntada por la coordinación entre el profesorado de la Sección Bilingüe, se refiere a aspectos facilitadores de esa coordinación tales como la afinidad metodológica y personal:

La verdad es que con el coordinador del proyecto he llegado a tener mucha afinidad, trabajar con él ha sido lo mejor, tenemos mucha afinidad metodológica y modo de pensar, entonces es muy fácil trabajar con él, se hace un equipo muy rápido, primero porque nos conocíamos primeramente de la universidad (Entrevista docente centro 2, p. 40).

Con respecto a la formación del profesorado, el proyecto bilingüe incluía un plan de formación como requerimiento específico derivado de las medidas vinculadas al desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, en su acción 15: *“Elaboración de un plan de formación específico para el profesorado de los centros bilingües que incluya estancias de inmersión lingüística”* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía 2004, p. 41). Los procesos formativos comenzaron una vez implementado el proyecto bilingüe en el centro, estando especialmente orientados a los

coordinadores de los proyectos (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

Al respecto, el apartado séptimo del proyecto bilingüe se destinó a la formación del profesorado, enumerándose las siguientes acciones:

Cursos de actualización lingüística (...) Cursos de capacitación pedagógica en inglés de diversas áreas del currículo (...) Cursos de métodos para la enseñanza de la lectoescritura para angloparlantes (...) Cursos sobre la enseñanza del idioma en edades tempranas (...) Cursos de inmersión lingüística a realizar en países de habla inglesa (...) Asesoramiento lingüístico y didáctico por parte de especialistas de fuera del centro: Escuelas de idiomas, universidad (Documento proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

El 100% del profesorado ha realizado formación lingüística y metodológica desde que el centro se acogió al proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 2, ítems 7 y 9).

Asimismo, la totalidad del profesorado se muestra satisfecho con las opciones de formación en lenguas extranjeras que ha ofrecido la Administración Educativa a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas (Cuestionarios docentes centro 2, ítem 8). Contrariamente con esta valoración positiva, el director señala que la formación en lenguas extranjeras ha sido demasiado restringida y orientada a un profesorado ya iniciado en el estudio de la lengua extranjera:

Para iniciación, para ponernos al día con el tema bilingüe los Cursos de Adaptación Lingüística, la escuela de idiomas pura y dura, no se ha adaptado, pienso que se podría haber adaptado un poco más, ha sido muy estricto aunque se haya hecho en los institutos, en las localidades propiamente dichas, pero ha sido muy exigente por lo menos aquí en el pueblo, el profesorado ha sido muy exigente (Entrevista director centro 2, p. 25).

El coordinador del proyecto reconoce la dificultad de dicha formación, señalando la alta deserción del profesorado; sin embargo justifica el alto nivel exigido como un requisito necesario:

Este año tres profesoras han terminado 3º con lo cual ya están habilitadas para eso y una está en 2º porque le costó un poco de trabajo, teniendo en cuenta que el primer año se apuntaron como 15, un número bastante considerable, pero si conoces la EOI es bastante fuerte, obviamente es difícil pero hay que tener un nivel de competencia muchísimo superior al que se va a utilizar (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30).

7.3.7 Del papel de los auxiliares de conversación

El director del centro describe la experiencia de contar con auxiliares de conversación como *una lotería*, destacando la escasa retribución que reciben por su labor al estar contratados a media jornada: *“Es un voluntariado pues no están sujetos a ninguna norma, son becas que dan, becas pírricas, dan unos seiscientos euros que para pagar el alquiler te da pero para sobrevivir no”* (Entrevista director centro 2, p. 26). El director señala que en cursos anteriores habían sido afortunados con los auxiliares asignados, pero pone de manifiesto la precariedad asociada a este rol, desde el momento en que en el supuesto que abandonen su puesto no se reemplaza el puesto vacante: *“Hemos tenido suerte los cursos anteriores pero ya este curso nos ha fallado el segundo auxiliar y no te dan otro y el primero a principio de año se fue. Hemos estado atendidos gracias a que algunos centros nos han cedido unas horas de sus auxiliares* (Entrevista director centro 2, p. 26).

Coincidente con la valoración del director del centro acerca de la incertidumbre reinante en torno a la función de los auxiliares de conversación, el coordinador del proyecto bilingüe afirma que *“La función del asistente depende mucho de la persona que te haya venido, hasta ahora hemos tenido mucha suerte”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32). El coordinador juzga clave que el/la auxiliar de conversación tenga formación específica o, al menos, disposición docente; aunque reconoce que no son aspectos exigibles ya que su función está ligada a la ayudantía lingüística y no a la docencia:

El año pasado hemos tenido una chica americana con disposiciones de docente, con lo cual te organizaba, realizaba un montón de actividades, y hay otras que te vienen que no tienen el perfil docente y que te ayudan a nivel lingüístico pura y llanamente y ayúdame a reproducir esto, ayúdame a resolver esta ayuda lingüística, y lo estoy haciendo bien, corrígeme a mí como profesor. Pero bueno nos tenemos que conformar con lo que hay, sabemos que tenemos un asistente de conversación no una docente (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

Al adentrarnos en la letra pequeña de los proyectos bilingües es posible evidenciar que, en parte, el *fenómeno de escaparaté* es una realidad palpable. Esto quiere decir que aunque los centros cuentan con personal que desempeña esta función, una simple operación aritmética revela que un auxiliar lingüístico para tres líneas escolares no ofrece las garantías de que se produzca un impacto efectivo en el alumnado: *“En nuestro centro al ser de tres líneas nos hemos perjudicado ya que tenemos un solo asistente lingüístico, con doce horas como cualquiera, entonces hemos tenido un solo asistente dividido en doce trocitos, porque todo el mundo quería tener el asistente* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

Los resultados del cuestionario evidencian que, en efecto, la percepción del papel de los auxiliares de conversación es positiva, con un 83% del profesorado que consideran útil la función realizada por los auxiliares de conversación. Por otra parte, el 67% del profesorado afirma haber aprovechado la oportunidad de contar con los auxiliares de conversación para practicar la lengua extranjera (Cuestionario docentes ítems 14 y 15).

7.3.8 Las representaciones del profesorado acerca de la familia en el proyecto bilingüe

El 83% del profesorado del centro considera que la participación de la familia en el desarrollo del proyecto bilingüe ha sido positiva (67%) o muy positiva (16%). A pesar de estos datos, en principio halagüeños, el análisis de las entrevistas nos revela que la cuestión de la participación de las familias en el proyecto bilingüe es una cuestión compleja, propicia a múltiples interpretaciones. El director del centro considera que las familias valoran positivamente la adscripción de sus hijos e hijas al proyecto bilingüe, aunque su apoyo se vea limitado por carencias de formación: *“En general los padres sí están preocupados (...) incentivan y valoran que sus hijos estén en el bilingüe, lo que pasa es que las familias no están preparadas a nivel lingüístico para colaborar mucho”* (Entrevista director centro 2, p. 27). El coordinador del proyecto bilingüe recalca su percepción de la satisfacción de las familias acerca del proyecto bilingüe: *“Las familias están encantadas con que sus hijos estén en la sección bilingüe”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 36). La maestra entrevistada también se suma a esta percepción del grado de aceptación del proyecto bilingüe, añadiendo además que el grado de concienciación acerca de la importancia de la enseñanza bilingüe correlaciona con el nivel cultural de las propias familias: *“Sí hay gente que está*

preocupada por la educación de sus hijos en general, que trabaja en el ayuntamiento o en otras instituciones y se dan cuenta de que los idiomas son necesarios” (Entrevista docente centro 2, p. 43).

La participación familiar es percibida como importante, aunque ésta se cifre como el apoyo la familia realiza a sus hijos e hijas, no desde una visión comunitaria. El apoyo familiar es percibido como muy importante, llegando a correlacionarse el grado de consecución del bilingüismo por parte de alumnado con el apoyo familiar recibido:

Todo depende del apoyo familiar que tenga y de la importancia que se le dé en la familia (Entrevista director centro 2, p. 25).

Estoy muy limitada en cómo hacer que las familias ayuden a sus hijos, y es precisamente porque hay un nivel educativo bajo y muy bajo y puede haber muy buena voluntad y entonces aquí las familias recurren mucho a que los hermanos mayores ayuden a los pequeños o a un tutor de clases particulares (Entrevista docente centro 2, p. 43).

Se han realizado reuniones informativas con las familias a principio de curso para abordar cuestiones relativas al proyecto bilingüe: *“Al principio de cada curso se ha hecho reuniones específicas bilingües para informar a los padres, también cuando hay campamentos de inmersión que este es el tercer año que vamos y también se reúne a los padres, en general los padres sí están preocupados”* (Entrevista director centro 2, p. 27). No obstante, las reuniones informativas tienen un marcado sesgo técnico-organizativo, desde el momento en que el motivo principal que originaba las reuniones era el sorteo público de las plazas bilingües que una vez deja de tener que hacerse por garantizarse todas las líneas bilingües, es cuestionado: *“Este año, como toda las líneas son bilingües, no sé si haremos algo”* (Entrevista director centro 2, p. 27). En todo caso, la maestra afirma que existe un gran desconocimiento por parte de la familia con respecto a la enseñanza bilingüe que reciben sus hijos: *“En este centro los padres no tienen ni idea de lo que está pasando en bilingüismo”* (Entrevista docente centro 2, p. 43).

A pesar de que todos los profesionales reconocen la importancia de la participación de la familia, llama la atención la ausencia de reflexión acerca de cómo estructurar y canalizar dicha colaboración; quedando muy bien resumida esta cuestión en palabras de la maestra entrevistada: *“La verdad es que no me he planteado el papel que debería jugar la familia, o cómo yo querría que se hiciera, la incorporación de la comunidad educativa al proyecto”* (Entrevista docente centro 2, p. 43).

Por otra parte, es interesante analizar como en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005) se hace una mención específica a la elaboración de un plan de formación específicamente destinado a las padres y madres en la Acción 18 (p. 41), sin embargo este plan no ha sido contemplado aún desde el centro.

7.3.9 Considerando los claroscuros del proyecto bilingüe: dificultades y facilitadores

A continuación se analizarán los aspectos que a juicio del profesorado obstaculizan y/o facilitan el desarrollo de la enseñanza bilingüe.

7.3.9.1 Dificultades

Los resultados del cuestionario esbozan un panorama diverso en cuanto a la percepción de las dificultades para el desarrollo del proyecto bilingüe en el centro. El 50% del claustro considera que no existen muchas dificultades para desarrollar el proyecto

bilingüe, el 33% no sabe no contesta y el 17% está de acuerdo (Cuestionario docentes centro 2, ítem 20).

a) Ausencia de iniciativas de formación adaptadas al profesorado que ha de desarrollar el proyecto bilingüe

Uno de los aspectos más sorprendentes de la implantación de la red de Centros Bilingües es el desconocimiento que sobre el fenómeno bilingüe existía y, según la maestra entrevistada, aún existe entre el colectivo de especialistas que desarrollan su enseñanza: *“se desconocen muchas cosas de la investigación que existe y ya nos estamos pegando los mismos batacazos en los mismos sitios”* (Entrevista docente centro 2, p. 37). Así, la propia maestra reconoce su propio desconocimiento de la vertiente educativa del bilingüismo: *“Todo el personal que he conocido, en el que me incluyo porque conozco el bilingüismo desde el punto de vista de la investigación, pero no desde el punto de vista práctico, llega al bilingüe para pegarse la torta, es decir que vas aprendiendo sobre la marcha”* (Entrevista docente centro 2, p. 37). En ese aspecto, el coordinador del proyecto bilingüe reconoce la falta de formación inicial, aunque valora muy positivamente la formación recibida después, especialmente en lo concerniente al enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (Entrevista coordinador centro 2, p. 29).

En la misma línea, el director del centro alude al hecho de que la única formación que se ha ofrecido ha sido de tipo lingüístico, derivándose de la Escuela Oficial de Idiomas, no estando suficientemente adaptada a las necesidades y nivel lingüístico del profesorado sin conocimientos previos del idioma:

No, se ha puesto a disposición los Cursos de Adaptación Lingüística que la verdad es que son duros (...) no ha habido otra formación a parte de esa. Lo demás que se ha montado es para gente con cierto nivel, pero para iniciación, para ponernos al día con el tema bilingüe la escuela de idiomas pura y dura, no se ha adaptado, pienso que se podría haber adaptado un poco más, ha sido muy estricto, aunque se haya hecho en los institutos, en las localidades propiamente dichas, pero ha sido muy exigente por lo menos aquí en el pueblo, el profesorado ha sido muy exigente, la verdad es que es positivo, tiene de positivo que la persona que salga sale más preparada (Entrevista director centro 2, p. 25).

Cabría reflexionar, a la luz de manifestaciones como la siguiente, la influencia que ha tenido el nivel exigido por parte de las Escuelas Oficiales de Idiomas en la continuidad del profesorado en dichos cursos:

Los coordinadores sí recibimos una formación inicial bastante exhaustiva, después se plantearon los Cursos de Adaptación Lingüística también muy interesantes, de la escuela oficial de idiomas, que lo trajeron aquí al pueblo, de este año tres profesoras han terminado 3º con lo cual ya están habilitadas para eso y una está en 2º porque le costó un poco de trabajo, teniendo en cuenta que el primer año se apuntaron como 15, un número bastante considerable, pero si conoces la Escuela Oficial de Idiomas es bastante fuerte, obviamente es difícil pero hay que tener un nivel de competencia muchísimo superior al que se va a utilizar (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30).

b) Reticencias y escasa colaboración del profesorado

El coordinador del proyecto bilingüe se refiere a las dificultades para involucrar a cierto sector del profesorado en el proyecto, que ha visto amenazado su estatus ante el nuevo escenario educativo:

En los centros de primaria los proyectos bilingües están siendo vistos con recelo porque los profesores que no están formados en inglés, piensan que van a perder, y que de hecho ya han perdido, posibilidad a la hora de elección de grupo, antes había una manera de funcionamiento con la que yo nunca había

estado muy de acuerdo, el grupo se elegía por antigüedad y ahora las cosas no están siendo así. Si hay sección bilingüe los especialistas bilingües eligen antes, entonces a la gente le van quedando los primeros, los segundos (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33).

Esencialmente, una de las limitaciones del desarrollo del proyecto reside en la escasa colaboración entre los docentes que imparten el área no lingüística dentro de la sección bilingüe y los tutores, responsabilidad que es considerada una labor a fomentar por parte del coordinador del proyecto bilingüe (Entrevista docente centro 2, p. 42).

Una opción planteada para favorecer la colaboración del profesorado a la que hace referencia el director del centro es la fórmula un aula, dos docentes:

La idea primitiva del bilingüe era que estuviesen juntos en clase: tutor y especialista bilingüe yo lo veo positivo, lo que pasa es que hay profesores que no comparten la idea, yo lo veo positivo pero hay profesorado que lo ve como una pérdida de tiempo, ahora mismo a nivel de horario no es factible, imposible, porque no tenemos tiempo (Entrevista director centro 2, p. 26).

c) Gestión de la Administración Educativa y la cultura de efecto escaparate

La Administración Educativa ostenta un papel clave en el diseño de los proyectos educativos que se desarrollan en los centros. En un escenario educativo altamente regulado, los niveles de concreción de las propuestas condicionan la verdadera naturaleza creativa de los proyectos, al tiempo que generan grandes expectativas a nivel social, mientras son muchos los elementos que dificultan el éxito real de las iniciativas, como la escasez de tiempo que pasan los auxiliares de conversación en las aulas (Entrevista director centro 2, p. 26) o la impredecibilidad de su perfil (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

d) Limitado contacto del alumnado con la lengua extranjera

La maestra entrevistada pone de relieve que un proyecto bilingüe basado en ampliar dos horas más la enseñanza bilingüe en comparación con un centro ordinario no puede en sí mismo considerarse bilingüe (Entrevista docente centro 2, p. 37).

e) Carencias estructurales del propio sistema

Se parte del hecho de que las dificultades a las que se ha de hacer frente en torno a la enseñanza bilingüe responden a limitaciones del sistema educativo actual: *“Hay errores que pertenecen a lo que es nuestro sistema educativo, con veintisiete alumnos en un aula, personal formado no suficientemente, con bastante desconocimiento de lo que significa el trabajo en bilingüismo”* (Entrevista docente centro 2, p. 37).

f) Expectativas creadas no satisfechas

Se ponen de relieve las diferencias entre las expectativas iniciales creadas y la realidad de los proyectos bilingües una vez éstos se han generalizado:

La administración vendió muy bien la perdiz o como quieras llamarlo al principio, la verdad es que había muchas ventajas, esas ventajas se han ido recortando al final (...) Al principio se comenzó hablando del famoso tándem entre el profesor de lengua inglesa y el de español dentro del aula, que eso nunca se ha llevado a cabo, en los centros experimentales sí se ha llevado durante muchos años. Obviamente es entendible que cuando el bilingüismo se va generalizando los recursos se van repartiendo y redistribuyendo, yo me planteo de aquí a cinco años si tendremos todos los centros asistentes de conversación (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34).

g) Escasa capacitación de las familias en la lengua extranjera

El bajo nivel en lengua extranjera de la familia es considerada una limitación que afecta su potencial apoyo a sus hijos e hijas, aunque sí se identifica interés por parte de las familias en torno a la pertenencia de sus hijos/as al proyecto (Entrevista director centro 2, p. 27).

h) Laxos criterios de contratación de los asistentes de conversación

La excesiva impredecibilidad de la figura de los auxiliares de conversación, a los que no se les exige formación especializada, es identificada como una limitación:

La función del asistente depende mucho de la persona que te haya venido, hasta ahora hemos tenido mucha suerte. Por ejemplo hemos tenido el año pasado una chica americana con disposiciones de docente con lo cual te organizaba, realizaba un montón de actividades, y hay otras que te vienen que no tienen el perfil docente y que te ayudan a nivel lingüístico pura y llanamente y ayúdame a reproducir esto, ayúdame a resolver esta ayuda lingüística, y lo estoy haciendo bien, corrígeme como profesor. Pero bueno nos tenemos que conformar con lo que hay, sabemos que tenemos un asistente de conversación no una docente (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

Ha habido de todo, hemos tenido auxiliares del MEC, de la Junta y hemos tenido diversas circunstancias, el año pasado teníamos dos y uno renunció, otro se marchó a mitad de curso, eso es una lotería, es un voluntariado pues no están sujetos a ninguna norma, son becas que dan, becas pírricas, dan unos 600 euros que para pagar el alquiler te da pero para sobrevivir no. Hemos tenido suerte los cursos anteriores pero ya este curso nos ha fallado el segundo auxiliar y no te dan otro y el primero a principio de año se fue. Hemos estado atendidos gracias a que algunos centros nos han cedido unas horas de sus auxiliares (Entrevista director centro 2, p. 26).

7.3.9.2 Facilitadores

a) Aplicación de la metodología de idiomas y del enfoque AICLE al área de Conocimiento del Medio

El campo de la enseñanza de lenguas se ha preocupado tradicionalmente del cómo metodológico. Esta consideración por la didáctica aplicada a áreas como el Conocimiento del Medio es percibida como un aspecto facilitador del aprendizaje:

Para poner un ejemplo de trabajar un texto de Conocimiento del Medio por ejemplo, puedes trabajarlo como lo trabajas en español, como tradicionalmente se ha trabajado, se hace una lectura, se hacen una serie de preguntas, yo esto lo hago en inglés exactamente igual, o por el contrario me planteo que puedo hacer un apoyo visual, que puedo hacer un pre-teaching de vocabulario, que puedo hacer un pre-listening, puedo hacer pre-reading activities, qué conocen acerca del texto antes de leerlo, esa metodología que ya debería existir en teoría en Conocimiento del Medio es una metodología que supuestamente el profesorado de idioma conoce mejor, maneja mejor y que no veo que para nada que esté reñido con el conocimiento, es decir yo voy a seguir trabajando Conocimiento del Medio pero lo voy a hacer desde esta perspectiva desde un enfoque metodológico donde voy a tener en cuenta la lengua (Entrevista docente centro 2, p. 38).

b) Apoyo del equipo directivo

La totalidad del profesorado reconoce como aspecto facilitador la buena disposición del director y del equipo directivo ante la nueva realidad bilingüe (Cuestionario docentes centro 2, ítem 24). El coordinador del proyecto menciona el importante papel facilitador que ha jugado el equipo directivo en el desarrollo del proyecto:

En el desarrollo de un proyecto de este tipo un apoyo muy importante, y eso hay que decirlo, es el del equipo directivo, conozco centros en los que el equipo directivo no está muy convencido del tema y el proyecto no funciona lo bien que debe funcionar. En este caso soy Jefe de Estudios, pero no lo era antes

y siempre tuve el apoyo del equipo directivo en cualquier aspecto que se planteara (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34).

Podemos comprobar cómo el director se muestra abiertamente a favor de la enseñanza bilingüe, abogando incluso por la adopción de una segunda lengua para toda la comunidad andaluza desde la promulgación del Estatuto de Autonomía:

Sí, yo dije en su momento que en Andalucía al no tener segunda lengua como Cataluña o el País Vasco desde el principio se debería haber apostado por la obligatoriedad del idioma inglés, que es el que más extendido está, en todas las escuelas de Andalucía. Que los niños hubiesen cursado dos lenguas la materna y la extranjera, lo hubiese puesto desde el estatuto de Andalucía o desde que la Junta tomó cartas en materia educativa (Entrevista director centro 2, p. 27).

c) Papel del coordinador del proyecto bilingüe

El director del centro alaba el importante papel jugado por el coordinador del proyecto bilingüe en el buen desarrollo del mismo: *“No me ha hecho falta implicarme en lo que es el desarrollo del proyecto ya que el coordinador lo ha llevado para adelante él, he delegado totalmente en esa persona”* (Entrevista director centro 2, p. 28).

Asimismo, la maestra entrevistada se refiere positivamente al coordinador del proyecto bilingüe, destacando su grado de afinidad (Entrevista docente centro 2, p. 40).

d) Implicación del profesorado

Los proyectos bilingües son desarrollados finalmente por el profesorado, por ello su colaboración y participación se convierten en elementos sine qua non para su éxito o fracaso. En este caso, el coordinador del proyecto bilingüe menciona el importante papel que juega el profesorado en el desarrollo de los proyectos bilingües:

Otro apoyo igual de importante es el del equipo docente. He tenido la experiencia de años de haberme llegado gente por puestos de carácter específico o que no estaba muy convencida del tema o que no estaba por la labor y me costó mucho trabajo el que esto siguiera para adelante incluso partiéndome la cara si la persona no colaboraba y no había manera (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 13).

El director del centro corrobora la importancia que ha tenido el profesorado en el buen funcionamiento del proyecto bilingüe, recalcando su alta capacitación (Entrevista director centro 2, p. 28).

e) Implicación de las familias

El papel de las familias se menciona como un aspecto facilitador del aprendizaje del alumnado, identificándose al alumnado potencialmente bilingüe con aquel que más apoyo recibe de sus familias (Entrevista director centro 2, p. 25).

f) Uso de Internet y las TIC para la elaboración y consulta de material

El coordinador del proyecto bilingüe menciona el uso de internet como facilitador para la elaboración y consulta de material curricular: *“Yo no sé qué sería del proyecto bilingüe, sin internet no creo que pudiera existir el proyecto bilingüe, porque el material, como elaboramos todas las unidades didácticas todo el material ha salido prácticamente de internet”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30).

7.3.10 Analizando la satisfacción ante la enseñanza bilingüe

a) Participación e implicación del profesorado adscrito directamente al proyecto

Se reconoce la importancia de la participación e implicación del profesorado adscrito al proyecto bilingüe en su desarrollo: *“Yo creo que lo más importante es la gente que lo lleve a cabo, todos los proyectos dependen de las personas que se impliquen en ellos”* (Entrevista director centro 2, p. 28). El coordinador del proyecto coincide en considerar la labor del profesorado como el eje vital para el éxito de los programas educativos de esta índole: *“El equipo directivo y los compañeros pueden convertirse en los mejores aliados o en los mayores problemas de este tipo de proyectos”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33).

En el caso que nos atañe, ambos entrevistados coinciden en expresar la satisfacción ante la participación de un importante sector del profesorado, al menos de aquel más cercano al proyecto bilingüe en su responsabilidad directa: *“Todo el que ha venido todo los años se ha involucrado, y se han hecho muchas actividades bilingües”* (Entrevista director centro 2, p. 28) *“Hacer cualquier cosa, que estás trabajando codo con codo y dices, esto va para adelante”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34).

Es necesario llamar la atención sobre el impacto del proyecto bilingüe en la estimulación de la autonomía pedagógica del profesorado a través del diseño de unidades didácticas. Asimismo, la implementación del proyecto ha favorecido que el profesorado deje de concebir el libro de texto como único texto dentro del aula: *“No tenemos libro de texto, estamos elaborando nosotros todos los materiales”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

A pesar de la no utilización de libro de texto en las sesiones bilingües, el libro de texto en español se sigue utilizando como referente y guía *“Estamos siguiendo el libro de texto en español”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

b) Respuesta del alumnado

Se expresa satisfacción al observar la buena respuesta del alumnado con respecto a la enseñanza bilingüe: *“El perfil del alumno bilingüe es mucho mejor que el del alumno no bilingüe. Llegan a ser brillantes”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 12). Se constata la mejora de indicadores relacionados con la competencia lingüística en lengua extranjera: *“El nivel lingüístico que se está consiguiendo a nivel general es muy bueno, el otro día tuvimos un acto de Comenius y los profesores extranjeros decían que los niños tenían un buen nivel de pronunciación, en nuestro centro está funcionando”* (Entrevista director centro 2, p. 27).

La maestra, a este respecto, reconoce que el alumnado se ha beneficiado a nivel lingüístico de la puesta en marcha del proyecto bilingüe, aunque se muestra más escéptica ante el verdadero calado de estos aprendizajes a nivel conceptual: *“Obviamente en lo que se refiere a la adquisición de la lengua extranjera sí, lo que no se puede asumir necesariamente es el hecho de que porque una cosa se machaque dos veces se aprenda mejor”* (Entrevista docente centro 2, p. 42).

Además, se observa el especial calado del proyecto bilingüe entre el alumnado de origen extranjero, que ya ha experimentado procesos previos de bilingüismo:

Se aprecia muy buena respuesta a la enseñanza bilingüe en aquellos niños y niñas de procedencia extranjera que ya han pasado anteriormente por un proceso de bilingüismo, tienen un camino recorrido que los demás no tienen, sus habilidades comunicativas son exitosas, las aplican, les va bien y dejan a los demás por detrás (Conversación informal maestra centro 2, 44).

Asimismo, la maestra afirma que el alumnado comienza a utilizar el inglés para comunicarse voluntariamente con el profesorado, tras acordar el uso de la lengua extranjera entre los miembros del equipo bilingüe *“Eso fue intencionado nos comunicamos mucho en segundo idioma delante de los niños, para que ellos precisamente lo vean como algo de lo más normal y natural y algunos de ellos han adoptado el patrón y lo han hecho”* (Entrevista docente centro 2, p. 39).

c) Respuesta de las familias

El coordinador del proyecto bilingüe afirma percibir la satisfacción de las familias: *“están encantadas con que sus hijos estén en la sección bilingüe”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 15). Tanto es así, que debido a presiones familiares se logró la aprobación de todas las líneas bilingües en el centro (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, pp. 35-36).

d) Participación del centro en el Proyecto Comenius

El coordinador del proyecto bilingüe valora positivamente la participación del centro en el Proyecto Comenius, del que resalta su función motivadora del alumnado, así como la recepción de materiales auténticos que han favorecido el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumnado y su conciencia lingüística en la segunda lengua. Asimismo, la creación de estos vínculos ha posibilitado el enriquecimiento del currículo y su apertura a nuevas realidades y contextos culturales e históricos. El valor de estas iniciativas, que rompen con la clásica estructuración del currículo en temas ordenados según el libro de texto, es valorado positivamente por el coordinador del proyecto bilingüe; que se refiere a la alta significatividad de la unidad surgida del Proyecto Comenius (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 10).

e) Presencia de auxiliares de conversación

A pesar de que ya se han señalado las limitaciones derivadas de la *interinidad* de la figura del auxiliar de conversación, se valora su presencia, principalmente cuando éstos tienen formación docente (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 11).

7.3.11 Considerando los logros alcanzados

a) Enseñanza bilingüe

El 100% del profesorado considera que la enseñanza bilingüe supone un avance en la mejora de la educación (Cuestionario docentes centro 2, ítem 2). Igualmente, la totalidad del profesorado considera que el proyecto bilingüe ha mejorado la oferta y calidad de la enseñanza que se ofrece a la comunidad educativa (Cuestionario docentes centro 2, ítem 25). Asimismo, es significativo señalar como la totalidad del profesorado entrevistado se encuentra muy de acuerdo con la naturaleza bilingüe del centro (Cuestionario docentes centro 2, ítem 1).

Se reconoce la existencia de cambios positivos en la vida del centro a raíz de la implantación del proyecto bilingüe, tratándose el propio proyecto de un meta facilitador

de diversas transformaciones en el centro: *“Viendo los centros de primaria con una perspectiva de cinco años, dices es que hemos cambiado una barbaridad, cuándo se pensaba que íbamos a tener un asistente de conversación en un centro de primaria, o una dotación económica extra, de alrededor del 5% del presupuesto”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 14). También, el proyecto bilingüe ha impulsado la motivación y el reciclaje de un sector del profesorado: *“A nivel personal yo disfruto mucho en las clases bilingües, y me ha hecho disfrutar mucho de las clases de inglés de las que yo ya llevaba 19 años de docencia, estaba cansado de hacer siempre lo mismo”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 13).

b) Desarrollo profesional

La implantación del proyecto bilingüe ha favorecido la adquisición de competencias y conocimientos específicos vinculados con la enseñanza bilingüe y la mejora de sus competencias lingüísticas en el profesorado, aunque dicha formación tuviera lugar una vez implementado el proyecto bilingüe (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 9).

El profesorado perteneciente al equipo bilingüe se encuentra activo, desarrollando diferentes actividades formativas: *“Bueno, la gente del equipo no está anquilosada para nada, está metida en la escuela oficial de idiomas y haciendo cosas”* (Entrevista docente centro 2, p. 40). Por otra parte, además de la importancia de los aspectos didácticos y lingüísticos en la formación del profesorado, se han producido también cambios en la dimensión curricular derivados de la ausencia de libros de texto bilingüe favoreciendo que el profesorado ejerza su criterio curricular (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

c) Procesos de colaboración y cooperación del profesorado

La colaboración entre el profesorado se ha producido tanto en torno al desarrollo de actividades extracurriculares vinculadas al proyecto bilingüe (teatros, campamentos...) (Entrevista director centro 2, p. 28) como en referencia a la procesos de colaboración en función de la programación didáctica de los docentes bilingües con los tutores encargados de la docencia en castellano (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31).

d) Aumento del input de la segunda lengua y la mejora de la competencia lingüística del alumnado

El aumento significativo del tiempo de docencia en la lengua extranjera y la mejora de la competencia lingüística del alumnado representan logros de la implementación del proyecto bilingüe (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

e) Mejora de la competencia intercultural del profesorado y alumnado

La participación del centro en el proyecto bilingüe es señalada por el coordinador como un logro derivado principalmente de la participación centro en el Proyecto Comenius (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31).

7.3.12 Acerca de las expectativas ante la enseñanza bilingüe

a) Implantación del Currículo Integrado de las Lenguas

El coordinador del proyecto bilingüe se refiere a la situación futura en la que una vez aprobado el Currículo Integrado de las Lenguas se llegue a favorecer la coordinación entre todos los docentes de lenguas: *“Lo ideal es que cuando se defina el currículum integrado de las lenguas, el de inglés se coordine con el de español y con el de Conocimiento del Medio”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 9).

b) Cambios en el perfil profesorado bilingüe

El coordinador expresa la expectativa de poder asignar, en un futuro próximo, las tutorías bilingües a un profesorado suficientemente formado y que esta responsabilidad deje de estar vinculada a la condición de especialista en lengua extranjera, como sucede actualmente: *“Ahora mismo el peso de los centros bilingües está recayendo en los especialistas de inglés, pero de aquí a unos años el peso recaerá en los tutores formados, que tengan la competencia suficiente como para que ellos den la clase en inglés”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 13).

c) Generalización de la enseñanza bilingüe a todos los centros

El director del centro afirma su apuesta por la generalización de la enseñanza bilingüe (modalidad inglés) para el conjunto de la educación obligatoria andaluza (Entrevista director centro 2, p. 27), así como el 100% del profesorado (Cuestionario docentes centro 2, ítem 26).

A modo de resumen recogemos las características principales del estudio de centro en la tabla 7.2:

Sobre el contexto del centro	Centro creado en 1973 de tres líneas. Claustro de aproximadamente cuarenta docentes. El 5% del alumnado es de origen inmigrado.
El origen de la experiencia	La posibilidad de implementar el proyecto bilingüe se originó desde los institutos de Educación Secundaria. El claustro en su conjunto respondió muy positivamente colaborando en la elaboración del proyecto bilingüe.
El concepto de bilingüismo	Se identifican definiciones tanto elásticas como estrictas de bilingüismo que dividen al profesorado. Los profesionales entrevistados defienden la importancia de la comunicación oral como aspecto ligado al considerar bilingüe a un hablante. Se percibe la pervivencia de las definiciones clásicas de bilingüismo como el dominio equilibrado de las lenguas.
Las finalidades de la enseñanza bilingüe	-Contribuir a la modernización de Andalucía y posibilitar mayor prosperidad a futuras generaciones. -Mejora de las competencias lingüísticas tanto en castellano como en inglés. -Mejora de los conocimientos y competencias del alumnado a través de la lengua extranjera. -Favorecer el conocimiento de otras realidades y fomentar el espíritu crítico del alumnado.
Tratamiento de la enseñanza bilingüe	-Se adoptan los principios metodológicos del enfoque AICLE. -Se apuesta por una visión integrada de lenguas y contenidos con referencias a una progresiva integración lingüística del currículo. -Se hace una selección y tratamiento de los objetivos y contenidos en las dos lenguas según el modelo de refuerzo. -Se pone de relieve un empobrecimiento de las prácticas evaluativas en relación con lo recogido en el documento del proyecto bilingüe, si bien se expresa satisfacción con la evaluación realizada. Asimismo, se evidencia la presencia de concepciones de evaluación ligándola con la calificación. -Se cuenta con un repertorio amplio de materiales curriculares que complementan al libro de texto. -En cuanto a los recursos se dispone de ordenadores fijos y portátiles, reproductores, videoprojector, fotocopadoras, impresoras, pizarras digitales...

El profesorado en el proyecto bilingüe	-El proyecto bilingüe del centro 2 destaca en sus orígenes por la implicación de la mayor parte del claustro docente. -Una vez en marcha, es la mitad del claustro la que afirma colaborar activamente con las propuestas derivadas del proyecto bilingüe, si bien la mayor parte del profesorado considera haber hecho todo lo posible para contribuir al desarrollo del proyecto bilingüe. -El sector de profesorado más vinculado con la enseñanza bilingüe es el que fundamentalmente imparte docencia en la sección bilingüe, si bien se manifiesta que se han producido mejoras en la colaboración del profesorado bilingüe y no bilingüe. -El conjunto del profesorado manifiesta haber recibido tanto formación lingüística como didáctica. Por su parte, se valoran como positivas las medidas de formación implementadas por la Administración Educativa. Sin embargo, se considera que la dificultad de los Cursos de Adaptación Lingüística ha incidido en una alta deserción. Se hace una apuesta por modelos de formación transmisiva basados en jornadas y cursos.
Acerca de los auxiliares de conversación	-Se insiste en la precariedad de las condiciones de contratación de los auxiliares de conversación, solicitándose el aumento de su permanencia en el centro y por tanto de su remuneración como estrategias para reforzar su estabilidad en los centros. -Se pone de relieve la aleatoriedad de los perfiles de los auxiliares que han llegado al centro, prefiriéndose aquellos con formación o disposiciones docentes. -La percepción de los auxiliares de conversación es valorada positivamente por el conjunto del profesorado. Asimismo, una mayoría del profesorado ha practicado la lengua extranjera con los auxiliares.
Acerca de las familias	-La mayoría del profesorado valora positivamente la participación de la familia en el proyecto bilingüe. -Sin embargo, se desvela que la participación familiar es concebida por el profesorado desde el apoyo que éstas realizan a sus hijos/as y no al desarrollo de estrategias de tipo comunitario. -El papel de la familia en el proyecto bilingüe se ha canalizado a través de reuniones de corte administrativo. -Se pone de relieve el interés que las familias han mostrado en torno a la participación de sus hijos/as en el proyecto bilingüe.
Elementos que limitan el proyecto bilingüe	-Desequilibrio entre la exposición en la lengua materna y extranjera. -Desconocimiento de proyecto bilingüe por parte del sector de profesorado que no impacte docencia en lengua extranjera. -Ausencia de iniciativas de formación adaptadas al profesorado que ha de desarrollar el proyecto bilingüe. -Reticencias de cierta parte del profesorado y escasa colaboración. -La Administración Educativa y la cultura de efecto escaparate (Limitado contacto del alumnado con la lengua extranjera, carencias estructurales del propio sistema, expectativas creadas no satisfechas). -Escasa capacitación de las familias en la lengua extranjera. -Laxos criterios de contratación de los asistentes de conversación.
Elementos que impulsan la enseñanza bilingüe	-Aplicación de la metodología de idiomas y del enfoque AICLE al área de Conocimiento del Medio. -Apoyo del equipo directivo -Papel del coordinador del proyecto bilingüe. -Implicación del profesorado. -Implicación de las familias. -Uso de Internet y las TIC para la elaboración y consulta de material.
La satisfacción con el proyecto bilingüe	-Participación e implicación del profesorado adscrito directamente al proyecto. -Positiva respuesta del alumnado. -Respuesta positiva de las familias. -Participación del centro en el Proyecto Comenius. -Presencia de auxiliares de conversación.
Los logros del proyecto bilingüe	-De forma general, la propia enseñanza bilingüe como avance en la mejora de la educación, y de forma particular el proyecto bilingüe como catalizador de cambios. -Mejora de la capacitación del profesorado así como el aumento de su colaboración y cooperación. -Aumento del input de la segunda lengua y la mejora de la competencia lingüística del alumnado. -Mejora de la competencia intercultural del profesorado y alumnado.
Las expectativas	-Implantación del Currículo Integrado de las Lenguas. -Cambios en el perfil profesorado bilingüe. -Generalización de la enseñanza bilingüe a todos los centros.

Tabla 7.2 Resumen del caso del centro 2

7.4 Centro 3

El centro 3 está situado en una zona de reciente creación de la localidad, fruto de la expansión urbanística, recogiendo a un alumnado diverso, fundamentalmente proveniente de clases medias emergentes.

El centro, de dos líneas, ha ido incrementando su alumnado progresivamente de forma que los espacios originariamente dedicados a biblioteca, apoyo educativo o laboratorio se han ido transformando en aulas (Conversación informal centro 3 docente b, p. 78). Tal es el caso, que la ratio llega habitualmente a veintiocho en ciertos niveles (Entrevista coordinador centro bilingüe centro 3, p. 58).

Al ser nombrados centro bilingüe cuentan con una dotación de ordenadores portátiles y un proyector de video.

Aunque el proyecto bilingüe se aprobó originalmente para una sola línea, desde la dirección del centro se optó desde el comienzo por garantizar la enseñanza bilingüe a todo el alumnado del centro en función de los recursos existentes, respondiendo así a las demandas familiares (Entrevista director centro 3, p. 52).

El centro cuenta con un AMPA especialmente activa que, incluso, ha constituido un grupo de teatro que anualmente organiza actuaciones para los niños/as de la localidad tanto en Navidad como a final de curso.

El centro es bilingüe español-inglés y cuenta con los servicios derivados del Plan de Apertura (actividades extraescolares, aula matinal y comedor).

7.4.1 El proyecto bilingüe en el centro

La implementación del proyecto bilingüe responde a motivaciones económicas derivadas de la construcción de hoteles en la localidad:

En principio se originó la posibilidad de montar un proyecto bilingüe en la localidad por el tema de los hoteles y en un principio por parte de los hoteles se nos ofertó la posibilidad de alemán (Entrevista director centro 3, p. 47).

El desarrollo turístico de la zona de la costa, donde nos encontramos, impulsado por la construcción de nuevas urbanizaciones y apertura de nuevos hoteles, utilizados por extranjeros, está aumentando la oferta de empleo en la localidad. El conocimiento de nuevos idiomas facilitará, la comunicación con esas personas y más posibilidad de contratación para trabajar en este sector (Documento proyecto bilingüe centro 3, p. 1).

La elaboración del proyecto bilingüe fue asumida por el coordinador bilingüe quien solamente contó con el apoyo de una compañera: *“Pues la verdad es que fui principalmente yo y otra compañera”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54), a pesar de que el 82% del profesorado afirma haberse involucrado activamente en la elaboración del proyecto bilingüe del centro (Cuestionario docentes centro 3, ítem 6).

Las bases y referencias utilizadas en la elaboración del proyecto se refieren, entre otros, a la propia normativa, proyectos bilingües de otras regiones y documentos oficiales emanados de instancias europeas:

Comenzamos a tomar como referencia los proyectos de algunos centros de Extremadura (...) que nosotros hemos adaptado a nuestro contexto (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54).

Nosotros hemos tomado como ejes vertebradores el marco Europeo de Referencia y el porfolio y alrededor de esos dos pilares hemos empezado a construir el proyecto bilingüe (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 55).

A pesar de contar con el documento del proyecto bilingüe, éste no representa un material de trabajo o consulta para el profesorado: *“El proyecto físicamente no lo he visto, ni me lo han enseñado, ni yo he preguntado. Existe pero no es un instrumento de trabajo”* (Entrevista docente centro 3, p. 66).

El análisis del origen del proyecto bilingüe en el centro revela su vinculación institucional como estrategia para formar lingüísticamente al alumnado en lenguas extranjeras prestigiadas.

7.4.2 Del concepto de bilingüismo

La conceptualización del hablante bilingüe no es unívoca, prestándose a ser interpretada desde posicionamientos elásticos, como los expresados por el director del centro quien identifica al hablante bilingüe como aquel *“Capaz de defenderse y comprender en otra lengua diferente a la nativa”* (Entrevista director centro 3, p. 48), hasta las definiciones claramente equilibradas, que vinculan el bilingüismo con el aprendizaje de la lengua extranjera en términos equivalentes a la lengua nativa: *“Bilingüe es manejar tu lengua materna y el idioma extranjero que tu elijas con igual soltura”* (Entrevista docente centro 3, p. 66).

La diferente conceptualización del bilingüismo –dividida entre las definiciones elásticas y equilibradas expuesta por parte de los entrevistados– se refleja en los resultados globales del profesorado del centro, que se concentra en el 45% de los docentes que rechazan que para caracterizar a un hablante bilingüe deba hablar las dos lenguas a la perfección, frente al 55% del profesorado que se muestra a favor (Cuestionario docentes centro 3, ítem 3). En cualquier caso, el 27% del profesorado considera que el alumnado del centro llegará a ser bilingüe al final de la Enseñanza Obligatoria (Cuestionario docentes centro 3, ítem 4).

7.4.3 Análisis de las finalidades del proyecto bilingüe

Como se ha señalado anteriormente, el origen del proyecto bilingüe hay que buscarlo en motivaciones de índole económica y estratégica:

España se enmarca dentro de la Unión Europea, produciéndose un flujo migratorio constante en el que los idiomas están a la orden del día (...) Adaptarnos a los tiempos que corren (...) sabíamos que todos los centros tarde o temprano iban a ir por esta línea y sería quedarnos obsoletos (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54).

Otras finalidades identifican la enseñanza bilingüe con el desarrollo del alumnado: *“El conocimiento del idioma es vital, es una manera de potenciar el desarrollo de los alumnos”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54).

Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua extranjera, se asume la finalidad de fomentar competencias avanzadas en las dos lenguas: *“Que el alumnado termine siendo competente en las dos lenguas: tanto en el español como en el inglés”* (Entrevista docente centro 3, p. 65).

7.4.4 La enseñanza ante la nueva realidad bilingüe

El profesorado valora la necesidad de incidir en la comprensión y comunicación frente a la exactitud lingüística, que pasaría *“siempre a un segundo plano, valoramos la comunicación y el uso del idioma”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

Esta perspectiva favorece la participación del alumnado, consiguiendo reducir el estrés lingüístico y redundando positivamente en los niveles de motivación:

En esta clase no están cortados, ves que rápidamente levantan todos la mano y quieren participar, tampoco les castigo los errores, se los refuerzo, es más le refuerzo los errores, les corrijo, pero no pasa nada It is ok!, los chiquillos pierden el miedo a hablar en inglés, no lo ven extraño y eso es positivo (Entrevista docente centro 3, p. 69).

Además, se aborda la cuestión lingüística desde el baño de lengua y la inmersión naturalista:

Aprenden también frases útiles para la clase: Can I go to the toilet? Can I sharpen my pencil?, los cumpleaños se cantan en inglés... todas las pequeñas cositas que les puedo ir metiendo en inglés se las meto y hacerles ver que el inglés es motivante y que les guste (Entrevista docente centro 3, p. 68).

Por otra parte, se sigue apreciando la presencia de los enfoques comunicativos: *“Hemos visto que había que adoptar un enfoque basado en la comunicación y olvidarnos un poco de la enseñanza tradicional del inglés”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 55), valorando las respuestas no verbales del alumnado e incidiendo en la importancia de la comprensión sobre la producción:

Muchas veces somos demasiado exigentes, yo en mi caso a veces me tengo que parar (...) porque estás consiguiendo algo que no te das cuenta y es la comprensión. Nos obsesionamos con la producción y muchas veces están comprendiendo perfectamente al auxiliar de conversación hablando en inglés, porque no son solamente respuestas orales sino también físicas. Solamente ese hecho de que te entiendan cuando les hablas en inglés (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 63).

En los casos en los que el docente bilingüe es también tutor, se favorece la introducción la lengua extranjera de forma más natural sin las restricciones derivadas de horarios preestablecidos, posibilitándose la vinculación entre los contenidos abordados en la lengua materna:

Con primero es diferente al ser más pequeños, es mi grupo y los conozco más, les voy distribuyendo los tiempos, entonces según también les vea pues lo mismo que están haciendo en español pues paso automáticamente a inglés. Después en matemáticas esta última semana como están aprendiendo a sumar con dos dígitos, suma con llevada y demás, pues todo ese proceso que ya han aprendido en español pues lo hacemos en inglés pues ellos ya igual me dicen $22 + 6 = 28$ en inglés, y lo van haciendo verbal en inglés. En lo que es vocabulario pues hacemos el mismo vocabulario que estamos haciendo en Español, lo copian, verbalmente hacemos algún tipo de jueguecito para afianzarlo, el ahorcado... todo eso en inglés, yo lo voy viendo y voy distribuyendo los horarios (Entrevista docente centro 3, p. 68).

La adopción del enfoque AICLE ha propiciado que el área de Conocimiento del Medio se convierta en el eje de la organización del currículo. Sin embargo, se alude a un tratamiento del área más cerca de lo lingüístico que del contenido: *“Consideramos al Conocimiento del Medio como apoyo al área de lengua, trabajando técnicas de estudio, resúmenes...”* (Entrevista director centro 3, p. 47). Por su parte, la adopción del modelo de refuerzo, mediante el cual los contenidos abordados en español vuelven a tratarse en la lengua extranjera (Salaberri, 2009), reduce cuanto menos el abanico de contenidos presentados al alumnado: *“El compañero bilingüe imparte Conocimiento del Medio en*

mi clase y hace un repaso adaptado en inglés de lo que hemos trabajado en español, aunque se centra principalmente en el vocabulario” (Conversación informal docente a centro 3, p. 77). A la luz de estas manifestaciones puede afirmarse, por tanto, que en este caso concreto se produce una duplicidad de los contenidos abordados: *“Me reúno con la profesora la semana de antes para ver el tema que van a trabajar y yo ese tema yo les preparo alguna actividad oral para hacer lo mismo que han hecho en español pero en inglés*” (Entrevista docente centro 3, p. 69).

Es necesario manifestar la concepción todavía generalizada del currículo desde las disciplinas tradicionales y, el rechazo a aquellos cambios que puedan poner en peligro su entidad: *“Es una lucha diaria, hay que convencer a bastante gente que no ven la importancia del proyecto, ojalá no ocurriera pero hay mucha gente que es lengua y matemáticas y se acabó*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

En una de las conversaciones informales en el centro es posible identificar el pensamiento docente al que hace referencia el coordinador del proyecto: *“Bilingüismo sí, pero no a costa de las Matemáticas, ni de la Lengua ni del Conocimiento del Medio, es que me niego, puede venir el fin del mundo que yo sigo defendiendo mis Matemáticas, mi Conocimiento del Medio y mi Lengua*” (Conversación informal docente a centro 3, p. 77).

De acuerdo con lo expresado en dicha afirmación, la enseñanza bilingüe se percibe como una presión curricular añadida que pondría en riesgo la enseñanza de las asignaturas instrumentales en español, idea que se detalla con mayor profusión por la misma docente: *“Las Matemáticas necesitan su tiempo y no se lo puede quitar nadie, ni el Inglés ni ninguna otra, la Lengua y las Matemáticas son intocables, puede venir el fin del mundo que yo las seguiré defendiendo*” (Conversación informal docente a centro 3, p. 77).

En cuanto a la evaluación, el 82% del profesorado del centro utiliza diferentes instrumentos tales como *“exámenes (orales, escritos), participación y trabajos. Hemos mandado bastantes trabajos para realizarlos en grupo en casa o en la biblioteca del pueblo, después presentarlos y hacer una exposición*” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60; Cuestionario docentes centro 3, ítem 19).

Por su parte, se manifiestan concepciones de la evaluación que la identifican con la calificación:

Si van a ser evaluados a través de un control les comento lo que tienen que saberse, sobre todo vocabulario. Unir con flechas palabras y dibujitos, entonces tienen que identificar la palabra correspondiente. Son solo dos horitas semanales y partiendo de la base de que no me obligan a hacerlo, pues para qué vas a perder más tiempo evaluando (Entrevista docente centro 3, p. 70).

Se produce por tanto una confusión entre ambos conceptos, fomentada por el hecho de que la enseñanza bilingüe esté vinculada a las áreas de referencia en castellano (en este caso Conocimiento del Medio y Educación Artística), no existiendo una calificación independiente para la sección bilingüe:

No hay evaluación. La enseñanza bilingüe que se imparte no es evaluable, yo no evalúo. Yo doy clases de Conocimiento del Medio y Artística en primero y en segundo y eso no es evaluable. A veces he hecho controles o los he evaluado a través de otras técnicas pero nadie me lo exige, ni desde el centro ni desde delegación. Eso no queda reflejado en los boletines informativos. En mi caso yo evalúo como una técnica

de clase, para yo saber a nivel personal que se están adquiriendo ciertas cosas de las que se dicen en clase (Entrevista docente centro 3, p. 71).

En unas jornadas que yo he asistido me ha llamado la atención de que siempre nos han dicho que siempre es un plus, un extra, que no había que valorarlo” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

A pesar de manifestarse la utilización de diferentes instrumentos de evaluación, el papel del examen está muy presente, con un 82% del profesorado del centro que manifiesta que los contenidos impartidos en lengua extranjera se evalúan a través de exámenes (cuestionario docentes centro 3, ítem 17). En el siguiente extracto de entrevista se detalla el procedimiento utilizado en torno a los exámenes:

Nosotros siempre hemos dado la posibilidad de dar un 10 usando la lengua castellana, para no cohibir a aquellos alumnos que no eran capaces de llegar y lo hemos contado como un extra, es decir, había alumnos que podían subir, teníamos ahí un recurso de puntos con lo cual podías compensar la carencia que a lo mejor tenían en lengua castellana pues la han suplido con los puntos por contestar en lengua inglesa, después en otros centros de otras provincias me ha llamado la atención que no, que acotan la posibilidad de sacar un 10 usando la lengua extranjera, es decir, hay pruebas en las que han valorado hasta un 6 en lengua castellana y los otros 4 puntos restantes había que conseguirlos hablando en inglés. Nosotros hemos dado la doble posibilidad, contestar en español en inglés o en ambos. Si contestaba en ambos pues iba a tener mucha más puntuación, si contestaba en un idioma o en otro iba a valer más, iba a sumar los puntos a la nota que tu sacarás en el examen, y si contestaba en lengua castellana iba a valer como un examen normal. Nosotros hemos subido lógicamente la nota, lo cual ha motivado bastante a los alumnos y se esforzaban, de hecho muchos de ellos preferían contestar en inglés antes que contestar en español (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

El 73% del profesorado considera que los contenidos abordados en lengua extranjera son evaluados adecuadamente (Cuestionario docentes centro 3, ítem 16). Asimismo, el 82% del profesorado afirma que se tiene en cuenta la participación y la expresión oral en la evaluación (Cuestionario docentes centro 3, ítem 18).

Abordando la dimensión de los materiales curriculares, se alude a su diversidad, constando entre ellos: materiales de elaboración propia, flashcards, presentaciones de Power Point... y el libro de texto, del que se realiza un uso flexible: *“Por ejemplo, si tocamos el tema de Andalucía y en el libro de texto no figura hasta el final la geografía, nosotros nos hemos pasado y lo hemos trabajado” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58).*

Además, se afirma haber realizado adaptaciones de los materiales curriculares españoles al inglés, ante la ausencia de opciones comerciales adecuadas, si bien se contempla ya la incorporación de las propuestas para el curso siguiente:

Lo que se trabaja en castellano a través del libro se adapta en inglés, Es un material complementario que se va archivando cada año. En el curso que viene la editorial que estamos trabajando ya nos está ofertando esto que estábamos haciendo nosotros. Antes, el libro bilingüe no tenía nada que ver con lo que estábamos haciendo en castellano, y ahora lo que han hecho son unos cuadernillos que se adaptan a lo que se va trabajando en el libro. Probablemente seguiremos utilizando el material que hemos elaborado pero tendremos otro material más que hasta ahora no teníamos (Entrevista director centro 3, p. 47-48).

Por su parte, se ha adquirido material auténtico a través de las estancias lingüísticas del profesorado en Inglaterra: *“Hemos aprovechado sobre todo las estancias de profesorado en el extranjero para hacernos con material con libros de texto de habla inglesa o con materiales que aquí es difícil conseguir” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58).* En cuanto a los recursos económicos, el centro recibe una compensación por desarrollar el proyecto bilingüe: *“Hay una dotación*

económica al centro por ser bilingüe” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58). El centro cuenta con recursos informáticos como un proyector o carro de portátiles, aunque el profesorado muestra su descontento a la hora de poner en uso las tecnologías debido a la falta de tiempo para una gestión adecuada:

En nuestro colegio hay una precariedad en tema informático muy grande. Tenemos un carrito de ordenadores portátiles que con niños tan pequeños deberíamos empezar a preparar una hora antes, pero yo una hora antes tengo que estar dando clase, no hay un aula de informática adonde me los pueda llevar a todos, yo tengo veintisiete alumnos por clase, cada carrito puede tener unos diez portátiles, con diez ordenadores para veintisiete aquí no podemos hacer milagros (Entrevista docente centro 3, p. 70).

Para solventar los problemas de gestionar el carro de portátiles se ha decidido repartirlos *“porque cada vez que tenemos que utilizarlos es una lucha, sacar los portátiles, colocarlos...”* (Conversación informal docente a centro 3, p. 77).

En este sentido, como afirma el coordinador del proyecto, se deberían *“solventar los problemas que se están dando de medios técnicos y audiovisuales en muchos centros, que la multimedia es vital en nuestra sociedad y más en la escuela de hoy en día y se nos está exigiendo que seamos técnicos de ordenadores”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 62).

7.4.5 Del proceso seguido en clase

Con relación a los procesos de enseñanza seguidos en el aula se alude a la necesidad de motivar, ilusionar e integrar lo más activamente posible al alumnado en las actividades propuestas. De igual forma, se hacen apreciaciones de carácter didáctico que inciden en la importancia del contacto con la realidad, la comunicación y la motivación como elementos clave para el aprendizaje:

Si es el inicio de la unidad, intento llevar un elemento motivador, algo que les llame la atención (...) personalmente me gusta salir de estas cuatro paredes, en invierno no se puede hacer tantas veces pero, si tenemos los recursos fuera del aula intento aprovecharlos para el aula (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 57).

A continuación analizaremos la observación de aula que tuvo lugar en un aula bilingüe de quinto de primaria del centro. La sesión se desarrolló a las 12:15 tarde, inmediatamente después del recreo. El grupo bilingüe se componía de veintiséis alumnos, doce niños y catorce niñas organizados en filas de mesas orientadas hacia la pizarra.

La sesión comenzó con un repaso oral por parte del docente de los contenidos principales abordados en la clase anterior. Específicamente, al encontrarse estudiando la historia, se nombraron las diferentes épocas de la historia de la humanidad (Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), así como algunos hitos históricos relevantes vinculados con cada época como las ciudades-estado babilonias, diferentes figuras del arte griego y romano, los castillos medievales, además de la imprenta y el descubrimiento de América como símbolos de paso de la Edad Media a la Edad Moderna, la Revolución Francesa como inicio de la edad contemporánea, entre otros... El docente, una vez finalizada la exposición dirigió algunas preguntas al alumnado. La participación fue escasa, no llegando a superar las tres manos alzadas para cada pregunta.

Según el docente, la sesión observada se enmarcaba en la fase final de la unidad, por ello tenía un carácter de repaso de los contenidos abordados. Una vez concluida la

ronda de preguntas, el docente presentó el objetivo de la sesión del día, consistente en ubicar los hitos históricos aprendidos en una línea del tiempo segmentada en las diferentes etapas históricas. A continuación, el docente fijó en la pizarra la línea del tiempo construida sobre una línea de papel continuo y presentó diferentes imágenes de los principales hitos históricos, así como de las palabras y dibujos que el alumnado habría de colocar en la línea del tiempo.

Seguidamente se entregó una fotocopia para cada dos alumnos/as con la misma línea del tiempo que había colocada en la pizarra, con la finalidad de que fueran completando de forma cooperativa la información a la vez que la actividad se desarrollaba.

La actividad discurrió con evidente motivación por parte del alumnado, quien se mostraba predispuesto a salir voluntariamente a la pizarra para adscribir los diferentes hitos históricos a las épocas, poniéndose de manifiesto mayor índice de participación que en la fase de respuestas orales.

7.4.6 El proyecto bilingüe y el profesorado

El proyecto bilingüe en su origen contó con el apoyo unánime del claustro: *“Cuando se planteó el proyecto se planeó como una cosa de colaboración y todo el mundo aceptó”* (Entrevista director centro 3, p. 48).

Una vez en pleno desarrollo, el 91% del profesorado afirma colaborar como docente en las propuestas que se generan en relación con el proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 3, ítem 10). Asimismo, el 82% del profesorado declara haber elaborado material y contribuir en todo lo posible en el desarrollo del proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 3, ítems 11 y 22). Asimismo, la totalidad del profesorado considera que el equipo directivo ha contribuido positivamente a la buena marcha del proyecto bilingüe.

A pesar de estos datos, el análisis de las entrevistas refleja un panorama algo menos favorable en torno a una verdadera unión del profesorado. A este respecto, el coordinador del proyecto distingue diferentes niveles de implicación: *“Hay tres sectores, están los que creen firmemente en el proyecto, los que colaboran y otros que mientras no se metan en su trabajo pues, tampoco apoyan mucho el proyecto, pero es una minoría”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

Entre las razones que explicarían las dificultades para involucrar al profesorado están las derivadas de expectativas no satisfechas originadas en el comienzo de la implementación de los proyectos, principalmente en torno a la posibilidad de articular la enseñanza bilingüe según el modelo tándem:

Una de las dificultades más significativas que hemos visto es que el proyecto bilingüe ha ido cambiando paulatinamente desde la orden inicial y la idea que se tenía en nuestro centro ha ido cambiando progresivamente, en un principio se hablaba del binomio profesor de idiomas-tutor y ahora vemos como se ha exigido que haya solamente un profesor (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60-61).

Hicimos un proyecto que involucrara a todo el profesorado, ya fuese profesores de inglés o no y luego nos encontramos, cuando fuimos nombrados centros bilingües, que el proyecto quedó anulado en lo que nosotros considerábamos importante y necesario. Por ejemplo, que nosotros luchábamos por el binomio de profesor de idioma con el tutor para que estuviesen juntos en clase (Entrevista director centro 3, p. 48).

La gente se apuntó al inglés porque la idea era que una vez que está el profesor de inglés en el aula pues yo estoy allí en el aula colaborando y aprendiendo también. Cuando nos dijeron que no la gente se desilusionó mucho (Entrevista director centro 3, p. 49).

O la posibilidad de estabilizar las plantillas docentes: *“Lo que pasa aquí es que empieza a venir gente, se motivan y después al poco tiempo no pueden renovar y se tienen que marchar, así podemos estar toda la vida, en un eterno comienzo”* (Conversación informal docente b centro 3, p. 77). De este modo, el esfuerzo, implicación y compromiso del profesorado provisional vinculado a los proyectos no se traduce en posibilidades para lograr la permanencia en el centro: *“Este año contamos con un docente en comisión de servicios por bilingüismo, que se ha involucrado muchísimo, que está encantado y quiere continuar y sin embargo probablemente no le respeten su estabilidad”* (Entrevista director centro 3, p. 52). Esta situación provoca sentimientos de rechazo en el profesorado, quien contrapone la naturaleza moral y comprometida de su actividad con la aparente indiferencia administrativa: *“La incorporación al proyecto bilingüe me ha supuesto un cambio de vida y sin embargo no me ofrecen posibilidad alguna de continuar, a pesar de no haber ni siquiera analizado cómo se ha desarrollado mi actividad, simplemente en base a una nueva resolución”* (Entrevista docente centro 3, p. 67)⁴.

Añadidamente, el profesorado de áreas no lingüísticas –lejos de verse beneficiado por el proyecto bilingüe– ha comenzado a experimentar consecuencias inesperadas, como la reconfiguración de la plantilla docente hacia puestos lingüísticos (Entrevista director centro 3, p. 51).

Todos estos condicionantes han contribuido a que los proyectos bilingües hayan perdido arraigo como proyectos de centro.

Abordando la dimensión de la formación del profesorado, el proyecto bilingüe se implementó en el centro en ausencia de medidas formativas: *“No ha habido formación en materia de gestión, sólo la voluntad que tenemos en el equipo directivo porque lo que no queremos es conflicto entre el profesorado”* (Entrevista director centro 3, p. 49). Específicamente, se considera que la formación lingüística del profesorado debería estar más adaptada a las necesidades reales en las que se desarrolla la enseñanza bilingüe:

La formación que se ha ofrecido ha sido buena pero mejorable; habría que adaptarla más a las necesidades que tienen los docentes a la hora de tener que enseñar en sus aulas reales, por ejemplo, las Matemáticas en inglés o el Conocimiento del Medio (Entrevista director centro 3, p. 49).

Existe una demanda por parte del profesorado, diaria de mira, yo no necesito un inglés estándar, yo necesito el conocimiento del idioma para esta asignatura, y existe ahí una especie de conflicto entre las escuelas oficiales de idiomas y los centros de profesores, con lo cual unos se pasan la pelota a otros, esto te lo van a decir las escuelas oficiales de idiomas y los centros de profesorado, esto no es mi competencia yo tengo que formar lingüísticamente, yo tengo este programa lingüístico y esto es lo que yo tengo que enseñaros, el CEP habla siempre de metodología, nunca de enseñanzas lingüísticas entonces existe un vacío que no llega nunca a cubrirse, eso se ve cuando acudes a alguna jornada en la que acude algún maestro de un país de habla inglesa que a lo mejor viene a hablarte simplemente de nuevas técnicas y lo primero que lo bombardean a preguntas es sobre cómo trabajáis esta área allí, el

⁴ Estas declaraciones permiten aludir a las aportaciones de la teoría de los dos factores (Motivación-Higiene) de Herzberg (Fiore, 2004), por la cual el docente alude claramente a aspectos de corte motivacional como el reconocimiento de su labor como factor clave en su motivación, siendo esta menoscabada al amenazarse la continuidad de su labor sin tomar en consideración el esfuerzo realizado.

profesorado necesita saber terminología específica, contenidos específicos, vamos eso siempre complementario a lo que es el aprendizaje de un inglés estándar (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 62).

En efecto, la falta de adecuación al perfil docente de los Cursos de Adaptación Lingüística (CAL) impartidos desde las Escuelas Oficiales de Idiomas, así como la dificultad inherente al aprendizaje de una lengua extranjera, han favorecido que parte del profesorado haya renunciado progresivamente a continuar formándose:

Teníamos bastantes profesores apuntados a los cursos CAL, se nos han ido cayendo por el enfoque, que según ellos se le ha dado. Yo en cierto modo estoy de acuerdo con ellos, no es lo que en un principio estaba pensado, un enfoque comunicativo adaptado a las diferentes áreas que había en un centro de primaria, se ha optado por una opción más convencional de Escuela Oficial de Idiomas y eso no ha gustado a gran parte del profesorado. Entonces gente que no había visto una lengua extranjera, o el inglés en este caso, en su vida han encontrado serias dificultades para seguir el programa oficial de escuela oficial de idiomas (Entrevista docente centro 3, p. 55).

Más allá, se cuestiona la idoneidad de modelos de formación basados en la voluntariedad, considerándose injusto que dicha formación no sea reconocida o remunerada como en otros países:

Creo que esto debería ser obligatorio para todas las personas que están en un plan bilingüe. Ahora, tú te estás formando también deberías estar pagado. Tú tienes una responsabilidad extra, y tienes un trabajo en un proyecto especial y te estás formando en tus horas libres también te lo vamos a recompensar económicamente. Lo que no puede ser es que tú te estés formando para beneficio de las escuelas y de los centros y que otra persona que no se esté formando y que se vaya todas las tardes a dar su paseo por su ciudad y tu mientras estás en una clase aprendiendo otras cosas y que los dos tengáis la misma remuneración, eso no puede ser. Por ejemplo, en EEUU sí era así, toda mi formación se pagaba aparte, yo tenía una formación que realizar cada año de veinticuatro horas obligatorias que estaban dentro de tu nómina en tu contrato, todo lo que excedía esas veinticuatro horas pues se cobraba (Entrevista docente centro 3, p. 66).

A pesar de las limitaciones expresadas, el análisis de los resultados del cuestionario esboza un panorama positivo en cuanto a la formación lingüística, con el 82% del profesorado que afirma haberse formado en lenguas extranjeras desde que el centro se acogió al programa bilingüe (Cuestionario docentes centro 3, ítem 7). Sin embargo, a nivel metodológico el porcentaje de profesorado que ha recibido formación es sensiblemente menor (36%) (Cuestionario docentes centro 3, ítem 9).

La valoración de las estrategias de formación implementadas en lenguas extranjeras (Escuela Oficial de Idiomas, Cursos en el extranjero...) divide al profesorado del centro, con un 55% que las considera positivas (Cuestionario docentes centro 3, ítem 8).

Los cursos en el extranjero se valoran muy positivamente al representar una oportunidad inigualable para perfeccionar el idioma así como para obtener materiales auténticos:

He estado fuera 15 días, cuando te vienes es cuando empiezas ya a entender a la gente y empiezas ya a integrarte, he tenido la suerte de poder repetir y cada año que he ido he perfeccionado mi idioma (...) Hemos aprovechado sobre todo las estancias de profesorado en el extranjero para hacernos con material con libros de texto de habla inglesa o con materiales que aquí es difícil conseguir; la idea es que las estancias en el extranjero, si mandamos a alguien pues que nos remita por correo material que pueda adquirir de alumnos, materiales originales (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58).

7.4.7 El papel del auxiliar de conversación en el proyecto

La posibilidad de contar con auxiliares de conversación en las aulas es percibida con satisfacción, aunque se ponen de relieve diferencias comparativas entre los diferentes perfiles que llegan al centro:

Pues muy positivo en algunos casos, hemos tenido un par de personas que se han involucrado mucho en el desarrollo del proyecto y otros menos comprometidos. El año pasado tuvimos una experiencia muy positiva con un chaval belga que a pesar de no ser inglés, el hecho de que no dominase mucho el castellano pues ayudó bastante para que el alumnado se implicara y si necesitaba hablarle pues prefería hablarle en inglés (Entrevista director centro 3, p. 50).

No obstante, se afirma que el tiempo que pasan los auxiliares en el centro es escaso:

Están poco tiempo, un auxiliar es para que esté a tiempo completo. Este año hemos tenido que compartir los auxiliares entre los tres centros, ya que un auxiliar se marchó de uno de los centros y la administración no quiso contratar a otro, alegando que era imposible (Entrevista director centro 3, p. 50).

Para mi punto de vista trabajan pocas horas en los centros, la asistente que trabajaba en nuestro centro solo lo hacía 12 horas, a mi clase venía una hora semanal, y en principio no iba a venir a mi clase se iba a centrar con los mayores (...) he tenido que forzar un poco para conseguirlo, para poder disfrutar de ella en el mejor sentido de la palabra (Entrevista docente centro 3, p. 70).

Las funciones que realizan los auxiliares de conversación consisten principalmente en el apoyo lingüístico dentro del aula y la preparación de materiales: *“Normalmente en clase existen dos posibilidades, o apoyan las actividades de clase o formamos pequeños grupos de conversación de aproximadamente quince minutos intensivos con cinco niños en relación a una temática determinada”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 59).

Asimismo han realizado actividades lúdicas y han aportado la visión cultural de su país, ofreciendo la posibilidad al alumnado de escuchar a ambos docentes comunicarse en la lengua extranjera:

Cuando ella llegaba hacíamos jueguecitos, a ella la identificaban con algo agradable, los chiquillos nos han escuchado hablar en inglés a los dos en clase, ella ha hablado frases sencillas con ellos en inglés, cuando han llegado festejos como Thanksgiving o Halloween, pues ha comentado cómo se celebran allí. Estos niños con 6 años están captando cosas que yo con su edad igual no vi nunca, igual tuve que esperar al instituto. Hubiera querido que hubiesen sido más horas a la semana pero mejor una que nada (Entrevista docente centro 3, p. 70).

En cuanto a las opiniones del profesorado en torno al papel de los auxiliares de conversación, el 64% de los docentes del centro ha aprovechado la oportunidad de contar con esta figura para practicar la lengua extranjera (Cuestionario docentes centro 3, ítem 14). Asimismo, el 100% del profesorado considera que los auxiliares de conversación desarrollan una función útil en el proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 3, ítem 15).

7.4.8 Concepciones del profesorado acerca de la familia en el proyecto bilingüe

La implementación de la enseñanza bilingüe ha sido bien recibida por parte de las familias, poniéndose de manifiesto que *“acogen en general muy bien que el centro sea bilingüe. El primer año, que se montó solo una línea bilingüe, dijeron que no, que las dos líneas”* (Entrevista director centro 3, p. 52).

La cuestión de la participación, sin embargo, es más polémica, considerándose escasa y estando supeditada a sus condiciones socioeconómicas: *“La participación y la colaboración por parte de los padres no ha sido la deseada, va en consonancia con el nivel sociocultural de la familia”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 64).

Específicamente, se percibe una diferencia clara entre aquellas familias de menor nivel sociocultural que *“no ve la utilidad de una educación bilingüe”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 64), frente a aquellas de mayor nivel cultural:

De hecho venían reclamándolo con anterioridad a la puesta en marcha del proyecto, que porqué esto no se hacía aquí. Esas familias se han volcado plenamente, por ejemplo en el caso de un padre bombero, que ha venido con su traje a explicar en inglés su trabajo que incluso se han apuntado a clases de inglés para poder ayudar a los hijos para poderles echar una mano en el bilingüismo, mientras que otros padres no. Yo daría un 40% de colaboración real de la familia (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 64).

Además, se considera que no existen mecanismos para incentivar la participación de la familia en el desarrollo del proyecto, habiendo recibido instrucciones para introducir la enseñanza bilingüe de forma progresiva:

No se hace nada especial para intentar involucrar a la familia en el centro, de hecho, a mi desde principio de curso se me dijo desde dirección que como era un cambio al venir de infantil a primero que el bilingüismo lo tratara con mucha mano izquierda, que lo cogiera así con alfileres, se me dijo “bueno, ahora no hagas mucho”, progresivamente ya vas aumentando, porque ahora la gente está muy preocupada porque sus hijos lean y escriban, es la realidad, no te voy a contar otra cosa (Entrevista docente centro 3, p. 73).

En este sentido se afirma haber recibido presiones por parte de algunas familias reticentes al desarrollo de la enseñanza bilingüe:

Hay familias que se resisten al proyecto bilingüe, en mi caso, ha habido muchas madres y muchas madres que, escuchas comentarios de que si no saben leer o escribir en español para qué vamos a empezar con el inglés. Es un tema que concienciando y hablando con la gente pues que va a ser un proceso como otro cualquiera y que al final van a salir hablando los dos. En mi caso, como resultado de eso me he centrado bastante en la lecto-escritura del español, porque no quería ir a contracorriente ni crear una mala atmósfera (Entrevista docente centro 3, p. 73).

En líneas generales, el docente entrevistado considera que no existe una buena comunicación entre la familia y el centro en torno al proyecto bilingüe:

La gran mayoría de las familias no sabe ni que el colegio es bilingüe. No son conscientes de lo que eso significa en realidad. La responsabilidad de que eso sea así es de todos: desde la administración, dirección pasando por nosotros los docentes del centro hasta las familias por no solicitar información. El hecho de que se hayan puesto en marcha estos proyectos no tiene una connotación social a nivel del pueblo (Entrevista docente centro 3, p. 72).

A pesar de las dificultades encontradas por los docentes entrevistados en torno al papel de las familias en el desarrollo de la enseñanza bilingüe, el 64% del profesorado entrevistado considera que ésta ha sido muy positiva (Cuestionario docentes centro 3, ítem 29).

7.4.9 Dificultades y facilitadores en el desarrollo del proyecto bilingüe

7.4.9.1 Dificultades

Se han detectado dificultades relacionadas con la Administración Educativa, el profesorado, la formación, los recursos y la familia.

a) Papel de la Administración Educativa

-Centralización administrativa y expectativas no satisfechas

La centralización de las decisiones por parte de la Administración Educativa ha impedido al centro tomar determinadas decisiones para responder a sus necesidades: *“Al principio encontramos resistencia por parte de la Administración. Eso siempre pasa, porque la óptica que se tiene desde fuera del centro siempre es diferente. Hay que estar aquí para saber cómo se trabaja”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

Por otra parte, se manifiestan expectativas no satisfechas en torno a las características de la implementación de los proyectos bilingües:

Hicimos un proyecto que involucrara a todo el profesorado, ya fuese profesores de inglés o no y luego cuando fuimos nombrados centros bilingües, nos encontramos que el proyecto quedó anulado en lo que nosotros considerábamos importante y necesario. Por ejemplo, que nosotros luchábamos por el binomio de profesor de idioma con el tutor para que estuviesen juntos en clase (Entrevista director centro 3, p. 48).

En un principio se hablaba del binomio profesor de idiomas-tutor y ahora vemos como se ha exigido que haya solamente un profesor (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61).

-La falta de tiempo y la sobrecarga de tareas a desarrollar desde la coordinación bilingüe

Las acciones derivadas de la implementación del proyecto bilingüe se suman a las múltiples tareas que deben realizarse en el centro. La labor de coordinación, a pesar de contar con exoneración horaria, es percibida como muy exigente: *“La coordinación de un grupo bilingüe llega a quemar bastante y es mucho trabajo para una sola persona y entonces la idea es ir pasando el testigo de unos a otros”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61).

-Laxos criterios, escasos requisitos y la pobre selección de personal adecuado para el puesto de auxiliar de conversación

Se critican los laxos criterios para aspirar al puesto de auxiliar de conversación: *“Nos han mandado personal que está desligado de lo que es un colegio, no se sentían muy a gusto y la verdad es que no nos explicábamos cómo podíamos tener una persona que no le gustaban ni los niños ni la docencia, ha sido bastante conflictivo”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58).

-Aumento de la ratio en la localidad

El aumento progresivo de la ratio en la localidad está afectando a la creación de aulas de recursos, ya que los espacios disponibles deben destinarse a otros fines: *“Estamos intentando arreglar un aula para organizar todos esos recursos, lo que ocurre es que la ratio en el pueblo se está disparando, estamos acotando el centro cada vez más,*

entonces los espacios que tenemos para organizar los estamos convirtiendo en aulas, estamos a 28/29 alumnos” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58).

b) Carencias en la implicación del profesorado y su formación

-La falta de implicación de parte del profesorado

Se ponen de manifiesto dificultades para conseguir una mayor participación del profesorado: *“Es una lucha diaria, hay que convencer a bastante gente que no ven la importancia del proyecto”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

El coordinador del proyecto esgrime algunas razones que a su juicio pueden contribuir a que el profesorado no se implique suficientemente: *“Ya sea porque ven su jubilación muy cercana y piensan que eso ya no les atañe a ellos”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61), considerándose que esta situación debería solventarse a través de *“apretar un poco más las clavijas a cierta parte del profesorado y decirles ¡mira esto es así te guste o no te guste!”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61).

-Las características de la formación lingüística ofrecida al profesorado

A pesar de que se ha creado un nuevo tipo de formación lingüística para el profesorado de los centros bilingües (Cursos de Adaptación Lingüística, CAL), los coordinadores se refieren a las dificultades que han encontrado los docentes para continuar su formación. Se alude a la escasa relación de la formación recibida con las necesidades reales de los docentes y a la complejidad de los cursos para aquel sector del profesorado sin conocimientos previos del idioma: *“Teníamos bastantes profesores apuntados a los cursos CAL, se nos han ido cayendo por el enfoque, que según ellos se le ha dado (...) no es lo que en un principio estaba pensado, un enfoque comunicativo adaptado a las diferentes áreas que había en un centro de primaria”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 55).

El enfoque de los Cursos de Adaptación Lingüística es comparado al ofrecido clásicamente por las Escuelas Oficiales de Idiomas:

Se ha optado por una opción más convencional de Escuela Oficial de Idiomas y eso no ha gustado a gran parte del profesorado. Entonces gente que no había visto una lengua extranjera, o el inglés en este caso, en su vida han encontrado serias dificultades para seguir el programa oficial de escuela oficial de idiomas (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 55).

Se demanda la necesidad de orientar la formación lingüística del profesorado a las áreas en las que se desarrolla la enseñanza bilingüe:

La formación lingüística del profesorado es insuficiente, en primer lugar, existe una demanda por parte del profesorado sobre el conocimiento del idioma para esta asignatura (...) Creo que habría que incidir muchísimo más en la formación del profesorado, los cursos CAL reorientarlos a una formación más específica (Entrevista docente centro 3, p. 62).

Asimismo, se expresa la necesidad de aumentar el tiempo de las estancias en el extranjero por parte del profesorado:

En cuanto a las estancias en el extranjero, yo he estado fuera 15 días, cuando te vienes es cuando empiezas ya a entender a la gente y empiezas ya a integrarte, y luego ya no se le da la posibilidad de repetir. Yo creo que 15 días en el extranjero son muy productivos pero debería de darse la posibilidad de aumentar el tiempo (Entrevista docente centro 3, p. 62).

-El carácter voluntario de la formación del profesorado y las carencias en el reconocimiento y valoración del trabajo realizado por los docentes

La voluntariedad que caracteriza a las opciones formativas es percibida como una limitación:

Lo que no puede ser es que te estés formando para beneficio de las escuelas y de los centros y que otra persona que no se esté formando y que se vaya todas las tardes a dar su paseo por su ciudad y tu mientras estás en una clase aprendiendo otras cosas y que los dos tengáis la misma remuneración, eso no puede ser (Entrevista docente centro 3, p. 66).

c) Recursos

-La compleja gestión de la dotación informática recibida y su deficiente funcionamiento

Se reconocen dificultades a la hora de la gestión de los recursos informáticos: *“En nuestro colegio hay una precariedad en tema informático muy grande. Tenemos un carrito de ordenadores portátiles que con niños tan pequeños deberíamos empezar a preparar una hora antes”* (Entrevista docente centro 3, p. 70).

Se requiere de asistencia técnica a los centros ante el aumento de las dotaciones informáticas que se manejan en los centros: *“En la escuela de hoy en día se nos está exigiendo que seamos técnicos de ordenadores”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 62).

7.4.9.2 Facilitadores

a) Papel de los auxiliares de conversación

Se pone en valor el papel desarrollado por los auxiliares de conversación en el desarrollo de los proyectos bilingües, de los que la totalidad del profesorado considera que desarrollan un papel importante (Cuestionario docentes, ítem 15), reconociéndose el trabajo de algunos auxiliares por su especial dedicación: *“El año pasado tuvimos una experiencia muy positiva con un chaval belga”* (Entrevista director proyecto bilingüe centro 3, p. 50).

b) Dirección del centro y el profesorado

En cuanto a los facilitadores del proyecto, se menciona principalmente el importante papel que ha jugado el director del centro en la implementación del proyecto bilingüe: *“El principal implicado es el director, que no es de inglés ni mucho menos, y que lo ve claro, tan claro como yo”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61).

También se reconoce el papel de algunos docentes muy involucrados con el desarrollo del proyecto bilingüe: *“Este año tenemos a un chaval de Granada en comisión de servicios por bilingüismo, que además se ha involucrado muchísimo en un primero con bilingüismo y que está encantado y que quiere continuar aquí”* (Entrevista director centro bilingüe centro 3, p. 52).

En líneas generales y pese a las dificultades experimentadas *“la mayoría de la gente está implicada en el proyecto, excepto algunos. Hay tres sectores, están los que creen firmemente en el proyecto, los que colaboran y otros que mientras no se*

metan en su trabajo pues, tampoco apoyan mucho el proyecto, pero es una minoría” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60). El profesorado refuerza esta afirmación al considerar en un 91% que se encuentra involucrado en el desarrollo del proyecto bilingüe en el centro (Cuestionario docentes, ítem 10).

c) Recursos complementarios al libro de texto

Se concibe como facilitador poder contar con recursos que enriquecen la docencia tales como el ordenador y el acceso a Internet: *“Utilizar la BBC que tiene unos clips fantásticos, experimentos y demás, usar mucho el blog por ejemplo, donde tenemos por ejemplo, preguntas para que los niños reflexionen durante el fin de semana”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58).

7.4.10 La satisfacción ante el desarrollo de la enseñanza bilingüe

a) Proyecto bilingüe

El 100% del profesorado valora positivamente el proyecto bilingüe del centro, además de considerar que la enseñanza bilingüe supone un avance en la mejora de la educación (Cuestionario docentes centro 3, ítems 1 y 2). Consecuentemente, el 90% del profesorado del centro se muestra mayoritariamente en contra de la posible supresión del proyecto bilingüe. Asimismo, el 73% del profesorado considera que el proyecto bilingüe ha mejorado la oferta y calidad de la enseñanza que se ofrece a la comunidad educativa, así como apoyar la generalización de los proyectos bilingües a todos los centros educativos (Cuestionario docentes centro 3, ítems 25 y 26).

b) Respuesta del alumnado

Se expresa satisfacción al observar la buena respuesta del alumnado con relación a la enseñanza bilingüe: *“Los que se iniciaron cuando comenzó el proyecto bilingüe tienen ya bastante nivel. Ese alumnado se defiende, es capaz de entender una explicación en inglés y también es capaz de explicar cosas, aunque de forma más limitada que en castellano”* (Entrevista director centro 3, p. 48), incluso en lo concerniente al tercer idioma que comienza a impartirse en tercer ciclo: *“La experiencia de introducción del tercer idioma, francés, está siendo muy positiva en el curso que inició el bilingüismo. Los chiquillos están aceptando el meter el idioma”* (Entrevista director centro 3, p. 53).

c) Papel de los auxiliares de conversación

Se aprecia gran satisfacción al analizar el papel de los auxiliares de conversación, aunque se demanda mayor presencia en el centro: *“Están poco tiempo, un auxiliar es para que esté a tiempo completo. Este año hemos tenido que compartir los auxiliares entre los tres centros, ya que un auxiliar se marchó de uno de los centros y la administración no quiso contratar a otro, alegando que era imposible”* (Entrevista director centro 3, p. 50). A pesar de este hecho, se valoran diferentes aspectos que pasamos a enumerar seguidamente.

-El efecto motivador en el alumnado: *“El año pasado tuvimos una experiencia muy positiva con un chaval belga que a pesar de no ser inglés, el hecho de que no dominase mucho el castellano pues ayudó bastante para que el alumnado se implicaba y si necesitaba hablarle pues prefería hablarle en inglés”* (Entrevista director centro 3, p. 50).

-La incorporación de variables culturales: *“Introducen muchos elementos socioculturales, en este caso sobre Bélgica”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 59) *“Cuando han llegado festejos como Thanksgiving o Halloween, pues ha comentado cómo se celebran allí”* (Entrevista docente centro 3, p. 70).

-La realización de juegos y el fomento de una visión positiva del conocimiento de una lengua extranjera: *“Ha servido de concienciación de cuando ella llegaba hacíamos jueguecitos, a ella la identificaban con algo agradable, los chiquillos nos han escuchado hablar en inglés a los dos en clase, ella ha hablado frases sencillas con ellos en inglés”* (Entrevista docente centro 3, p. 70).

-El apoyo al sector del profesorado inscrito en los Cursos de Adaptación Lingüística: *“También nos ha estado echando una mano con los profesores que están en CAL”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, 59).

7.4.11 Los logros alcanzados

a) Diversidad de los materiales curriculares

La implementación del proyecto bilingüe ha ampliado el repertorio de materiales curriculares, contando progresivamente con recursos propios elaborados por el profesorado: *“Yo no cuento con libro de texto, todo lo que utilizan los niños es o bien sacado de internet, o bien elaborado por mí o por otros compañeros en otros años. Algunos recursos hay ya en el centro”* (Entrevista docente centro 3, p. 69). Asimismo, las visitas del profesorado al extranjero se han aprovechado para la adquisición de materiales y recursos: *“Hemos aprovechado sobre todo las estancias de profesorado en el extranjero para hacernos con libros de texto de habla inglesa o con materiales que aquí es difícil conseguir”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58).

b) Colaboración y la cooperación del profesorado

Aunque la colaboración y cooperación del profesorado representan dimensiones que pueden ser mejoradas, la implantación de los proyectos bilingües ha favorecido que el profesorado se coordine y colabore:

Las unidades se programan conjuntamente, trabajamos por ciclos, bueno, entre el profesor de lengua castellana y lengua inglesa para hacer un cuadro sinóptico de contenidos (...) además de estar presentes todos los profesores (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 56).

En cuanto al tiempo del que disponemos para coordinarnos no contamos con horas oficiales, pero sí la tenemos extra-oficial (Entrevista docente centro 3, p. 75).

c) Aumento de la reflexión curricular

La puesta en marcha del proyecto bilingüe ha implicado que el profesorado se reúna para cohesionar la enseñanza de contenido y lengua. En un principio, la acción descoordinada de los diferentes docentes llevó a abordar contenidos de forma no estructurada: *“En un principio las asignaturas iban por libre, hasta que nos dimos cuenta de los errores que estábamos cometiendo, por ejemplo, nos dimos cuenta de que estábamos dando la hora en inglés mucho antes que se estaba trabajando en matemáticas”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 56). Tras los primeros errores, el equipo docente se coordinó para estructurar y cohesionar el tratamiento de las temáticas: *“Ese tema lo hemos solventado, primero hemos dicho, vamos a trabajar esto en Matemáticas, en Conocimiento del Medio, en Lengua*

Castellana y luego lo vamos a trabajar en Inglés” (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 56).

d) Formación del profesorado

A pesar de que la formación del profesorado representa un ámbito mejorable, el proyecto bilingüe ha incidido en el desarrollo profesional del profesorado, con un 82% de los docentes que afirma haberse formado en lenguas extranjeras desde que el centro se acogió al programa bilingüe (Cuestionario docentes centro 3, ítem 7), a pesar de que sólo un 36% afirma haber recibido formación didáctica.

e) Mejora de las capacidades de comprensión del alumnado

Se destaca el importante aumento de las competencias del alumnado con relación a la comprensión del idioma:

Nos obsesionamos con la producción y muchas veces, oye párate un momento, si están comprendiendo perfectamente al auxiliar de conversación hablando en inglés, porque no son solamente respuestas orales sino también físicas, el que le digas algo y lo haga, solamente ese hecho de que te entiendan cuando les hablas en inglés (...) A lo mejor no son capaces de producir pero ya has conseguido una comprensión que hace algunos años era impensable en este tipo de alumnos (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 63).

7.4.12 Acerca de las expectativas.

Los docentes expresan diferentes expectativas en relación con el futuro del proyecto bilingüe.

a) Generalización de la enseñanza bilingüe a todos los centros y el aumento del tiempo de exposición a la lengua extranjera

La consideración de la enseñanza de lenguas como área crucial del currículo lleva al coordinador a expresar la expectativa de su generalización: *“La enseñanza bilingüe (...) es tan importante como las Matemáticas o la Lengua Castellana, porque estamos en una sociedad europea donde (...) estamos siempre en movimiento, hay un flujo migratorio tanto para España como de España a afuera y los idiomas están a la orden del día”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54). En los mismos términos, el 73% del profesorado considera que los proyectos bilingües deberían extenderse a todos los centros educativos (Cuestionario docentes centro 3, ítem 26).

Por otra parte se menciona la conveniencia de aumentar las horas destinadas al aprendizaje de lenguas extranjeras: *“Habría que aumentar de alguna forma el número de horas, yo creo que hay que darle tanta importancia como las Matemáticas y la Lengua pese a que muchos profesores no lo vean así”* (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54).

b) Necesidad de ampliar las posibilidades de colaboración entre el profesorado tanto a nivel de enseñanza directa como a través de espacios de actividad no docente

El director del centro afirma que sería necesario aumentar la dotación de profesorado para favorecer la presencia simultánea en el aula del tutor y el docente bilingüe:

La idea es que hubiese más personal, mas profesorado y en la medida de lo posible lo que habíamos planteado en el proyecto, donde haya un tutor y un profesor bilingüe estén en la misma clase en las horas bilingües (...) Lo que debería mejorarse es que los tutores pudieran quedarse en las aulas cuando entra el tutor bilingüe. Si se puede evitar que vayan a cubrir a otros maestros o a rellenar con apoyos yo creo que sería básico que se les permitiera permanecer en las aulas (Entrevista director centro 3, p. 51).

Recogemos finalmente las ideas principales del análisis del centro 3 en la tabla resumen 7.3.

Sobre el contexto del centro	Centro de dos líneas ubicado en zona de reciente creación de la localidad. Recoge a alumnado proveniente de clases medias emergentes. Dada la creciente ratio los espacios disponibles se han ido transformando en aulas. El centro cuenta con los servicios del Plan de Apertura y es bilingüe inglés. Como nota característica, el AMPA se caracteriza por su activismo y presencia activa en el colegio.
El origen de la experiencia	Origen externo como forma de responder a la configuración turística de la localidad. El proyecto se ligó desde el principio al área de lengua extranjera siendo elaborado esencialmente por coordinador bilingüe.
El concepto de bilingüismo	Se evidencian concepciones diversas tanto elásticas como estrictas, sin embargo, en este caso el claustro de profesorado se inclina ligeramente hacia las dimensiones equilibradas (55%). Por su parte, sólo una minoría de docentes considera que su alumnado llegará a ser bilingüe al final de la escolaridad obligatoria.
Las finalidades de la enseñanza bilingüe	- <i>Finalidades economicistas</i> derivadas de responder a la configuración de un enclave turístico en la localidad. -Ligadas con las primeras, se expresa una <i>finalidad estratégica</i> derivada de anticiparse a la –considerada probable– generalización de la enseñanza del inglés en los centros educativos andaluces. - <i>Finalidades vinculadas al desarrollo del alumnado</i> a través del aprendizaje lingüístico y dotarlo de competencias en dos lenguas.
Tratamiento de la enseñanza bilingüe	-Se hace una apuesta por la funcionalidad del aprendizaje de la lengua (ser capaz de comprender y comunicarse) frente a la exactitud lingüística. Este hecho se vincula con la naturalidad con la que el alumnado se enfrenta a la lengua extranjera. -Se afirma estar haciendo el esfuerzo por comenzar a implementar los fundamentos del Currículo Integrado de las Lenguas. -En cuanto a la evaluación, se utilizan diferentes instrumentos entre los que se encuentra el examen, que tiene un papel predominante. Se pone de relieve también la identificación entre evaluación y calificación. Por su parte, la mayor parte del profesorado considera que los contenidos abordados en lengua extranjera son evaluados adecuadamente. -En torno a los materiales curriculares se evidencia su diversidad, de modo que además del libro de texto se utilizan materiales de elaboración propia, flashcards, presentaciones de Power Point.... Para el área bilingüe se ha optado por la adopción de un cuadernillo específico proveniente de una editorial que complementa los materiales de elaboración propia. -En cuanto a los recursos materiales se cuenta con proyector y portátiles, si bien se expresan limitaciones temporales para su uso.
El profesorado en el proyecto bilingüe	-En sus inicios el claustro ofreció su apoyo al proyecto bilingüe, si bien modificaciones en las expectativas iniciales –descarte del modelo tándem, la composición del claustro docente por un número progresivo de docentes de perfil bilingüe y su impacto en la elección de curso– han reducido el apoyo del profesorado. -La mayoría del profesorado afirma colaborar en las propuestas derivadas del proyecto bilingüe, así como en la elaboración de materiales bilingües. -Con respecto a la dimensión de la formación del profesorado se valoran los esfuerzos hechos desde la Administración Educativa, sin embargo, se demanda que ésta se vincule más con las necesidades reales de los docentes que implementan la enseñanza bilingüe. Este hecho, unido a la dificultad de los cursos CAL, ha incidido en el abandono de la formación lingüística por parte de un sector del profesorado. Se menciona la cuestión de la voluntariedad de la formación y a la ausencia de medidas para incentivarla. El profesorado afirma mayoritariamente haber recibido formación lingüística, sin embargo la formación metodológica es muy inferior.
Acerca de los auxiliares de conversación	Se valora muy positivamente la posibilidad de contar con auxiliares de conversación, con los que se ha aprovechado para practicar la lengua extranjera, aunque se pone de relieve la variabilidad de los perfiles que han llegado al centro. Por su parte, se demanda una mayor permanencia de los auxiliares en el centro. Sus funciones integran el apoyo lingüístico dentro del aula y la realización de actividades lúdicas, así como la transmisión de contenidos culturales de sus países de referencia.
Acerca de las familias	En general se pone de relieve que las familias consideran positiva la implementación de la enseñanza bilingüe, evidenciándose ante las presiones para su generalización a todo el

	alumnado del centro en oposición a lo dictaminado por la propia Administración Educativa. Sin embargo, una vez el proyecto en marcha se evidencia la desconexión familia-escuela, si bien se propician colaboraciones puntuales.
Elementos que limitan el proyecto bilingüe	-Relacionadas con la Administración Educativa: Centralización administrativa y expectativas no satisfechas, falta de tiempo y la sobrecarga de tareas a desarrollar desde la coordinación bilingüe, laxos criterios, escasos requisitos y la pobre selección de personal adecuado para el puesto de auxiliar de conversación y aumento de la ratio en la localidad. -Carencias en la implicación del profesorado. -Las características de la formación lingüística ofrecida al profesorado y el carácter voluntario de la formación del profesorado así como las carencias en el reconocimiento y valoración del trabajo realizado por los docentes. -Relacionadas con los recursos: La compleja gestión de la dotación informática recibida y su deficiente funcionamiento.
Elementos facilitadores	-Papel de los auxiliares de conversación. -La implicación de la dirección del centro y de parte del profesorado. -Los múltiples recursos y materiales disponibles.
Aspectos ante los que se expresa satisfacción	-El propio proyecto bilingüe. -La respuesta positiva del alumnado. -El papel de los auxiliares de conversación.
Los logros del proyecto bilingüe	-La diversidad de materiales curriculares. -La colaboración y la cooperación del profesorado. -El aumento de la reflexión curricular. -El desarrollo profesional del profesorado. -La mejora de las capacidades de comprensión del alumnado.
Las expectativas	-La generalización de la enseñanza bilingüe a todos los centros y el aumento del tiempo de exposición a la lengua extranjera. -La necesidad de ampliar las posibilidades de colaboración entre el profesorado, tanto a nivel de enseñanza directa como a través de espacios de actividad no docente.

Tabla 7.3 Resumen del caso del centro 3

7.5 Análisis de las declaraciones del profesorado de los centros acerca de sus concepciones y práctica reflexionada

7.5.1 Categoría 1. Bilingüismo: concepto y finalidad

7.5.1.1 Concepto

Si bien podemos presuponer la existencia de una definición universal o, al menos, comúnmente aceptada de bilingüismo, sólo tenemos que acercarnos a la bibliografía especializada para poner de manifiesto la verdadera complejidad de término (Baker y Prys Jones, 1998; Dewaele, Housen y Li, 2003; Crystal, 2003). A este respecto, el bilingüismo puede definirse desde posicionamientos estrictos –en los que el hablante bilingüe debe poseer características de traductor– hasta perspectivas flexibles, que priorizan la adquisición de capacidades comunicativas básicas.

Con el objeto de estructurar el análisis de las diferentes declaraciones del profesorado, enmarcaremos dentro de los planteamientos estrictos aquellas definiciones que se posicionan dentro de las corrientes de aprendizaje de lenguas que sitúan al hablante ideal y/o su cultura como referentes (Pugibet, 2006). Por el contrario, las representaciones que hacen hincapié en la capacidad del hablante para utilizar la lengua frente a la idealización de la excelencia como aspiración del aprendizaje de lenguas desde la escuela serán consideradas de naturaleza elástica (Deprez, 1999; Hakuta, 1986, 1992; Dewaele, Housen y Li, 2003; Li, 2000), desde el planteamiento actual en que *“se admite que el aprendiz de lenguas no es alguien que pugna por parecerse a una persona nativa, sino alguien que va a adquirir unas capacidades originales y distintas de las de un individuo monolingüe”* (Nussbaum, 2009, p. 57).

A pesar de que se detectan definiciones que evocan a diferentes tradiciones, la influencia de la definición clásica de bilingüismo, es decir estricta o equilibrada, es ligeramente predominante en el profesorado al menos a nivel de identificación conceptual, evidenciándose que el 79%, 50% y 55% del profesorado de los centros 1, 2 y 3 respectivamente considera al bilingüe como un hablante con un dominio equivalente en dos lenguas (Cuestionario docentes, ítem 3). En esta línea se enmarcan diferentes definiciones expresadas por el profesorado con relación a las siguientes dimensiones que pasamos a analizar a continuación:

-vinculando el bilingüismo a la utilización de dos lenguas con el mismo nivel de competencia (Entrevista docente centro 3, p. 66)⁵.

-descartando la posibilidad de que el alumnado alcance competencias en este sentido (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, 29).

-defendiendo un concepto de bilingüismo ligado a la biculturalidad⁶ (Entrevista docente centro 1, p. 15), aspecto que aún desde una vertiente cultural, representa un paralelismo con las visiones equilibradas.

⁵ Al objeto de evitar la duplicidad de las citas textuales explícitas en el análisis de los casos, se han parafraseado las declaraciones de los docentes indicando la referencia exacta que puede consultarse en la transcripción de las entrevistas que se aporta en el anexo 7.1

⁶ Sin embargo, Baker (2006) sostiene que es posible dominar dos lenguas, por tanto ser bilingüe, desde una visión monocultural; al igual puede darse el caso de hablantes monolingües que se acerquen a la biculturalidad. Por tanto, más que de biculturalidad deberíamos reflexionar acerca de la necesidad de

Consideramos que la concepción estricta del bilingüismo opera como algo más que un hecho anecdótico, contribuyendo a una minusvaloración del grado de éxito de las propias iniciativas a pesar de los potenciales logros alcanzados, evidenciando que la mejora del nivel de lengua extranjera en el alumnado –como es por otra parte comprensible– no es suficiente para merecer el calificativo *bilingüe* (Entrevista docente centro 1, p. 16). A nivel general, en los tres centros se ponen de relieve las escasas expectativas en torno a la posibilidad de que el alumnado llegue a ser bilingüe al final de la escolaridad obligatoria (con un 36%, 17% y 27% de apoyo en los centros 1, 2 y 3 respectivamente (Cuestionario docentes, ítem 4), reforzando la relación existente entre una concepción equilibrada de bilingüismo y las expectativas del propio programa bilingüe.

Por otra parte, encontramos definiciones elásticas, flexibles y funcionales que insisten en el uso del idioma frente a la exactitud, aludiendo a los aspectos que recogemos a continuación tales como:

-la capacidad de uso de la lengua como elemento clave del hablante bilingüe (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9).

-la capacidad para establecer procesos comunicativos de manera natural entre el alumnado y el profesorado en los dos idiomas (Entrevista docente centro 2, p. 39), aproximándose a la propuesta por Deprez (1999) que lo entiende como la capacidad de hablar y entender al menos dos lenguas cotidianamente y sin dificultad.

-la consideración del hablante bilingüe desde el dominio oral, a pesar de posibles carencias escritas (Entrevista director centro 2, p. 25), introduciendo el criterio de *multicompetencia lingüística* según el cual no sólo es posible sino conveniente desarrollar competencias diferentes según las necesidades de los hablantes (MacKenzie, 2012).

No obstante, incluso en aquellos docentes con una concepción más elástica de bilingüismo –al contextualizarla en el marco educativo y entendiéndola en termino de capacidades de comunicación entre profesorado y alumnado– la adquisición de competencias suficientes como para ser denominadas bilingües es percibida como improbable considerando las limitaciones de input en los centros educativos (Entrevista docente centro 2, p. 37).

Aun asumiendo definiciones elásticas, el aprendizaje temprano en contextos formales como los escolares se percibe la necesidad de aumentar tanto la cantidad como la calidad de la exposición a la lengua objeto para aspirar a la adquisición de competencias avanzadas, en la línea de lo propuesto por Pettito y Dunbar (2004) y Pérez Vidal (2009b), entre otros.

Existen también definiciones de bilingüismo que no se asimilan con el dial estricto-elástico enunciado arriba, sino con planteamientos burocráticos y administrativos derivados de la pertenencia al proyecto bilingüe y cursar asignaturas a través de una segunda lengua (Entrevista directora centro 1, p. 2).

La diferente concepción de lo que representa un hablante bilingüe por parte de los docentes muestra la complejidad existente tras aparente claridad y univocidad de

potenciar el modelo de “hablante intercultural” (Byram y Zarate, 1994), con un papel más mediador entre las dos o más culturas que embajador, o experto de la cultura y lengua extranjera.

términos como el de bilingüe. Ésta es una evidencia suficiente para reclamar la necesidad de debatir y consensuar los conceptos clave en el seno de las instituciones, dado que –como hemos visto– éstos vienen acompañados de proyecciones y juicios sobre la propia realidad susceptibles, además, de determinarla.

7.4.1.2 Finalidad

Las finalidades de la enseñanza bilingüe detectadas entre el profesorado se clasificarán en exógenas cuando hagan referencia a los aspectos de naturaleza contextual y, endógenas, cuando se refieran a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En primer lugar, abordamos las finalidades exógenas que se relacionan estrechamente con los orígenes de los propios proyectos bilingües, concretando las aspiraciones de modernización de Andalucía recogidas en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005). En este sentido, los proyectos bilingües representaron estrategias para dotar al alumnado de competencias lingüísticas en una lengua extranjera prestigiada, ante la conformación de un importante núcleo turístico en la localidad (Entrevista directora centro 1, p. 2; Entrevista director centro 3, p. 47; Documento Proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

Asimismo, se perseguía dotar al alumnado con competencias lingüísticas en inglés, posibilitando a largo plazo una mayor competitividad en un mercado laboral mundializado (Tse, 2001), llegándose a proponer su adopción institucional como segunda lengua oficial para la Comunidad Autónoma de Andalucía (Entrevista director centro 2, p. 27), hecho que evidencia el papel de la escuela como institución que sanciona la racionalidad lingüística y cultural en el marco de lo anglosajón (González, Núñez y Trujillo, 2007)⁷.

La hegemonía del inglés como lengua de los proyectos bilingües⁸ representa una característica definitoria de un modelo de enseñanza lingüística que responde a las necesidades de un mercado capitalista globalizado en el que el inglés es la lengua de uso internacional (Martínez-Dueñas, 2009). El calado de la racionalidad económica vinculada a las lenguas es un hecho generalizado vinculado a la funcionalidad, que puede observarse en numerosas declaraciones. De acuerdo con lo expresado hasta ahora el profesorado establece jerarquías de lenguas, considerándose el bilingüismo en inglés como positivo y práctico frente a otras opciones menos convenientes (Entrevista docente centro 1, p. 17; Entrevista docente centro 3, p. 76). Todo ello permite poner de relieve la influencia que ejercen las sociedades, instituciones e individuos en el prestigio o devaluación de determinadas lenguas (Fernández-Parrat, 2002). De este modo, la posibilidad de introducir otras lenguas en los proyectos recibe valoraciones diferentes en los centros, desde la oposición del 82% del profesorado del centro 3 a la actitud más proclive de los centros 2 y 3, con un 43% y 50% de aceptación respectivamente (Cuestionario docentes, ítem 28). De este modo, se considera viable el aprendizaje de

⁷ Asimismo, esta primera finalidad sigue la estela de lo propuesto en el Plan de acción 2004-2006 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, emanado del Consejo de Europa, que asocia el aprendizaje de lenguas al éxito en un mercado laboral común: *“La Unión Europea se asienta en la libre circulación de sus ciudadanos, de capitales y de servicios. Los ciudadanos con buenos conocimientos lingüísticos están mejor capacitados para ejercer su libertad de trabajar o estudiar en otro Estado miembro”* (Comisión Europea, 2003, p. 4).

⁸ Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe. Extraída el 12 de agosto de 2013 desde http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf.

otras lenguas en función de su supuesta utilidad o funcionalidad, conceptuándose como conveniente la enseñanza del portugués por la proximidad con el país luso (Entrevista directora centro 1, p. 8; Entrevista director centro 2, p. 28), si bien se descarta taxativamente el árabe (Entrevista docente centro 1, p. 17).

A pesar de ello, se justifica la implantación de la enseñanza bilingüe en la localidad como respuesta a la diversidad cultural existente (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe, p. 9), ya que –en efecto– el fenómeno de la inmigración es una realidad evidente en los tres centros estudiados, determinando que las aulas no sean lingüísticamente homogéneas, con importante presencia de alumnado ecuatoriano, dominicano, ucraniano, polaco, rumano, marroquí y portugués, entre otras nacionalidades (Conversación informal centro 2, p. 46; Registro de observación aula centro 1, p. 1). Precisamente, la alta tasa de inmigración en la localidad permite cuestionar la finalidad declarada de atención a la diversidad multicultural, que en todo caso debería comenzar con la posibilidad de incluir otras lenguas más representativas de la diversidad cultural comunitaria, propuesta que divide al profesorado en los centros 1 y 2 y que es manifiestamente rechazada por el 81% del profesorado en el centro 3 (Cuestionario docentes, ítem 28), o al menos una actitud superadora del mero desinterés e indiferencia ante el bilingüismo no anglófono de un sector del alumnado (Siguán, 1994).

En este sentido, el análisis de los tres casos evidencia una concepción etnocéntrica de las lenguas y las culturas profundamente arraigada en un sector del profesorado, que valora las lenguas prestigiadas sobre aquellas que porta el alumnado inmigrante (Entrevista docente centro 1, p. 17; Entrevista director centro 3, p. 54), si bien se reconoce el derecho de este sector del alumnado a mantener su lengua materna (Entrevista docente centro 3, p. 76). Así, el alumnado inmigrante de los centros estudiados –al igual que en el resto del país– se encuentra escolarizado en aulas normalizadas, según un modelo de submersión de su lengua (Baker, 2006; Vila, 2004), situándose por tanto en riesgo de perder las competencias bilingües que podrían favorecerse según modelos de inmersión educativa que consideraran sus lenguas de origen (Cummins, 2009). Por otra parte, el profesorado comienza a ser consciente de las diferencias existentes entre el alumnado lingüísticamente diverso y el mayoritario, cuya lengua materna es el castellano. De este modo, se percibe que el alumnado cuya lengua materna es diferente del castellano destaca en su aprendizaje del inglés (Conversación informal docente centro 2, p. 44; Observación de aula del centro 1).

A pesar de la limitación lingüística de los actuales proyectos, la mejora de la competencia comunicativa del alumnado en la lengua extranjera (inglés) representa un hecho positivo, que hasta este momento había estado fuera del ámbito de la educación pública, que se había limitado a incluir la asignatura de lengua extranjera con presencia marginal en el currículo (Cenoz, 2009), si bien es también necesario contemplar que la formación lingüística desde la escuela ha de fijarse miras más ambiciosas que las de una academia nacional de idiomas (Vez, 2009).

Finalmente, se relaciona la enseñanza bilingüe con la mejora de la calidad del centro, visión que es compartida mayoritariamente por el profesorado, llegando al 100% en el caso del centro 2 (Cuestionario docentes centro 2, ítem 5), aludiéndose al hecho de que el proyecto bilingüe ha mejorado la oferta y calidad de la enseñanza que se ofrece a la comunidad educativa. En este caso, como señalan Pérez Juste et al. (2003, p. 16), “*se liga la calidad a la satisfacción de los destinatarios o clientes del producto, bien o*

servicio prestado”, identificando la enseñanza bilingüe con las nociones de estandarización, actualización y generalización de una oferta educativa tradicionalmente vinculada a las élites (Mitchell, 2009).

En segundo lugar, abordaremos las finalidades endógenas de la enseñanza bilingüe, que se relacionan con la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado en una lengua extranjera (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9). Este hecho, evidencia que los proyectos bilingües se conciben aún como iniciativas de intensificación de la enseñanza/ aprendizaje de la lengua extranjera más que como verdaderas propuestas de desarrollo plurilingüe.

Por otra parte, se vincula el conocimiento del idioma con el desarrollo del alumnado (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54), entroncando con la segunda finalidad del modelo de Sockett (2008), que identifica el desarrollo integral del niño como una de las finalidades rectoras de la educación y, a nivel específico, con las aportaciones de diferentes autores en referencia a los beneficios de la enseñanza de lenguas para el desarrollo cognitivo y psicosocial del alumnado (Cummins, 2000; Cenoz, 2003; Petitto y Dunbar, 2004)⁹.

De otro lado, se identifica como finalidad de la enseñanza bilingüe la mejora de los conocimientos y competencias de los alumnos a través de una segunda lengua (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29), en línea con los postulados del enfoque AICLE, que apuesta por la consideración de las lenguas como vehículos hacia el aprendizaje de contenidos (Brinton, Snow y Wesche, 1989; Chamot y O'Malley, 1994; Dalton-Puffer, 2007; Enright y McKloskey, 1989; Genesee, 1994; Madrid y García Sánchez, 2001; Snow, Met y Genesee, 1989; Trujillo, 2005). Observamos, por tanto, que dichos planteamientos se han incorporado al bagaje metodológico del profesorado, reportando excelentes resultados incluso en aquellos contextos en los que la presencia de la lengua extranjera está restringida al contexto escolar (Lasagabaster, 2008). Sin embargo, existe el riesgo de una simplificación de los procesos vinculados a esta metodología, dado que *“El enfoque AICLE no consiste en la mera conversión de la enseñanza en la lengua materna a otra, con la esperanza de que, como resulta del baño de lengua, el alumnado aprenda en una segunda lengua* (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 27).

Sería necesario, por tanto, emprender futuros estudios encaminados a analizar con profundidad las características de la enseñanza AICLE que se desarrolla en las aulas y su impacto en el alumnado.

⁹ Baker (2006) señala que las investigaciones en el campo de la inteligencia emocional aportan crecientes evidencias sobre el papel del bilingüismo y la multiculturalidad en la mejora de la adaptabilidad social, la percepción y comunicación de sentimientos, la autoestima, la competencia social y la empatía, entre otros aspectos; si bien estas tesis siguen sometidas a intensa discusión en el ámbito científico.

7.5.2 Categoría 2. Implementación de la enseñanza bilingüe

7.5.2.1 Diseño

a) Elaboración de los proyectos iniciales

Comenzaremos abordando el proceso de diseño de los documentos de los proyectos bilingües de los centros que, en esencia, se basó en la cumplimentación de los epígrafes solicitados por la Administración Educativa a través de la orden correspondiente (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9). Al respecto conviene decir que los proyectos bilingües fueron elaborados en condiciones de ausencia de formación acerca de las implicaciones y características de la enseñanza bilingüe (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

El proceso de elaboración de los proyectos se fundamentó sobre la base de normativa educativa y la consulta de proyectos bilingües de otras comunidades autónomas, (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54), revelándose su naturaleza técnica y burocrática además del tradicional abismo entre la investigación y la práctica educativa (Winkle-Wagner, Hunter y Orloff, 2009).

La colaboración del profesorado en el proceso de elaboración de los proyectos bilingües experimentó diferencias significativas en los centros. Tal es el caso, que aunque el conjunto del claustro del centro 1 colaboró en la elaboración del documento (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9), tras una profunda renovación de la plantilla en el primer curso escolar de implementación del proyecto bilingüe, sólo el 32% del profesorado del centro 1 afirma haberse involucrado en la elaboración del proyecto (Cuestionario docentes centro 1, ítem 6; (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 13). Por su parte, en el caso del centro 2, la colaboración del profesorado en la elaboración del proyecto fue del 67% (Cuestionario docentes centro 2, ítem 6). Finalmente, en el centro 3 se evidencia una contradicción entre lo manifestado por el coordinador del proyecto bilingüe, quien afirma haberlo elaborado conjuntamente con otra compañera (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54) y el hecho de que el 82% del profesorado afirme haberse involucrado activamente en la elaboración del proyecto bilingüe (Cuestionario docentes centro 3, ítem 6).

En todo caso, dichos documentos quedaron posteriormente desligados de la realidad educativa, al no representar instrumentos de trabajo (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30; Entrevista docente centro 3, p. 66)¹⁰. Observamos, por tanto, que cuando los proyectos de centro sólo sirven como llave para alcanzar una denominación, en este caso la de bilingüe ante una Administración Educativa, se convierten en fórmulas burocratizadas en lugar de oportunidades de desarrollo profesional y reflexión.

b) Elementos para la planificación bilingüe

Inicialmente, abordaremos las características metodológicas del profesorado en torno a la enseñanza bilingüe.

¹⁰ A pesar de que un proyecto de tales características “solo tiene sentido cuando se convierte en el instrumento vivo que permite tomar decisiones que inciden sobre la práctica educativa (...) dando coherencia a la enseñanza que se imparte en él” (Antúnez et al, 2000, p. 101).

El análisis de las declaraciones del profesorado pone de manifiesto que los postulados del enfoque AICLE (Coyle, Hood y Marsh, 2010), han sido asumidos, al menos a nivel discursivo (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 9; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

Por otra parte, se evidencia el interés por potenciar los aspectos comunicativos, priorizándose la interacción y la comprensión como aspectos esenciales en el aprendizaje de la lengua extranjera (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 55). Se superan así los modelos tradicionales de la enseñanza del idioma, desde el convencimiento de que aprender una lengua implica algo más que conocer y dominar sus dimensiones fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas (Carlino, 2008).

En cuanto a los objetivos vinculados a la enseñanza bilingüe, éstos emanan del área de Conocimiento del Medio en español (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10, Conversación informal docente centro 1, p. 21; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31). El profesorado realiza una diferenciación entre los objetivos que se abordan en español exclusivamente y aquellos para cuya consecución se utilizan ambas lenguas (Conversación informal docente centro 1, p. 21; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33). Una vez realizado este proceso, el tratamiento de los objetivos se realiza desde el modelo de refuerzo (Entrevista docente centro 2, p. 40; Entrevista docente centro 3, p. 74), por el cual los objetivos seleccionados para cada unidad son abordados en las dos lenguas (Salaberri, 2009).

El análisis de las concepciones del profesorado en torno a los objetivos de la enseñanza bilingüe pone de relieve la minusvaloración de las posibilidades de la enseñanza bilingüe en los primeros niveles para abordar objetivos más ambiciosos que la mera enseñanza de vocabulario (Entrevista docente centro 1, p. 16). Desde otra perspectiva, aparecen concepciones más elaboradas que, aun reconociendo las limitaciones lingüísticas del alumnado, establecen las estrategias pedagógicas necesarias para abordar determinados objetivos en la lengua extranjera, sin limitarse exclusivamente a la enseñanza de vocabulario (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33).

Seguidamente abordaremos las características de los contenidos en el marco de la enseñanza bilingüe. Uno de los aspectos clave vinculados a los contenidos es la complejidad para establecer un equilibrio entre las dimensiones curriculares y lingüísticas (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010; Pavón, 2009), que puede ponerse en riesgo a través de diferentes mecanismos, a saber:

- un tratamiento más cerca de lo lingüístico que del contenido, utilizando el área de Conocimiento del Medio para abordar técnicas de estudio, la realización de resúmenes o la enseñanza de vocabulario (Entrevista docente centro 1, p. 16; Conversación informal docente centro 1, p. 21; Entrevista director centro 3, p. 47).

- a través de determinadas concepciones que consideran que las incipientes competencias lingüísticas del alumnado imposibilitan el aprendizaje de contenidos, priorizándose la enseñanza de contenidos conceptuales simplificados en forma de vocabulario (Entrevista docente centro 1, p. 16; Entrevista docente centro 3, p. 68; conversación informal docente centro 1, p. 21). Específicamente, se describe la utilización de recursos auténticos diseñados originariamente para Educación Infantil en

la lengua extranjera como materiales explotados en tercero de Educación Primaria (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32).

-el hecho de que los responsables de la enseñanza bilingüe sean mayoritariamente docentes especialistas en lengua extranjera puede contribuir a interpretaciones de las dimensiones lengua-contenido más orientadas hacia la forma que al contenido (Pavón, 2009).

En el extremo opuesto del dial, existen posiciones que privilegian la enseñanza de contenidos, evidenciando una escasa reflexión de los aspectos lingüísticos. En este sentido, se ilustra que la implementación de la enseñanza bilingüe ha favorecido que un mismo docente haga una distinción conceptual dependiendo del área que aborde: incidiendo en la forma al tratarse de la asignatura de lengua extranjera y priorizando el contenido en el caso del área bilingüe (Entrevista docente centro 2, p. 38)¹¹.

A pesar del fomento de propuestas de integración lingüística, la disciplinariedad imperante en los centros es observable a través de horarios fragmentados en asignaturas y la organización del currículo como contenido (Angulo, 1994), evidenciando la pervivencia de las concepciones disciplinares del currículo entre el profesorado¹²; y, por otra, la jerarquización de saberes fruto de la diferente especialización profesional del profesorado (Dalton-Puffer, 2007).

De este modo, la fuerte disciplinariedad del currículo –entre otras consecuencias– fomenta que, para cierto sector del profesorado, la enseñanza bilingüe sea considerada como una presión curricular añadida, ante la que se reacciona reclamando un aumento del horario escolar que priorice las instrumentales por la mañana y destine las tardes al resto de áreas¹³ (Entrevista docente centro 1, p. 18; Conversación informal docente a centro 3, p. 77), en lugar de considerar posibles alternativas de mayor integración curricular capaces de “*aligerar sin reducir los conocimientos y competencias básicos*” (Pozuelos, 2007a, p. 23)

Por otra parte, se está produciendo un pulso entre el profesorado que imparte las áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio en castellano y aquel vinculado a la enseñanza bilingüe. De este modo, un sector del profesorado –principalmente el de mayor edad– percibe la enseñanza bilingüe como una amenaza para la enseñanza de las asignaturas instrumentales en español¹⁴ (Entrevista directora centro 1, p. 5; Entrevista director centro 3, p. 47).

En este sentido, la disciplinariedad emerge como un obstáculo, tanto para evitar la percepción de sobrecarga del currículo como para el desarrollo potencial de proyectos de mayor integración (Pozuelos, Travé y Cañal, 2010). Asimismo, el incremento de las

¹¹ Ante los riesgos identificados, Dalton-Puffer (2007) estima necesario establecer adecuadamente la relación entre lenguaje y contenido en cada caso, ya que ésta se caracteriza por un gran nivel de tensión y en no pocas ocasiones conflicto entre las dos dimensiones, al acentuarse demasiado la forma descuidándose el contenido o viceversa.

¹² Extensible en buena medida a la propia institución educativa (Feito, 2011).

¹³ Conclusión a la que también llega el estudio oficial realizado en Andalucía en torno a la implantación de la enseñanza bilingüe (Lorenzo et al., 2009).

¹⁴ En este sentido, son reveladoras las palabras de Santos Guerra (1994), cuando afirmaba que “*Cada profesor se ocupa y preocupa por su parcela de saber. Al profesor de Matemáticas no le importan los aspectos relativos a la formación lingüística, el de idiomas nada dice sobre Historia, etc., mientras el alumno lo que aprende es que asignaturas fuertes y débiles y que lo importante es superar cada una en las pruebas oportunas*” (p. 51).

lenguas en el currículo puede contribuir a una mayor fragmentación del currículo y a una "*multiplicación de reductos monolingües sin apenas comunicación entre ellos*" (Silva, 2008, p. 61), si no se implementan estrategias de mayor integración curricular y lingüística.

Por su parte, en cuanto a las actividades, el profesorado las ha adaptado en cada fase de la implementación del proyecto bilingüe de acuerdo con el nivel lingüístico del alumnado. La tipología de actividades puede ser organizada en un dial en uno de cuyos extremos se ubica la realización de ejercicios aislados (Conversación informal docente centro 1, p. 21; Entrevista coordinador centro bilingüe centro 2, p. 30) y, en el otro, actividades de mayor complejidad como la realización de murales, el aprendizaje de canciones, el envío de emails, la explotación de historias y leyendas, el visionado de películas, la explotación de textos, el uso del blog educativo, la realización de salidas al patio para recoger información o la visita de exposiciones, la elaboración de encuestas y su tratamiento estadístico, la realización de juegos y experimentos, el uso del role play, entre otras (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11; Entrevista docente centro 1, p. 16; Conversación informal docente centro 1, p. 21; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32; Entrevista docente centro 2, p. 38; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, pp. 57 y 59; Entrevista docente centro 3, pp. 69 y 70; Notas de observación aula, centros 1, 2 y 3).

No obstante, el análisis de las observaciones de aula en los diferentes centros estudiados pone en evidencia que el desarrollo de las actividades está muy vinculado a la exposición oral del docente. La actividad del alumnado consiste en contestar las cuestiones planteadas por los docentes y/o a la realización tareas escritas a través de fichas vinculadas a la demostración de la comprensión de las explicaciones orales (Notas observaciones de aula centros 1 y 2). Sin embargo, se evidencia el desarrollo de actividades más complejas como la elaboración de un eje cronológico tanto colectivo como individual, producción que culmina el estudio de la historia en un aula de quinto de primaria (Notas observación aula centro 3).

Abordando el uso de los materiales curriculares¹⁵, se evidencia que la implementación de la enseñanza bilingüe ha generado la necesidad de su elaboración por parte del profesorado, sobre todo en los momentos iniciales, caracterizados por la ausencia de una oferta editorial adaptada (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30; Entrevista docente centro 2, p. 42). Por su parte, la utilización de Internet es valorada positivamente como vía para obtener materiales diversos (Conversación informal docente centro 1, p. 21; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30; Entrevista docente centro 3, p. 69).

Sin embargo, la elaboración propia de los materiales, representa una carga de trabajo extra que se añade al resto de responsabilidades de los docentes (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11; Conversación informal docente centro 1, p. 23; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31; Entrevista director centro 3, p. 48; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 56; Entrevista

¹⁵ Es necesario hacer una precisión dirigida a conceptualizar los materiales educativos o curriculares como aquellos elementos creados específicamente para la enseñanza, como los libros de texto o los puzzles; mientras que los recursos son aquellos elementos que, a pesar de no haber sido creados para la educación, pueden ser empleados en ella, como la prensa o los ordenadores (Alcalá, 2004). El uso indistinto de ambos términos puede dar lugar a confusiones conceptuales, agravándose por la utilización de la fórmula recursos materiales, para distinguirlos de los personales o humanos.

docente centro 3, p. 69), favoreciendo la adopción de un libro de texto para la enseñanza bilingüe en los centros 1 y 3 (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11; Entrevista director centro 3, p. 48).

En otro orden de cosas, se afirma disponer de recursos suficientes para el desarrollo del proyecto bilingüe, al haberse aumentado la dotación económica en un 5% (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 35). Por su parte, la dotación informática según el modelo *semitic*, aunque valorada positivamente, presenta dificultades ante la falta de recursos humanos para su gestión y mantenimiento (Entrevista directora centro 1, p. 4; Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 62; Entrevista docente centro 3, p. 70).

A continuación, analizaremos las concepciones y práctica reflexionada acerca del papel que juega la evaluación en la planificación de la enseñanza bilingüe, partiendo de la base que las opiniones de los docentes acerca de la evaluación no solo permiten conocer y analizar sus concepciones acerca de la propia evaluación sino de la educación en general (Edelstein y Coria, 1995).

Las declaraciones del profesorado ponen de relieve que la evaluación es entendida como una actividad de carácter unidireccional –del profesorado al alumnado– ligada mayoritariamente al control de los aprendizajes del alumnado y a la obtención de información acerca de los progresos realizados (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58; Entrevista docente centro 3, p. 71). De este modo, no se articulan estrategias vinculadas a la reflexión de los procesos de enseñanza/bilingüe ni de la propia actividad docente, más allá de reuniones de planificación de carácter técnico (Entrevista directora centro 1, p. 4). Asimismo, destaca la ausencia de valoraciones en torno a la especificidad de la evaluación de la enseñanza bilingüe, que en el marco de *“los programas AICLE debería atender tanto al contenido como al lenguaje, se necesita enfatizarlo. Esta cuestión problemática puede ser solventada si la evaluación se realiza desde un enfoque global, donde la misma tarea pueda revelar información relevante acerca de los dos tipos de competencia”* (Pérez-Vidal, 2002, p. 126).

Uno de los aspectos más significativos al abordar las representaciones del profesorado en torno a la evaluación es la utilización indistinta de los términos ‘evaluación’ y ‘calificación’, evidenciando la pervivencia de los modelos de evaluación como control¹⁶. A modo de ejemplo, se llega a vincular la evaluación global con la práctica de utilizar preguntas mixtas en castellano e inglés en los exámenes (Entrevista directora centro 1, p. 4) o, directamente, a declarar la ausencia de evaluación del área bilingüe al no utilizar instrumentos de control tipo test o examen (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12). La identificación entre ambos términos representa un obstáculo para desarrollar visiones más elaboradas de la evaluación, de las cuales la calificación representa sólo una dimensión (Darn, 2002).

La pervivencia del modelo de evaluación como calificación es percibido de forma crítica por una de las maestras, quien manifiesta que aquel profesorado no

¹⁶ Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos en un estudio por Hargreaves (2005), en el que entrevistó a ochenta y tres docentes en activo en el Reino Unido, quienes mayoritariamente cifraban la evaluación como el proceso de monitorizar el rendimiento del alumnado con respecto a los objetivos marcados previamente.

vinculado a la implementación del proyecto bilingüe identifica la sección bilingüe como una asignatura en sí misma, de la que esperan obtener una calificación independiente (Entrevista docente centro 2, p. 41).

Cabe también señalar que se evidencian disonancias en torno a la evaluación derivadas de contrastar la información recogida en los documentos de los proyectos bilingües con las declaraciones del profesorado. Así, en los documentos de los proyectos se integran instrumentos que, sin embargo, no registran el examen o test, a pesar de que en el curso de las entrevistas emerge su utilización (tabla 7.4) (Entrevista directora centro 1, p. 4; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33; Conversación informal docente centro 1, p. 21, entre otras declaraciones), así como en el cuestionario administrado, con el 33%, 50% y 82% de frecuencia de uso en los centros 1, 2 y 3 respectivamente (Cuestionario docentes, ítem 17).

Instrumentos	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Hojas de observación sistemática.	Sí	Sí	No especificado
Intercambios orales con los alumnos.	Sí	Sí	No especificado
Actividades de “Acting-out”.	Sí	Sí	No especificado
Actividades de auto evaluación.	Sí	Sí	No especificado
Información trimestral a las familias.	No	Sí	No especificado

Tabla 7.4 Instrumentos de evaluación recogidos en los documentos de los proyectos bilingües de los centros

En cualquier caso, se evidencia la utilización de diversas técnicas de evaluación además del examen, como los trabajos, exposiciones y proyectos (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33), coincidiendo con las apreciaciones del profesorado en torno a la utilización de diferentes instrumentos de evaluación en los centros 1, 2 y 3 de un 64%, 50% y 82% respectivamente (Cuestionario docentes, ítem 19). Finalmente, se expresa satisfacción con las características de la evaluación que se lleva a cabo en torno a la enseñanza bilingüe (71%, 67% y 73% en los centros 1, 2 y 3 respectivamente).

7.4.2.2 Desarrollo

a) Implicación del profesorado en los proyectos bilingües y dinámicas colaborativas

Se pone de manifiesto el importante papel que ha jugado el equipo directivo en la implementación del proyecto bilingüe (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54), actuación que el 100% del profesorado de los tres centros juzga como muy positivo (Cuestionario docentes, ítem 24). Al mismo tiempo, la labor de los coordinadores de los proyectos bilingües es explícitamente reconocida en el caso del centro 2 (Entrevista director centro 2, p. 28; Entrevista docente centro 2, p. 40).

Un aspecto más controvertido es el vinculado a obtener el apoyo de los claustros de profesorado en torno a la implementación de la enseñanza bilingüe. En general, en todos los centros se ponen de relieve dificultades en torno a este hecho, pero principalmente en los centros 1 y 3, en los que se han creado sectores opositores a la enseñanza bilingüe (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 13; Entrevista docente centro 1, p. 16; Entrevista director centro 3, p. 51; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61). Por su parte, el centro 2 partió de una

situación inicial privilegiada con el apoyo de la mayoría del profesorado que, sin embargo, se redujo al sector con responsabilidades directas en la docencia bilingüe una vez puesto en marcha el proyecto (Entrevista director centro 2, p. 26), situación, aunque con matices, experimentada también en los dos centros restantes (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 13; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60). Se corre el riesgo, por tanto, de que los proyectos bilingües se terminen restringiendo al sector vinculado al área de lengua extranjera en lugar de constituir iniciativas de centro (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10; Entrevista directora centro 1, p. 6; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61).

Sin embargo, la percepción del profesorado en torno a su participación e implicación en la implementación de la enseñanza bilingüe es mucho más positiva, poniéndose de relieve que el 64,3%, 50% y 91% de los docentes de los centros 1, 2 y 3 respectivamente, afirma participar en las propuestas que se generan en relación con el proyecto bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 10). En la misma línea, el 64%, 50% y 82% del profesorado manifiesta contribuir a la elaboración de material para el desarrollo del proyecto bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 11). Por último, el 71%, 83% y 82% del profesorado de los centros 1, 2 y 3 considera haber hecho todo lo que estaba en su mano para contribuir al desarrollo del proyecto bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 22). Estos datos son especialmente paradójicos en el caso del centro 3, en el que tanto el director del centro como el coordinador del proyecto bilingüe señalan las dificultades para el desarrollo del proyecto dado el escaso apoyo de parte del profesorado (Entrevista director centro 3, p. 51; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

Corresponde preguntarse si esta baja percepción de respaldo por parte de los equipos docentes se relaciona con la ausencia de medidas para incentivar y reconocer el trabajo desarrollado por el profesorado (Conversación informal centro 1, p. 23; Entrevista director centro 3, p. 52; Entrevista docente centro 3, p. 67)¹⁷. Es sintomático que aquel profesorado provisional vinculado a los proyectos cuyo trabajo, implicación y compromiso es valorado muy positivamente por los responsables de los centros, no reciba reconocimiento alguno por parte de la Administración Educativa (Entrevista director centro 3, p. 52), como así ocurre para el resto del sistema educativo. Esta situación provoca sentimientos de rechazo en el profesorado, quien contrapone la naturaleza moral y comprometida de su actividad con la aparente indiferencia institucional (Entrevista docente centro 3, p. 67).

Las carencias en lo concerniente a una adecuada valoración del trabajo, contribuye a que se exprese frustración por parte de los profesionales, tanto desde aquellos que lo padecen (Conversación informal docente centro 1, p. 23; Entrevista docente centro 3, p. 68), como de aquellos en puestos de responsabilidad que consideran una injusticia no poder reconocer –manteniendo su continuidad en el centro– a los docentes que han desempeñado un trabajo excelente (Entrevista directora centro 1, p. 6; Entrevista director centro 3, p. 52). Las respuestas del profesorado ante los dictámenes burocratizados de la administración incluyen, en un extremo del dial, el descrédito ante

¹⁷ A pesar de que como señala Notó (2005): “Una gran parte de los recursos del profesorado habrían de encaminarse a motivarle a hacer las cosas bien hechas, a que tuviéramos incentivos para desarrollar proyectos innovadores, que dispusiéramos de recursos para desarrollar los proyectos, pero sobre todo, que obtuviésemos un reconocimiento, que recibiéramos algún tipo de recompensa además de la satisfacción personal” (p. 40).

el sistema (Conversación informal docente centro 1, p. 23) y, en el otro, la reafirmación de unos valores de compromiso ante el trabajo en las escuelas a pesar de las contingencias (Entrevista docente centro 3, p. 68).

Asimismo, se evidencian importantes diferencias en las cargas de trabajo y rendimiento entre el profesorado (Entrevista docente centro 1, p. 18; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34; Entrevista director centro 3, p. 50). Específicamente, varios de los docentes entrevistados afirman experimentar sobrecargas de trabajo derivadas de sus responsabilidades al frente de la enseñanza bilingüe (Conversación informal docente centro 1, p. 23; Entrevista docente centro 3, p. 67; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60). En este sentido, el desarrollo de la enseñanza bilingüe se añade a las tareas preexistentes del profesorado, incidiendo en sobrecarga laboral¹⁸.

En cuanto al establecimiento de procesos de colaboración entre el profesorado, se mencionan cambios positivos, experimentándose mejoras en la coordinación del equipo de profesorado que imparte docencia en un mismo nivel (Entrevista docente centro 1, p. 15; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 56). En ese aspecto, se manifiesta la existencia de coordinación entre el profesorado que imparte el área no lingüística en lengua extranjera y el tutor/a, según el modelo de *cobertura segregada* (Hargreaves, 1996), mediante el cual dos docentes comparten la docencia en un mismo área, estableciendo una distinción, en este caso, por la utilización de dos lenguas; si bien las funciones de tutoría y enseñanza bilingüe están concentradas, en muchos casos, en la misma persona.

Asimismo, se pone de relieve la creación de lazos de colaboración en función de la *afinidad metodológica* entre algunos profesionales (Entrevista docente centro 2, p. 40), evidenciándose que el establecimiento de procesos de colaboración está muy determinado por “*aspectos relacionados con las disposiciones personales a la colaboración y cierta afinidad en cuanto a las concepciones individuales sobre la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo docente, las funciones de la escuela, etc.*” (Lavié, 2004, p. 354).

Sin embargo, en general, aún existen muchas dificultades para favorecer procesos colaborativos, dada la complejidad de los horarios y el escaso tiempo disponible para ese tipo de tareas, aunque los profesionales son conscientes de la importancia de la coordinación y la cooperación del profesorado (Entrevista director centro 2, p. 26; Entrevista director centro 3, p. 49).

b) Participación de los auxiliares de conversación, alumnado y familias

Seguidamente, abordaremos el papel de los auxiliares de conversación, novedosa figura en los centros ante la que se expresa mayoritaria satisfacción (Entrevista directora centro 1, p. 4; Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 35).

En esta línea, el 86%, 83% y 100% del profesorado de los centros 1, 2 y 3 respectivamente, considera que los auxiliares de conversación desarrollan una función

¹⁸ Detonante estrechamente vinculado al síndrome de “Burnout” (Alfonso, 2003; Guerrero y Rubio, 2008).

útil en el proyecto bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 15). Asimismo, se resalta su contribución en la formación lingüística de algo más del 60% del profesorado (Cuestionario docentes, ítem 14). Además, se afirma haber aprovechado la presencia de los auxiliares de conversación para enriquecer los recursos del centro en lo concerniente al aporte de diferentes materiales y libros (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12). También se menciona su papel en la mejora de la competencia lingüística y la motivación del alumnado (Entrevista directora centro 1, p. 4; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 50).

Sin embargo, los distintos profesionales aluden a la excesiva impredecibilidad y temporalidad de la figura del auxiliar de conversación, limitada generalmente a un solo curso lectivo (Entrevista director centro 3, p. 50; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54). En esta línea, se demanda la revisión de los criterios de selección y que éstos no se limiten únicamente al dominio de la lengua extranjera (Conversación informal docente centro 1, p. 23; Entrevista docente centro 3, p. 70). Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de mejorar las condiciones laborales que rigen su contratación, solicitando el paso de la media jornada a completa y el aumento de su salario, como estrategias para tratar de asegurar su permanencia en los centros (Entrevista directora centro 1, p. 4; Entrevista director centro 2, p. 26).

Seguidamente, analizaremos las visiones que el profesorado expresa acerca de la respuesta del alumnado ante la enseñanza bilingüe.

En general, se pone de manifiesto que el alumnado ha recibido la enseñanza bilingüe muy positivamente (Entrevista docente centro 1, p. 16; Conversación informal docente centro 1, p. 22; Entrevista director centro 2, p. 27; Conversación informal docente centro 2, p. 44; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 63; Entrevista docente centro 3, p. 75). Paradójicamente, se documentan casos en los que el alumnado ha experimentado dificultades en otras áreas curriculares y sin embargo destaca en lo concerniente al aprendizaje bilingüe (Entrevista directora centro 1, p. 6; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33). Asimismo, se pone de relieve el buen rendimiento del alumnado de origen lingüísticamente diverso, que destaca en el aprendizaje de una tercera lengua (Conversación informal docente centro 2, p. 44). En líneas generales, se evidencian mejoras en las capacidades comprensivas del conjunto del alumnado, así como una actitud mucho más natural ante la lengua extranjera que en épocas anteriores (Conversación informal docente centro 2, p. 44; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 64).

No obstante, no todos son luces, ya que se ponen de relieve las dificultades experimentadas por un sector del alumnado en torno a los procesos de enseñanza/aprendizaje bilingüe (Entrevista directora centro 1, p. 5; Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10), recomendándose a las familias que opten por no escolarizar a sus hijos/as dentro del programa bilingüe (Entrevista directora centro 1, p. 8). Este tipo de prácticas ha favorecido la selección del alumnado, lo que a su vez ha provocado una descompensación en la distribución del alumnado en los diferentes grupos en función de sus resultados académicos (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33). Las concepciones favorables a la exclusión del alumnado con más dificultades de la enseñanza bilingüe evidencia posicionamientos academicistas y excluyentes (Vez, 2009).

Finalmente, abordaremos las concepciones del profesorado bilingüe acerca de la familia en los proyectos bilingües, que se canaliza a través de los cauces oficiales en

forma de reuniones puntuales de carácter técnico y/o organizativo, caracterizándose por su unidireccional¹⁹ (Entrevista directora centro 1, p. 7; Entrevista docente centro 1, p. 18; Conversación informal docente centro 1, p. 22; Entrevista director centro 2, p. 27; Entrevista docente centro 2, p. 43; Entrevista director centro 3, p. 52)²⁰.

La colaboración familiar es, en todo momento, conceptuada desde el apoyo académico que éstas deben prestar a sus hijos-as (Conversación informal docente centro 1, p. 22; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 63), evidenciándose, en general, una falta de reflexión en torno al papel que ha de jugar la familia en el desarrollo de los proyectos bilingües (Entrevista docente centro 2, p. 43). En este sentido, los diferentes profesionales no han realizado acciones concretas para implicar a las familias en los proyectos bilingües más allá de ofrecer información (Entrevista docente centro 1, p. 18; Entrevista director centro 2, p. 27; Entrevista docente centro 3, p. 72; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 63)²¹.

Observamos, por tanto, que todavía se está lejos de llegar a la verdadera creación de lazos positivos así como de estructuras de colaboración sinérgicas, encaminadas a propiciar en la práctica ese diálogo interinstitucional que a nivel discursivo y teórico sí se expresa.

7.4.2.3 Proceso seguido en el aula

El análisis de esta dimensión se articulará en función de las observaciones de aula realizadas en los centros escolares.

Las tres aulas observadas están integradas por veintiséis alumnos/as cada una pertenecientes a quinto de primaria, por tanto de edades comprendidas entre los diez y once años. En las tres aulas, pero principalmente en la del centro 1, se encuentran alumnos con orígenes culturales diversos tales como Ucrania, República Dominicana, Rumanía, Marruecos y Polonia, entre otros. La disposición de las aulas varía sustancialmente en los diferentes casos: en el centro 1, el alumnado dispone de grandes mesas con ordenadores; en el centro 2, se organizan en grupos y, en el centro 3, en filas de mesas mirando hacia la pizarra.

Dado a que las observaciones de aula se produjeron en la misma fecha, mediados de junio, en los centros 1 y 3 se encuentran finalizando el tema “History”, mientras que en el centro 2 ya lo han acabado, evidenciando que se sigue la organización temática propuesta por el libro de texto de la editorial Anaya para 5º de Educación Primaria.

Los objetivos propuestos en las sesiones de las diferentes aulas son los siguientes:

-abordar las diferencias entre la Edad Media y la Edad Moderna (centro 1).

¹⁹ Como afirma Santos Guerra (1994, p. 53) la participación de las familias en los centros ligada al respeto escrupuloso a las exigencias formales y/o oficiales es precisamente “una fórmula eficazmente precisa de matar la participación”.

²⁰ En la línea de lo puesto de manifiesto por Mellado, Bolarín y Porto (2013) en el contexto de los centros bilingües murcianos.

²¹ Este hallazgo evidencia “un gran déficit de cultura participativa, originada por el gran peso que han tenido y aún tienen herencias autoritarias y que han conformado una cultura escolar que ha impedido y sigue impidiendo el desarrollo de unas relaciones normalizadas escuela familia” (Martínez Cerón, 2005, p. 130).

-repasar los diferentes temas abordados durante el curso: la materia; animales y ecosistemas; España, mi país y la historia (centro 2)

-ubicar diferentes hitos históricos en un eje cronológico estructurado según las etapas históricas (centro 3).

Los docentes utilizan el inglés como lengua de instrucción principalmente, hecho ante el que el alumnado responde con naturalidad, evidenciando, entre otros aspectos, que es la lengua principal utilizada. La lengua castellana es utilizada únicamente por el docente del centro 2, como vía para clarificar alguna explicación o para traducir algún término clave que favoreciera la comprensión del discurso. Se percibe un marcado acento en la transmisión de contenidos, si bien, es menos palpable la atención a la forma, aunque se corrigen ciertos errores proporcionando el modelo correcto.

En las tres aulas, el peso de la actividad recae fundamentalmente en el docente, quien de forma oral dirige los distintos procesos, si bien en grados de mayor a menor intensidad. De este modo, la actividad del alumnado oscila entre la pasividad marcada por las demandas esencialmente orales del docente del centro 2, pasando por un escenario mixto en el aula del centro 1 en el que el alumnado ha de responder de forma oral y posteriormente realizar la tarea escrita individualmente, hasta el aula del centro 3, en la que se percibe una mayor interactividad del alumnado al contribuir a la elaboración de un eje cronológico en gran grupo y la realización simultánea de una tarea en pareja.

Un aspecto que se repite en las tres aulas, es la escasa participación alumnado, limitándose a un reducido grupo de alumnos principalmente de género masculino, quien participa, mientras el número de alumnas participantes a todas luces más reducido. De este modo, en las tres aulas, pero principalmente en aquellas en las que las respuestas exigidas son exclusivamente de tipo oral (centros 1 y 2), hay un gran grupo de alumnado que no realiza ningún tipo de interacción vinculada al desarrollo de la sesión. Este hecho es justificado por el docente del centro 2 como evidencia de la brecha que se crea entre el alumnado a raíz de la implementación de la enseñanza bilingüe. Asimismo, el sector del alumnado que no se involucra en la actividad del aula tiende a hablar entre sí, convirtiéndose en un elemento disruptivo para el desarrollo de la sesión, hecho solventado por el profesorado a través de llamadas directas al orden en voz alta. En este sentido, llama la atención la inexistencia de medidas de atención a la diversidad de este sector de alumnado con menor capacidad para seguir las sesiones.

La observación del proceso seguido en las aulas bilingües muestra que, en esencia, los modelos de enseñanza y aprendizaje tradicionales siguen en vigor, prevaleciendo los planteamientos transmisivos en los que el docente expone los contenidos de forma oral. Así, la observación del proceso seguido en las diferentes aulas responde a lo que Swain (1988) caracterizó como *metodología directa*, haciendo referencia al modelo por el cual prima la exposición oral por parte del docente.

7.4.2.4 Formación del profesorado

Para entender la implementación de la enseñanza bilingüe es necesario conocer los procesos formativos y de desarrollo profesional realizados por el profesorado con relación a la enseñanza bilingüe, ya que ésta demanda una serie de competencias exclusivas tales como dominar la lengua a través de la que se enseña, así como poseer

estrategias didácticas que posibiliten al docente enseñar a través de ella (Escobar, 2009). En este sentido, la especificidad competencial de la enseñanza bilingüe es percibida por el propio profesorado como uno de los grandes retos de la implementación del bilingüismo (Entrevista docente centro 2, p. 37; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 62).

Sin embargo, en los inicios de la implementación de los proyectos, la formación en materia bilingüe era inexistente tanto a niveles pedagógicos, lingüísticos como organizativos (Entrevista directora centro 1, p. 3; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29; Entrevista director centro 3, p. 49).

Los procesos formativos comenzaron una vez los proyectos se pusieron en marcha, evidenciándose que la mayor parte del profesorado de los centros 2 y 3 (100% y 82% respectivamente) ha emprendido acciones formativas en materia lingüística, siendo de solo el 29% en el caso del centro 1 (Cuestionario docentes, ítem 7). Este porcentaje es significativamente menor en torno a la capacitación didáctica en enseñanza bilingüe, de un 30% de media en los tres centros (Cuestionario docentes, ítem 9).

La formación lingüística del profesorado ha sido derivada a las escuelas oficiales de idiomas, como así determina el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005), a través de los Cursos de Adaptación Lingüística (CAL), así como la posibilidad de realizar estancias en el extranjero, que ha sido aprovechada por parte del profesorado para mejorar el nivel lingüístico así como para obtener materiales (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58).

Específicamente, los cursos CAL nacieron con la finalidad de complementar la formación del profesorado²². Sin embargo, se pone de manifiesto que parte de los docentes ha encontrado el nivel lingüístico exigido demasiado alto, así como un enfoque alejado de las necesidades lingüísticas requeridas para su utilización en las aulas (Entrevista director centro 2, p. 25; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 55), a pesar de lo cual el 86%, 100% y 55% del profesorado de los centros 1, 2 y 3 respectivamente valora de forma positiva las opciones de formación ofrecidas desde la Administración Educativa (Cuestionario docentes, ítem 8).

La formación del profesorado sigue estando ampliamente basada en modelos técnicos, como la realización de cursos y jornadas (Entrevista directora centro 1, p. 3; Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10; Entrevista docente centro 1, p. 19; Entrevista director centro 2, p. 25; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30). De este modo, se escenifican concepciones de formación más cercanas a las prácticas ‘evangelizadoras’, en las que un experto –generalmente alejado del ámbito sobre el que predica– *ilumina* a un conjunto de profesionales, cuyo saber y conocimiento es necesariamente cuestionado (Imbernón, 2007).

²² A través de “un tratamiento de los objetivos que, sin rebajar en modo alguno el nivel, se adapte a la necesidades y prioridades del uso de la lengua que el profesorado deberá realizar en sus centros” (2008, p. 42) (Instrucciones para la elaboración del currículum de los cursos CAL). Extraído el 8 de agosto de 2013 desde www.juntadeandalucia.es/...actualizacion_linguistica.../1212575851721_anexo_ii_orientaciones_cal_2008.pdf

Afortunadamente, como contraste al modelo predominante, se viene impulsando la creación de grupos de trabajo en los centros²³, como modo de fomentar la toma de decisiones del profesorado y su participación y colaboración, aunque precisamente se ponen de relieve diferentes grados de implicación en su desarrollo (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10; Conversación informal docente centro 1, p. 23).

7.5.3 Categoría 3. Dificultades y facilitadores

7.5.3.1 Dificultades

A lo largo del análisis de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado, emergen múltiples dificultades relacionadas con el papel de la Administración Educativa en la implementación de la enseñanza bilingüe y la implicación del profesorado y su desarrollo profesional. Sin embargo, los resultados del cuestionario muestran que existe una escasa percepción de dificultades para el desarrollo del proyecto bilingüe entre el profesorado, con un 36%, 16% y 27% en los centros 1, 2 y 3 respectivamente (Cuestionario docentes, ítem 20).

a) Gestión de la Administración Educativa²⁴

La implementación del proyecto bilingüe ha dado lugar a nuevos escenarios organizativos en los centros, así como a realidades cuestionables desde el punto de vista de la equidad, al haberse implementado prácticas segregacionistas derivadas de la existencia de cursos bilingües y no bilingües dentro de un mismo centro. Esta situación ha sido criticada por diferentes profesionales (Entrevista docente centro 2, p. 43; Entrevista directora centro 1, p. 2), logrando en el caso de los centros 2 y 3 la cobertura de la totalidad del alumnado (Entrevista director centro 2, p. 27; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 36; Entrevista director centro 3, p. 52), aunque afortunadamente, desde instancias oficiales se ha generalizado la enseñanza bilingüe a todo el alumnado de los centros bilingües de forma progresiva.

En esencia, el papel de la Administración Educativa es generalmente valorado por el profesorado desde una óptica crítica, considerándose que sus decisiones no se adaptan a las necesidades reales que se viven en los centros. Al respecto, se critica la creación inicial de expectativas en torno a una serie de dimensiones que una vez implementados los proyectos no se han visto satisfechas²⁵, como las siguientes:

²³ Imbernón y Alonso (2002) se posicionan a favor de estrategias formativas que favorezcan la reflexión conjunta entre el profesorado: *“Aquello que, principalmente, necesitan los maestros con sobrada experiencia profesional no son cursos de perfeccionamiento técnico, sino intercambios de calidad donde, la realidad que viven dentro de las instituciones, pueda ser compartida, contrastada, suavizada y hasta mejorada, a través del diálogo compartido”* (p. 137).

²⁴ Los proyectos se encuentran regulados a través del Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005) y diferentes órdenes y guías de recomendaciones metodológicas (Véase la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía), que, entre otros aspectos ponen de manifiesto *“la neta división de poder entre aquellos grupos que tienen la posibilidad de definir lo que es la innovación: expertos y profesional académico y técnico, y el grupo de los adoptadores: el profesorado y toda clase de especialistas en educación”* (Rodríguez Romero, 2003, p. 131).

²⁵ Los programas educativos lanzados desde las Administraciones Educativas están deliberadamente enunciados de forma muy general con la intención de evitar conflicto y facilitar su adopción, obviando

-estabilidad de las plantillas de profesorado vinculado a los proyectos (Entrevista directora centro 1, p. 6; Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 13; Entrevista docente centro 1, p. 18; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 35; Entrevista director centro 3, p. 52; Entrevista coordinador centro 3, p. 54);

-fomento del modelo de enseñanza bilingüe tándem, por el cual simultanearían su función en el aula el tutor y el docente encargado de la sección bilingüe (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34; Entrevista director centro 3, p. 48; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61).

En otro orden de cosas, se critica la gestión de los auxiliares de conversación, destacándose los siguientes aspectos:

- los laxos criterios para su contratación, al no exigírseles titulación alguna, provocando una excesiva impredecibilidad en torno a las competencias operativas que poseen (Conversación informal docente centro 1, p. 23; Entrevista director centro 2, p. 26; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32), poniéndose de relieve casos en los que han llegado auxiliares a los centros con escasa motivación y deficiente aptitud para el desempeño de su tarea (Entrevista coordinador centro 3, p. 58).

-la contratación a media jornada, limitando el tiempo de presencia en las aulas, así como la inoperatividad para reemplazar aquellos auxiliares que causan baja (Entrevista directora centro 1, p. 4; Entrevista director centro 2, p. 26; Entrevista director centro 3, p. 50).

Por último, se afirma haber encontrado dificultades en las relaciones con la Administración Educativa en torno a la gestión contextualizada de los proyectos bilingües²⁶ (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60).

b) Implicación del profesorado y su desarrollo profesional

En los diferentes centros se ponen de relieve dificultades para implicar a la totalidad de los claustros de profesorado, provocando que las tareas sean desarrolladas fundamentalmente por el sector vinculado a las áreas lingüísticas²⁷ (Entrevista directora centro 1, p. 7; Entrevista docente centro 1, p. 16); Conversación informal centro 1, p. 23; Entrevista docente centro 2, p. 42; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60). Específicamente, se produce una concentración de funciones para los docentes vinculados a la enseñanza bilingüe²⁸, aumentándose la sobrecarga de tareas a desarrollar –que se suman al resto de obligaciones y responsabilidades que realizan los demás docentes– sin que medie retribución o compensación alguna (Entrevista coordinadora

intencionadamente proporcionar información que pueda comprometer a los niveles políticos-administrativos y/o provocar rechazo entre el profesorado (Fullan, 1996).

²⁶ Como señalan Alonso et al. (2010) las propuestas innovadoras más interesantes se implementan, en no pocos casos, a instancias de la propia Administración Educativa cuando no a pesar de ella. También Sancho (2006) se refiere al hecho de que la propia Administración impone restricciones y limitaciones que afectan al cambio e innovación educativa a pesar de que su función explícita es fomentarlos.

²⁷ La dificultad para lograr la implicación y colaboración del profesorado constituye una dimensión generalizada a superar en nuestro contexto educativo, que viene determinada por “*diversos tipos de obstáculos de naturaleza cultural, fruto de lo que ha significado el desarrollo de los modelos profesionales anteriores a la LOGSE y la cultura organizativa consiguiente a que han dado lugar*” (Ruè, 2001, p. 44).

²⁸ Lasagabaster (2005), señala la importancia de trascender al reducido ámbito de los docentes especialistas, colectivizando los objetivos de los proyectos lingüísticos en retos de centro.

proyecto bilingüe centro 1, p. 11; Entrevista docente centro 1, p. 18). Incluso en el caso de los coordinadores que disfrutaban de mayores horas de exoneración, en comparación la única hora de la que teóricamente dispone el profesorado vinculado al proyecto bilingüe, se reconoce la necesidad de favorecer la alternancia en el cargo dadas las muchas tareas a realizar (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61). La sensación de sobrecarga es puesta de manifiesto por aquel profesorado con docencia directa a grupos completos durante la práctica totalidad de su horario lectivo, al impartir docencia como tutores, docentes bilingües y especialistas de idioma (Conversación informal centro 1, p. 20).

Una de las reticencias de parte del profesorado en torno a la implementación de los proyectos bilingües se ha ido generando ante su impacto en la conformación de los claustros docentes, al primarse progresivamente el perfil bilingüe en contraposición con el resto de especialidades (Entrevista docente centro 1, p. 16; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33; Entrevista director centro 3, p. 51).

Abordaremos a continuación las dificultades vinculadas al fomento de mayores niveles de desarrollo profesional para hacer frente a los retos de la enseñanza bilingüe, que hacen referencia a los siguientes aspectos:

-ausencia de estrategias de formación para la gestión y desarrollo de los proyectos bilingües en el inicio de la experimentación (Entrevista directora centro 1, p. 3; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29; Entrevista docente centro 2, p. 37; Entrevista director centro 3, p. 49).

-falta de adaptación de la formación lingüística ofrecida por las Escuelas de Idiomas a las necesidades del profesorado bilingüe, al proporcionar una formación lingüística general y no específicamente vinculada al ámbito escolar, mencionándose a sí mismo su excesiva complejidad (Entrevista director centro 2, p. 25; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30; Entrevista coordinador centro 3, p. 55; Entrevista docente centro 3, p. 62).

-voluntariedad de la formación, que depende del criterio personal de cada docente, unido a la ausencia de medidas para garantizar la actualización del conjunto del profesorado (Conversación informal docente centro 1, p. 20; Entrevista docente centro 3, p. 66), Entrevista coordinadora centro 1, p. 10; Entrevista docente centro 3, p. 66).

7.4.3.2 Facilitadores

Los facilitadores, al igual que los obstáculos y dificultades, se organizan en diferentes dimensiones relacionadas con la metodología y la implicación de los profesionales más directamente vinculados al proyecto bilingüe, así como de la familia del alumnado.

a) Metodología empleada para la enseñanza del Conocimiento del Medio y la elaboración propia de los materiales curriculares

La especialización del profesorado bilingüe en el campo de la didáctica de la lengua extranjera es valorada positivamente al utilizarse estrategias interactivas y comunicativas en la enseñanza de contenidos propios del área de lengua extranjera (Conversación informal docente centro 1, p. 20; Entrevista docente centro 2, p. 38).

De este modo, la docente entrevistada en el centro 2 hace alusión a la necesidad de situar adecuadamente el papel de la lengua dentro de los proyectos bilingües, evitando en todo momento hacer una diferenciación lengua/ contenido en las áreas en las que se utiliza la lengua extranjera como vehículo de enseñanza (asignatura de Lengua Extranjera y en la parte del área de Conocimiento del Medio en L2), es decir atendiendo prioritariamente a la forma en el área de Lengua Extranjera y al contenido en la de Conocimiento del Medio. Por ello, defiende una visión integrada de las lenguas y los contenidos, implementando estrategias derivadas del ámbito lingüístico, como el pre-teaching de vocabulario, pre-listening y pre-reading de los textos, que en teoría conoce el profesorado bilingüe por su formación como especialistas en lengua extranjera (Entrevista docente centro 2, p. 38).

En líneas generales, el 35%, 67% y 45% del profesorado de los centros 1, 2 y 3 respectivamente considera que la enseñanza bilingüe ha favorecido el aprendizaje tanto de la lengua extranjera como de otras áreas (Cuestionario docentes, ítem 30), dimensión coincidente por lo señalado por McLeay (2003) en torno a los beneficios de la enseñanza bilingüe para el desarrollo del alumnado y sus destrezas cognitivas, además de las meramente lingüísticas.

Atendiendo a los aspectos vinculados con la elaboración de materiales curriculares, es preciso señalar que la implementación de los proyectos bilingües ha fomentado que el profesorado se involucre en procesos de elaboración propia de materiales (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10; Entrevista docente centro 1, p. 16; Conversación informal docente centro 1, p. 21; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30; Entrevista director centro 3, p. 48; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 56; Entrevista docente centro 3, p. 69), en parte ante la ausencia de propuestas adaptadas a las necesidades lingüísticas del alumnado (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30).

Se menciona como facilitador en estos procesos la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como Internet, que han permitido enriquecer los procesos de elaboración de materiales curriculares emprendidos por el profesorado, así como su comunicación con alumnado de otros países a través del email (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30/31).

A pesar de que la implementación de la enseñanza bilingüe ha conseguido desvincular la fuerte concepción del libro de texto como único texto en el aula, éste sigue siendo el referente según el cual se organiza la enseñanza bilingüe al estar ligada al área de Conocimiento del Medio que se imparte mayoritariamente a través de libro de texto (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 32; Entrevista docente centro 2, p. 40; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58; Entrevista docente centro 3, p. 69).

b) Implicación de los profesionales directamente vinculados con el proyecto bilingüe

Se evidencia la positiva valoración de la participación de aquellos docentes ligados más directamente con los proyectos, especialmente los más jóvenes, que logran también involucrar progresivamente al resto (Entrevista directora centro 1, p. 5; Entrevista director centro 2, p. 29).

Asimismo, es valorada la función de los equipos directivos por la totalidad del profesorado de los centros, quienes han apoyado la nueva realidad bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 24; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 23).

En el centro 2, el propio director expresa su convencimiento en la necesidad de impulsar la enseñanza bilingüe y, específicamente, el inglés como lengua de referencia²⁹ (Entrevista director centro 2, p. 27). Los demás directores entrevistados muestran también su acuerdo con el proyecto bilingüe, a pesar de haber complejizado la gestión de los centros.

Añadidamente, parte crucial del desarrollo del proyecto bilingüe viene determinado por el papel de los coordinadores de los proyectos (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61). La labor de los coordinadores es explícitamente valorada como muy positiva en el caso del centro 2 (Entrevista director centro 2, p. 28).

7.5.4 Categoría 4. Satisfacción, logros y expectativas

A continuación analizaremos los aspectos más relevantes con relación a las representaciones y práctica reflexionada del profesorado acerca de su satisfacción, los logros y las expectativas vinculadas a la implementación de los proyectos bilingües.

7.5.4.1 Satisfacción

a) Desarrollo de la enseñanza bilingüe y la implicación de los profesionales que la desarrollan

El profesorado de los diferentes centros valora positivamente la posibilidad de desarrollar la enseñanza bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 1). Asimismo, el 93% del profesorado del centro 1 y el 100% de los centros 2 y 3 considera la enseñanza bilingüe como un avance en la mejora de la educación (Cuestionarios docentes, ítem 2).

Los diferentes responsables de los proyectos, tanto directores como coordinadores, manifiestan su satisfacción con el proyecto bilingüe, a pesar de los múltiples obstáculos ya señalados (Entrevista directora centro 1, p. 6; Entrevista director centro 2, p. 28; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34; Entrevista director centro 3, p. 52; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 60). En este sentido, se expresa satisfacción ante el desempeño de la enseñanza bilingüe que ha supuesto un nuevo reto y una novedad para el profesorado más veterano (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 13; Entrevista docente centro 3, p. 73).

Paralelamente, el conjunto del profesorado considera que el equipo directivo ha contribuido positivamente a la buena marcha del proyecto bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 24).

Atendiendo a la percepción del profesorado acerca del papel de los auxiliares de conversación, el panorama es parecido, predominando una valoración positiva de su

²⁹ Un liderazgo positivo, que invite al profesorado a sumarse a las iniciativas del centro, puede ayudar a conseguir que un proyecto tenga más y mejores oportunidades de éxito; como señalan Day, Hall y Whitaker (1998) los líderes necesitan comprender y responder de forma dinámica a las nuevas demandas que se presentan en los centros a través de un conocimiento profundo de su contexto y una clara visión de futuro.

desempeño, poniéndose de relieve el positivo impacto en la motivación del alumnado (Entrevista directora centro 1, p. 4; Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 11; Entrevista director centro 3, p. 50; Entrevista docente centro 3, p. 70).

b) Respuesta del alumnado y sus familias

Los distintos profesionales entrevistados manifiestan evidente satisfacción ante el impacto de la enseñanza bilingüe en el alumnado que, según se expone, ha acogido satisfactoriamente las enseñanzas³⁰ (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10; Entrevista docente centro 1, p. 16; Conversación informal docente centro 1, p. 22; Entrevista docente centro 3, p. 69). En la misma línea, la respuesta de la familia es conceptuada como muy positiva, evidenciándose ante las presiones para hacer extensible el bilingüismo a todo el alumnado de los centros (Entrevista directora centro 1, p. 7; Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 14; Entrevista docente centro 1, p. 18; Entrevista director centro 2, p. 27; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 36; Entrevista docente centro 1, p. 43; Entrevista director centro 2, p. 52; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 63).

7.4.4.2 Logros

a) Funcionamiento del proyecto y su impacto en la vida de los centros

La implantación de los proyectos bilingües ha consolidado una serie de logros en los centros, tanto a nivel de regeneración del profesorado como en lo concerniente a la experiencia educativa vivida por el alumnado y la adquisición de mayores competencias lingüísticas (Entrevista directora centro 1, p. 7; Entrevista director centro 2, p. 27).

Destaca la participación de los centros 1 y 2 en el Proyecto Comenius, mediante el cual se han establecido lazos de comunicación con centros de otros países realizando y recibiendo visitas de profesorado (Conversación informal docente centro 1, p. 20; Entrevista director centro 2, p. 27), obteniendo materiales curriculares auténticos en diversos formatos (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 12; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31), así como vinculando el trabajo de las aulas a través de diferentes canales de comunicación (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 31).

Asimismo, se afirma haber experimentado cambios y mejoras en los concerniente a la propia vida interna de los centros (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 11; Entrevista directora centro 1, p. 4; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 14), la posibilidad de contar con recursos tecnológicos como ordenadores portátiles y video proyectores (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 14), disponer de un 5% más en el presupuesto anual para gastos relativos a la enseñanza bilingüe (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 35), la presencia de auxiliares de conversación (Entrevista directora centro 1, p. 4) o la nueva figura del coordinador bilingüe (Entrevista coordinadora proyecto bilingüe centro 1, p. 10).

³⁰ En la línea de los resultados obtenidos por Ramos (2007) en su estudio acerca de las opiniones del alumnado de un programa bilingüe andaluz para el que administró un cuestionario a ciento catorce alumnos/as de Educación Primaria.

En otra línea, el profesorado afirma haber observado avances significativos derivados de la implementación de la enseñanza bilingüe en los niveles de adquisición lingüística del alumnado (Entrevista directora centro 1, p. 7; Entrevista docente centro 1, p. 16; Conversación informal docente centro 1, p. 21; Entrevista director centro 2, p. 27; Entrevista director centro 3, p. 48), habiendo podido desarrollar actividades que en los inicios de la implementación de los proyectos bilingües fueron descartadas por el bajo nivel lingüístico del alumnado (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 57). Específicamente, se mencionan los beneficios derivados de haber aumentado el input en la segunda lengua al impartir parte de un área no lingüística en lengua extranjera, sin que esto se haya traducido en un incremento en el tiempo de docencia del área de lengua extranjera, en detrimento de otras áreas (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29). Entre los éxitos lingüísticos del alumnado, destacan los relacionados con un aumento significativo de la comprensión oral, favorecida por la presencia de auxiliares de conversación en las aulas (Conversación informal docente centro 2, p. 44; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 63). Asimismo, se alude a mejoras en lo referente a la expresión oral, incidiéndose en la utilización natural del idioma extranjero por parte del alumnado (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 44). En la misma línea, el 67% del profesorado del centro 2 considera que el alumnado de la sección bilingüe ha mejorado en otras áreas gracias a recibir una enseñanza bilingüe, porcentaje que disminuye al 36% y 45% en los centros 1 y 3 respectivamente (Cuestionario docentes, ítem 30), en la línea de lo aportado por diferentes autores (Baker, 2000; Bialystok, 2001; Taylor y Lafayette, 2010).

Asimismo, se menciona el éxito de la enseñanza bilingüe para aquel alumnado cuya lengua materna no es el castellano y que, por tanto, ha experimentado procesos de bilingüismo previamente (Conversación informal docente 2 centro 2, p. 44). Además, destaca el hecho de que cierto sector del alumnado con dificultades en otras áreas responda excepcionalmente al aprendizaje bilingüe (Entrevista directora centro 1, p. 6; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 33).

b) Profesorado

A pesar de los obstáculos y dificultades ya abordadas previamente, la implementación de la enseñanza bilingüe ha supuesto un acicate para que parte de los docentes se involucre en procesos formativos, si bien éstos se han desarrollado una vez comenzada la implementación de la enseñanza bilingüe en los centros (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29).

La implantación de los proyectos bilingües ha impulsado la adquisición de competencias y conocimientos específicos vinculados con la enseñanza bilingüe y la mejora de competencias lingüísticas en el profesorado (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 29; Entrevista docente centro 2, p. 40). Los datos del cuestionario revelan que el 82% del profesorado de los centros 1 y 3, así como el 100% del centro 2 ha emprendido acciones formativas en lenguas extranjeras una vez se comenzó a implantar la enseñanza bilingüe (Cuestionario docentes, ítem 7). Asimismo, la implementación de los proyectos bilingües ha favorecido que el profesorado participe en jornadas de formación y realice estancias en países extranjeros (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 30; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 59), permitiendo, en este último caso, hacerse con material auténtico (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 58). Las distintas acciones

formativas organizadas desde la Administración Educativa son valoradas positivamente por el 86%, 100% y 55% del profesorado de los centros 1, 2 y 3 respectivamente.

7.4.4.3 Expectativas

a) Bilingüismo y su enseñanza

El 78%, 100% y 73% del profesorado de los centros 1, 2 y 3 respectivamente, apoya la generalización de la enseñanza bilingüe en la modalidad inglés a todos los centros educativos andaluces (Cuestionario docentes, ítem 26), considerando injusta la educación bilingüe segregada (Entrevista director centro 2, p. 27-28; Entrevista docente centro 2, p. 44). Se manifiesta la expectativa de lograr un aumento de las horas destinadas a la enseñanza bilingüe, aunque esta reivindicación proviene especialmente del profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe (Entrevista docente centro 1, p. 15; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 54; Entrevista docente centro 3, p. 65) no así de los directores de los centros, quienes han de enfrentarse a las presiones ejercidas por el profesorado no bilingüe (Entrevista directora centro 1, p. 6; Entrevista director centro 3, p. 47). El posicionamiento de los claustros de los centros ante la conveniencia de incrementar la docencia en lengua extranjera es variable, con el 67% de apoyo en el centro 2, frente al 45% y 36% de los centros 3 y 1 respectivamente.

Con respecto a la metodología bilingüe, se expresan expectativas relacionadas con escenarios futuros en los que se llegue a implantar el Currículo Integrado de las Lenguas.

b) Profesorado

Se demanda que el trabajo, dedicación y esfuerzo del profesorado vinculado al proyecto bilingüe se vea valorado y recompensado adecuadamente. De este modo, destaca la ausencia de fórmulas para identificar y realizar un seguimiento de las buenas prácticas docentes o el rendimiento del profesorado³¹ (Conversación informal centro 1, p. 20). De este modo, aquel profesorado provisional vinculado a los proyectos, cuyo trabajo, implicación y compromiso es valorado como muy positivo por los responsables de los centros, no recibe reconocimiento alguno por parte de la Administración Educativa (Entrevista director centro 3, p. 52). Esta situación provoca sentimientos de rechazo en el profesorado, quien contrapone la naturaleza moral y comprometida de su actividad con la indiferencia administrativa (Entrevista docente centro 3, p. 67).

En esta línea, las respuestas del profesorado ante los dictámenes burocratizados de la administración incluyen, en un extremo del dial, el descrédito ante el sistema (Conversación informal docente centro 1, p. 23) y, en el otro, la reafirmación de unos

³¹ La implementación de medidas para conocer el papel que desarrolla el profesorado es clave, así como el arbitrio de mecanismos para reconocer y valorar las buenas prácticas docentes (Notó, 2005; Robledo y Danini, 2002). En este sentido, coincidimos con Gimeno (2010) en la necesidad de diferenciar las funciones que desempeñan los docentes, distinguiendo entre las consustanciales a su labor y las asumidas voluntariamente, e incentivar a aquellos docentes verdaderamente comprometidos dado que *“Tratar a todos por igual, cuando existen diferencias en la dedicación, compromiso y voluntad de perfeccionamiento desmoviliza a los mejores y reafirma a los que sólo cumplen los mínimos”* (p. 253). De este modo, es necesario evitar que la implicación del profesorado en los proyectos educativos dependa de su compromiso moral y voluntarista, si bien se trata de un ámbito en el que no se han de implementar medidas apresuradas (Hargreaves y Shirley, 2009).

valores de compromiso ante el trabajo en las escuelas a pesar de las contingencias (Entrevista docente centro 3, p. 68).

En otro orden de cosas, se expresa la expectativa de que el profesorado que se adscriba en el futuro al proyecto bilingüe se desvincule del perfil como especialista en LE (Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 2, p. 34)³². Esta expectativa se encuentra en vías de consecución como consecuencia de la reorganización de los planes de estudio de Magisterio en función del sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la reducción de las diversas especialidades en los grados de Educación Infantil y Primaria, con la especialización parcial a partir de menciones (Tiana, 2013).

Finalmente, se reclama la necesidad de contar con más profesorado para favorecer la presencia simultánea del tutor en el aula y el docente bilingüe (Entrevista director centro 3, p. 51; Entrevista coordinador proyecto bilingüe centro 3, p. 61).

³² Aspecto que va en la línea de lo mantenido por Pavón (2009), al reivindicar la reprofesionalización del colectivo docente de la especialidad de primaria para que progresivamente se forme en la lengua extranjera y asuma la enseñanza bilingüe como parte de su actividad.

A continuación, recogemos en la siguiente tabla resumen 7.5 las conclusiones principales de las declaraciones del profesorado de los centros.

Estudio 1. Declaraciones del profesorado sobre la enseñanza bilingüe			
Centros	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Sobre el contexto del centro	Centro más antiguo de la localidad de una línea. Recuperación de zona de escolarización tradicional tras la reforma.	Centro de tres líneas creado en los años 70, tomando como zona de escolarización la zona de ampliación demográfica de la época. Centro mayor de la localidad.	Centro de dos líneas localizado en zona de ampliación demográfica de los años 90 del pasado siglo. Familias mayoritariamente de clase media.
El origen de la experiencia	Origen externo.		
El concepto de bilingüismo	Mayoritariamente equilibrado.	Equilibrio entre las concepciones equilibradas y elásticas.	Ligera preponderancia de las visiones estrictas.
Las finalidades de la enseñanza bilingüe	Se identifican finalidades endógenas, que persiguen dotar al alumnado de competencias lingüísticas en la lengua de uso internacional, y exógenas basadas en mejorar la calidad del centro. Se aprecia una mayoritaria concepción etnocéntrica y utilitarista de la enseñanza de lenguas, basada en el fomento de las lenguas prestigiadas.		
Tratamiento de la enseñanza bilingüe	-Se evidencia la utilización del enfoque de Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos. -Se diferencian los objetivos y contenidos según la lengua en la que se van a abordar. -A pesar de nombrarse diferentes instrumentos de evaluación, el examen emerge como uno de los instrumentos con más peso. -Se evidencian frecuentes identificaciones entre evaluación y calificación. Concepción reduccionista de la evaluación como calificación. -El libro de texto, ya sea en castellano o en inglés, se complementa con materiales de elaboración propia. -Presencia concepciones de la enseñanza que limitan el desarrollo de propuestas más integradas.		
	-Tratamiento episódico de los contenidos.	-Carencias de reflexión a la hora de situar la enseñanza de la dimensión lingüística en la enseñanza bilingüe. -Concepción determinista del aprendizaje.	Se incide en la funcionalidad del aprendizaje de la lengua frente a la exactitud lingüística. Tratamiento lingüístico del Área de Conocimiento del Medio.
	Se han empobrecido las prácticas evaluativas tomando en consideración lo declarado en el documento del proyecto bilingüe.		
El profesorado en el proyecto bilingüe	Papel activo del profesorado vinculado al proyecto bilingüe.		
	Importante sector de oposición al proyecto bilingüe.	Alta aceptación del proyecto bilingüe por parte del conjunto del claustro.	Importante sector de oposición al proyecto bilingüe.
Acerca de los auxiliares de conversación	-Total satisfacción con su participación en la implementación de la enseñanza bilingüe. -El profesorado ha aprovechado la presencia de los auxiliares para mejorar sus competencias lingüísticas en la lengua extranjera.		
Acerca de las familias	El profesorado considera que la familia valora positivamente que sus hijos/as se encuentren adscritos al proyecto bilingüe.		
	Lazos de comunicación unidireccionales, limitados a aspectos administrativos.		Experiencias de colaboración y participación puntuales en los procesos de enseñanza bilingüe.
Elementos que dificultan el proyecto bilingüe	- Papel de la Administración Educativa: escasa exposición a la lengua extranjera, expectativas insatisfechas, incoherencias. -Dificultades para lograr la implicación del conjunto del profesorado. -Carencias formativas en el profesorado. -Inadecuación de la oferta formativa ofrecida al profesorado. -Carencias en reconocimiento, valoración profesorado realizado por docentes. -Carencias en la participación de la familia.		

	-Escasos criterios de contratación de los Auxiliares de Conversación. -Intensificación del trabajo docente. -Carencias en la implicación de la familia con la educación de sus hijos/as.		
Elementos facilitadores	-Medidas impulsadas en torno a la formación.	-Implicación de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as. -Uso de internet y las TIC en la elaboración de materiales curriculares.	Posibilidad de contar con recursos tecnológicos como el ordenador e internet además del libro de texto.
	-Perfil formativo de los docentes y la aplicación de la metodología de idiomas en el área de Conocimiento del Medio.		
	-Positiva labor del profesorado ligado al proyecto bilingüe así como del equipo directivo.		
	Apoyo del equipo directivo y del profesorado implicado.		
Aspectos ante los que se muestra satisfacción	-Papel de la familia. -Implantación del proyecto bilingüe.	-Participación del profesorado adscrito directamente al proyecto bilingüe. -Respuesta de las familias. -Participación del centro en el Proyecto Comenius.	-El desarrollo del propio proyecto bilingüe.
	Papel de los auxiliares de conversación.		
	Respuesta del alumnado.		
Los logros del proyecto bilingüe	-Funcionamiento del proyecto bilingüe y los resultados obtenidos. -Mejoras de las competencias tanto lingüísticas como extralingüísticas del alumnado.	-Implantación del proyecto bilingüe. -En relación con el profesorado: su desarrollo profesional y el aumento de su colaboración y cooperación. -Aumento del input de la segunda lengua y la mejora de su competencia lingüística. -Mejora de la competencia intercultural del profesorado y el alumnado derivado de su participación en el Proyecto Comenius.	-Diversidad de materiales curriculares. - En relación con el profesorado: su colaboración y cooperación, el aumento de su desarrollo profesional, aumento de reflexión curricular. -Mejora de las capacidades de comprensión del alumnado.
Las expectativas	-Posibilidad de ofrecer estancias de inmersión para el alumnado. -Valoración y reconocimiento de los docentes implicados en el proyecto bilingüe	-Implantación del Currículo Integrado de las Lenguas. -Aumento de la formación del profesorado.	-Ampliar las posibilidades de colaboración entre el profesorado tanto en enseñanza directa como indirecta.
		-Generalización de la enseñanza bilingüe a todos los centros.	

Tabla 7.5 Resumen comparativo de las declaraciones y práctica reflexionada del profesorado de los centros 1, 2 y 3

7.5.5 Conclusiones parciales del estudio 1

7.5.5.1 Categoría 1

a) El profesorado expresa concepciones sobre la enseñanza bilingüe que se pueden situar en un dial que oscila entre el dominio equilibrado en un extremo y las visiones elásticas en el otro

En primer lugar, comenzamos abordando el concepto de bilingüismo que maneja el profesorado poniendo de manifiesto que coexisten diferentes interpretaciones del mismo, en un dial que oscila desde las concepciones de naturaleza estricta (que lo entienden como el dominio equilibrado entre dos lenguas o incluso de dos culturas), hasta en el otro extremo las concepciones de corte elástico que ponen el énfasis en la capacidad de los hablantes para utilizar la lengua, desde una visión multicompetencial (hablar una lengua pero no escribirla, comprender una lengua mejor de lo que se habla, entre un largo número de opciones). Asimismo, se ponen de relieve visiones del bilingüismo desde posturas meramente administrativas (ser bilingüe en tanto y en cuanto se pertenece a un proyecto bilingüe).

Es relevante confirmar que las concepciones relativas a la identificación del bilingüismo con el viejo marco conceptual del hablante nativo como referente del hablante ideal no sólo están aún presentes entre el profesorado, sino que predominan sobre las definiciones elásticas, como así han señalado otros autores (Nussbaum, 2009). Más allá, se apunta a una posible relación entre la concepción del bilingüismo desde parámetros estrictos con las bajas expectativas para producir hablantes bilingües. Así, la consideración estricta del bilingüismo podría alterar la percepción de los logros alcanzados o potenciales, al ser improbable que un programa de las características del descrito en el estudio logre producir hablantes con un dominio lejanamente equivalente en ambas lenguas (Byram, 1997, 2006). Ante este hecho, sería conveniente la modificación terminológica de los programas bilingües hacia nomenclaturas menos sesgadas, como la de “usuario de la segunda lengua” (Cook, 2003), conjuntamente con un incremento en el tiempo de exposición a la lengua para aspirar a objetivos más ambiciosos.

A pesar del predominio de las visiones estrictas, como hemos señalado están también presentes concepciones más elásticas, amparadas en el concepto de multicompetencia, en virtud del cual parte del profesorado considera bilingüe a un hablante con distinto grado de dominio de una lengua, a la vez que denomina a un contexto bilingüe, haciendo referencia a la situación del contacto de lenguas sin adentrarse en el debate competencial.

b) El profesorado identifica finalidades de la enseñanza bilingüe de tipo exógeno y endógeno

Las finalidades de la enseñanza bilingüe se vinculan con concepciones generales acerca de las finalidades de la educación, distinguiéndose entre finalidades exógenas y endógenas, según pongan el acento en dimensiones externas o internas a los propios procesos de aprendizaje.

Las finalidades exógenas de la enseñanza bilingüe se relacionan con a) formar al alumnado en lenguas extranjeras ante los retos de la sociedad globalizada y la necesidad de modernizar la sociedad (específicamente el inglés), b) mejorar la calidad del centro a

través de la enseñanza bilingüe, c) incrementar la oferta educativa del centro de cara a la comunidad, así como e) responder a la realidad multicultural de la comunidad.

En primer lugar, se distingue la finalidad de la enseñanza bilingüe vinculando la modernización de Andalucía a la consecución de competencias lingüísticas en una lengua extranjera prestigiada (inglés), considerando como requisito fundamental la capacitación del alumnado en dicha lengua en un mundo globalizado. Así, podemos afirmar que los esfuerzos realizados en el último cuarto de siglo XX para que los diferentes gobiernos nacionales impulsaran el “English for Everyone” (EFE) (Inglés para todos) como una parte central del currículo escolar, ha calado en el profesorado, quien al margen de otras lenguas considera el inglés como prioritario.

Por otra parte, se identifica la finalidad de la enseñanza bilingüe con mejora de la calidad de la enseñanza que se desarrolla, evidenciando que el aprendizaje de lenguas extranjeras prestigiadas sigue ligado a la excelencia como elemento clave. En este sentido, la propia denominación de centro bilingüe actúa como símbolo de distinción de calidad, vinculándose la calidad de una institución con su oferta educativa. En este sentido, la enseñanza bilingüe se ha convertido en un elemento de oportunidad para los centros a la hora de ofertar sus prestaciones a la comunidad, en un contexto educativo donde los centros compiten por el alumnado.

No obstante, y a pesar del marcado carácter etnocéntrico de las iniciativas bilingües, se argumenta que éstas responden a la realidad multicultural de la comunidad, afirmación que entra en colisión con las demás finalidades del proyecto, fuertemente ligadas a proveer de conocimientos lingüísticos al alumnado en la lengua extranjera (inglés), para, entre otros objetivos, hacer más agradable la estancia al turista extranjero. Por ello, sería preciso preguntarse hasta dónde los proyectos bilingües representan consulados de la cultura y lengua extranjera más que centros de interpretación intercultural. Asimismo, la cuestión de las lenguas del alumnado lingüísticamente diverso representa un aspecto complejo ante el que se expresa indiferencia o rechazo, poniendo de relieve que en las sociedades postindustriales que habitamos no todas las lenguas, pero tampoco las personas, tienen el mismo reconocimiento (González, Núñez y Trujillo, 2007). De este modo, los docentes bilingües anteponen el fomento y valoración de la lengua inglesa frente a otras. Cuando el profesorado habla de bilingüismo se refiere, al margen de otras lenguas, al inglés –hecho por otra parte comprensible dado que los centros en los que se han realizado los estudios son bilingües según la modalidad español-inglés, evidenciándose que tanto esta lengua como su cultura gozan de muy buena aceptación, llevando al profesorado a considerar la alfabetización en la lengua extranjera como muy relevante y necesaria. Todo ello contribuye a escenificar un panorama en el que los proyectos bilingües, de marcada identidad institucional, se alinean con los postulados de la enseñanza bilingüe en torno a la promoción de las lenguas prestigiadas. El profesorado, por su parte, formado a partir de una especialización en dicha lengua extranjera se muestra complaciente con un proyecto de lenguas enmarcado en claves culturales anglo céntricas, siendo escasamente capaz de alumbrar otros escenarios en los que los proyectos bilingües representen algo más que iniciativas encaminadas a potenciar las competencias lingüísticas del alumnado en lenguas prestigiadas exclusivamente, como así apuntan otras voces (Cummins, 2000; 2003, 2009; Siguán, 1994).

Se identifican finalidades endógenas que ponen el acento en a) desarrollar las capacidades lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera, b) favorecer el desarrollo

del alumnado y c) fomentar el aprendizaje de conocimientos a través de la lengua extranjera a través del enfoque AICLE.

El desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado en la lengua extranjera es identificado como una finalidad central de los proyectos bilingües, si bien se omite la dimensión del fomento de las competencias en la lengua materna. De esta forma, los proyectos bilingües actuales representan mucho más mecanismos para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras que verdaderas iniciativas enfocadas al fomento plurilingüe, no sólo extranjeras sino nativas cualesquiera que éstas sean.

Por otra parte, se identifica la finalidad del bilingüismo ligada a favorecer el desarrollo del alumnado, evidenciándose que el profesorado conoce los beneficios derivados del aprendizaje de lenguas y del bilingüismo.

Finalmente, se afirma pretender fomentar el aprendizaje de conocimientos a través de la lengua extranjera, en la línea por lo planteado desde el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua³³.

7.5.5.1 Categoría 2

a) La adscripción a los proyectos bilingües sigue criterios estandarizados y burocráticos

Los requisitos exigidos para implementar la enseñanza bilingüe se basaron en aspectos administrativos, obviando cuestionamientos relacionados con la formación del profesorado solicitante o las peculiaridades de los centros. De este modo, la aparición de los proyectos bilingües se produce dentro de un marco burocratizado en el que los centros cumplimentan un proyecto a modo de formulario. Este tipo de documento, por tanto, no está en uso a la hora del desarrollo del proyecto. En cuanto a la elaboración de los documentos, se ejemplifican casos extremos, desde un centro en el que colabora todo el profesorado, hasta otro en el que la autoría corre a cargo de dos docentes. Las bases y referencias sobre las que se asientan los proyectos oscilan entre la normativa vigente, documentos como el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan de Fomento del Plurilingüismo así como otros proyectos similares.

b) El profesorado planifica la enseñanza bilingüe siguiendo los planteamientos del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)

Las temáticas de estudio emanan del área de Conocimiento del Medio siendo abordadas en los dos idiomas, implicando la necesidad de tomar decisiones en los diferentes elementos curriculares como veremos a continuación. No obstante, aunque se ha producido una adopción formal del enfoque AICLE se corre el riesgo segregar el área de Conocimiento del Medio en dos sub-áreas, como efecto de su tratamiento en diferentes lenguas, lo cual pone de relieve, entre otros aspectos, la preponderancia de la

³³ En este sentido, esta finalidad representa uno de los grandes argumentos en virtud del cual se apoyan los proyectos bilingües que proliferan en los distintos países europeos (Pérez Vidal, 2009a). Así, la posibilidad de asumir la enseñanza de contenidos desde una lengua extranjera posibilita el aumento del tiempo de exposición a la lengua objeto sin comprometer, en principio, el aprendizaje de contenidos curriculares. De este modo, el enfoque AICLE ha logrado fusionar dos elementos que hasta ahora habían sido incompatibles, a la vez que se obtienen resultados alentadores específicamente en las dimensiones lingüísticas (Lasagabaster, 2008; Lorenzo, Casal y Moore, 2009).

disciplinarietà como referente para la organización del currículo en un sector del profesorado.

c) Los objetivos de enseñanza bilingüe siguen un patrón de cobertura segregada y un tratamiento a través del modelo de refuerzo

El profesorado selecciona determinados objetivos para cada lengua. Así, los objetivos que son abordados en las dos lenguas siguen un tratamiento según el modelo de refuerzo. El proceso de selección de los objetivos vinculados a la enseñanza bilingüe está mediado por las concepciones del profesorado, implicando que éstos queden restringidos a la enseñanza de vocabulario o a aprendizajes más complejos. Asimismo, la elección de un modelo u otro repercutirá sobre el tratamiento de los contenidos como veremos seguidamente.

d) Se identifican diferentes aspectos que pueden incidir en un empobrecimiento de los contenidos frente al aprendizaje de la lengua extranjera

De este modo, se expresan los siguientes elementos, a saber: a) un tratamiento lingüístico del área de Conocimiento del Medio en castellano a través técnicas de estudio; b) determinadas concepciones que sostienen que el alumnado hasta cierta edad es incapaz de aprender conceptos desde una lengua extranjera (lo cual evidencia una negación del enfoque AICLE), justificando la enseñanza de vocabulario, y, c) la presencia de prácticas tendentes a diferenciar la enseñanza de la lengua extranjera como asignatura (priorizando el idioma) y en el área bilingüe (incidiendo sobre los contenidos).

e) El profesorado selecciona y adapta las actividades al nivel lingüístico del alumnado, que al aumentar ha permitido incluir una mayor variedad

La tipología de actividades es variable en un dial de menor a mayor complejidad, incluyendo en un extremo concepciones reduccionistas de las mismas en forma de ejercicios derivados de los libros de texto o fichas, hasta, en el otro, la realización de una gran variedad de actividades de mayor complejidad tales como experimentos, role play, salidas didácticas, entre otras.

f) El vacío editorial en los inicios de la implementación de la enseñanza bilingüe ha propiciado el ejercicio del criterio curricular por parte del profesorado

La implementación de los proyectos bilingües en el marco andaluz se produjo en un vacío editorial, favoreciendo el diseño de unidades y materiales por parte de los equipos bilingües así como la creación de grupos de trabajo para tal fin. Sin embargo, las editoriales se han apresurado a elaborar y difundir sus propuestas que progresivamente comienzan a ser adoptadas por los centros.

Con relación a los recursos se cuenta con un 5% aumento del presupuesto anual, así como dotaciones informáticas para las que reclaman profesionales preparados para gestionarlas.

g) La evaluación se caracteriza por su unidireccionalidad y por su identificación con la calificación

La evaluación sigue siendo conceptualizada como una actividad del profesorado sobre el alumnado, aunque desde el ámbito teórico se haya debatido mucho sobre la evaluación de los profesores, de los materiales o de los proyectos mismos (Gimeno y Pérez Gómez, 1997; Gimeno, 2010). Asimismo, sigue siendo generalizada la identificación entre evaluación y calificación, primando la evaluación entendida como el control de los aprendizajes realizados por el alumnado a través de fórmulas diversas pero fundamentalmente el examen o test, obviando el valor educativo y didáctico de la misma (Pérez Gómez, 2006; Torres, 1991). Por último, es reseñable el hecho de que la evaluación continúe representando uno de los elementos curriculares que más recortes sufre en el tránsito de la planificación a la práctica, en un proceso en el que se reduce tanto la variedad de instrumentos como se limita su aplicación a las fases últimas de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobredimensionándose la dimensión sumativa en detrimento de la formativa o procesual. Asimismo, destaca la ausencia de reflexión acerca de la evaluación de la enseñanza bilingüe específicamente (Foran, 2008), así como referencias a modelos evaluativos que la vinculen con la investigación (Serafini, 2001).

h) Los informantes clave consideran que es el profesorado directamente vinculado con la enseñanza bilingüe quien se ha involucrado más activamente, poniendo de manifiesto dificultades para movilizar al resto

La labor del profesorado vinculado a los proyectos bilingües es valorada de forma positiva por parte de los informantes clave, si bien se expresan dificultades a la hora de involucrar al conjunto del claustro en las dinámicas derivadas del proyecto. Por su parte, en cuanto a los niveles de implicación en el proyecto bilingüe, tanto la labor de los equipos directivos como la de los coordinadores de los proyectos se percibe de forma positiva por el profesorado. Si bien, es relevante poner de relieve que el propio colectivo docente es mucho más proclive a valorar positivamente sus niveles de participación, manifestando colaborar con las iniciativas que se generan desde el proyecto bilingüe, elaborando material curricular y, en general, declarando haber hecho todo lo posible para viabilizar la iniciativa.

Uno de los aspectos que, a juicio de diferentes profesionales, limitan la participación del profesorado es la ausencia de medidas para reconocer y valorar los esfuerzos realizados por el profesorado, tratándose a todos por igual independientemente del esfuerzo realizado. Asimismo, se expresa la percepción de sobrecarga por parte del profesorado que simultanea diferentes responsabilidades.

i) El papel de los auxiliares de conversación es valorado positivamente, si bien se reclama el establecimiento de criterios de selección estandarizados así como el aumento del tiempo de permanencia en los centros educativos

El profesorado expresa valoraciones positivas con relación a la posibilidad de contar con nativos en sus aulas, papel que consideran beneficioso tanto para el alumnado como para su propia formación como docentes bilingües.

Sin embargo, se reclama una homogeneización de los criterios para la selección de los auxiliares de conversación, demandándose que tengan un perfil lo más próximo

al docente. En otro orden de cosas, se menciona la necesidad de mejorar sus condiciones de contratación con la finalidad de reforzar su permanencia en el centro.

j) Se han producido progresos en las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera

El profesorado observa mejoras significativas en el nivel lingüístico del alumnado, en especial en torno a las habilidades comprensivas y de tipo oral. Al mismo tiempo, se dan casos en los que un sector de alumnado destaca en el aprendizaje bilingüe frente a un menor rendimiento en otras áreas. Asimismo, se evidencia la receptividad ante la enseñanza bilingüe del alumnado con lenguas maternas distintas del castellano.

k) El papel familiar en el desarrollo de los proyectos bilingües es de naturaleza formal

La participación familiar es conceptuada desde el apoyo individual que cada familia puede ofrecer a sus hijos en torno a la enseñanza bilingüe y no como un agente clave desde un enfoque comunitario. Teniendo en cuenta esto, el establecimiento de puentes de comunicación se hace a través de canales formales y en torno a cuestiones de índole administrativa. El papel de las familias en el proyecto bilingüe se ha vinculado a la presión ejercida para lograr que la enseñanza bilingüe se oferte al conjunto del alumnado de los centros.

l) Las observaciones de aula esbozan un escenario de enseñanza enmarcado en claves convencionales

Las observaciones de aula realizadas en los tres centros ponen de relieve que las temáticas abordadas se enmarcan dentro de las propuestas de los libros de texto. El alumnado, perteneciente en todos los casos a quinto de primaria, es mayoritariamente de origen español si bien en todas las clases hay un número variable de alumnado de origen inmigrado. La participación del alumnado en el aula es escasa, evidenciándose –en los tres casos– que sólo un reducido grupo de alumnos/as se involucra voluntariamente cuando se requieren respuestas orales, aumentando la participación cuando se demandan respuestas no verbales. Destaca la ausencia de estrategias de atención a la diversidad, evidenciándose la existencia de alumnado que parece no seguir el ritmo de la actividad de aula.

La lengua de instrucción es esencialmente la extranjera, utilizándose el castellano sólo en limitadas ocasiones para hacer alguna precisión conceptual. Se denota una mayor insistencia en la dimensión de contenido frente a la lingüística, si bien se corrigen ciertos errores por parte de los docentes según patrones no revelados.

A pesar de que las pautas de actividad son diferentes en las tres aulas, con una mayor participación en el aula del centro 3, rige un patrón basado en la explicación oral del docente y la realización de tareas escritas por el alumnado.

m) Los procesos formativos del profesorado se estriban más hacia el ámbito lingüístico que al metodológico, teniendo en general un seguimiento minoritario

Se evidencia una mayor prevalencia de procesos formativos de corte lingüístico por parte del profesorado de los centros. Sin embargo, se expresa descontento con las modalidades formativas ofrecidas, ante la dificultad que cierta parte del profesorado ha

encontrado para su aprovechamiento por la demanda de un nivel lingüístico demasiado alto y su distancia con las necesidades específicas del colectivo docente. Por otra parte, la formación didáctica en enseñanza bilingüe tiene un carácter mucho más restringido entre el profesorado, consistente además en estrategias de formación transmisivas o basada en cursos, en detrimento de otras modalidades de formación en la práctica, como los seminarios o la formación centrada en la escuela... (Johnson y Golombek, 2002), si bien se han implementado grupos de trabajo para la elaboración de materiales curriculares.

Observamos, por su parte, como las medidas de formación iniciadas a raíz del proyecto movilizan sólo a una parte del profesorado aunque en general se perciben como positivas, fomentando en todos los centros oportunidades para la colaboración y participación del profesorado en actividades cooperativas y de reflexión.

7.5.5.3 Categoría 3

La tercera categoría ha estado dedicada al análisis de las dificultades y facilitadores percibidos por el profesorado.

7.5.5.3.1 Dificultades

a) El profesorado identifica dificultades que atribuye a la gestión de los proyectos bilingües por parte de la Administración Educativa

La Administración Educativa, como agente encargado de la gestión de los centros educativos, es considerada por el profesorado en múltiples ocasiones como responsable de diferentes problemáticas que limitan el potencial de los proyectos bilingües.

En cierta forma, la referencia a la Administración Educativa representa una vía de escape para un profesorado en muchos casos impotente para cambiar y/o mejorar los procesos sistémicos en los que se halla inmerso. De esta forma, aludir a la Administración Educativa como responsable de los más diversos problemas y limitaciones se convierte en una descarga, a veces de responsabilidades otras de justificada crítica ante la gestión de la compleja realidad educativa en torno a los siguientes aspectos:

-la creación de expectativas y promesas en el inicio de la implementación de los programas que posteriormente no fueron desarrolladas, por ejemplo en torno a la estabilidad de las plantillas de profesorado participantes en el proyecto bilingüe, así como con respecto al desarrollo del modelo de enseñanza bilingüe *tándem*³⁴.

-la gestión de las dotaciones informáticas y audiovisuales que reciben los centros al acogerse a proyectos bilingües, ya que los recursos humanos siguen siendo los pre-existentes, mientras el uso y mantenimiento de los equipos corre a cuenta del profesorado, que en muchos casos desiste y se inhibe antes las muchas dificultades que debe superar.

-impredictibilidad de las características del auxiliar de conversación, del que se demanda competencias adecuadas para el desarrollo de su actividad.

³⁴ Por el cual se favorecería la presencia simultánea del tutor de aula conjuntamente con el docente bilingüe, como así ocurre en los centros austriacos estudiados por Gefäll (2009) con tan positivos resultados.

-Percepción de rigidez administrativa principalmente en el centro 3, en la relación con la Administración Educativa y su gestión de los proyectos bilingües, demandándose una mayor autonomía de gestión para adaptarse a las características contextuales³⁵.

b) El profesorado considera que los procesos de enseñanza bilingüe se han visto limitados por la escasa participación de un sector del profesorado, produciéndose una concentración de responsabilidades en los docentes directamente implicados en la docencia bilingüe

Se expresa la estribación del proyecto hacia aquellos docentes nombrados para las plazas bilingües, a pesar de ser un proyecto de centro, lo que incide en una sobrecarga de trabajo³⁶. De este modo, el profesorado bilingüe asume la docencia del área de Conocimiento del Medio en ambas lenguas, la parte en lengua extranjera del área en otros cursos y/o con la docencia del área de lengua extranjera, completando su horario con docencia directa de diferentes áreas. Se pone de relieve la percepción de cierto rechazo del profesorado no adscrito al proyecto bilingüe, que en cierta forma ha empeorado sus condiciones tanto en lo concerniente a la elección de curso, la disminución de su carga lectiva en el área de Conocimiento del Medio y la progresiva transformación de plazas docentes de primaria al perfil primaria-lengua extranjera.

c) Los docentes señalan que los procesos de formación no comenzaron hasta la misma implementación de los proyectos bilingües, caracterizándose por su voluntariedad y su bajo nivel de seguimiento por parte del profesorado

Se expresan dificultades en torno a la mejora del desarrollo profesional de los docentes. Uno de los aspectos más relevantes se deriva de la ausencia de formación hasta la implementación del proyecto bilingüe, tanto desde el punto de vista de la gestión como a nivel didáctico o lingüístico. Se evidencian también las carencias en lo concerniente a la formación en materia de gestión de proyectos bilingües, la inadecuada adaptación de la formación lingüística ofrecida por las Escuelas Oficiales de Idiomas, el carácter voluntario de la formación, así como la falta de reconocimiento y remuneración de la actividad formativa.

7.5.5.3.2 Facilitadores

El profesorado identifica los siguientes facilitadores:

-la influencia de la didáctica de la lengua extranjera en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Conocimiento del Medio.

-el acceso a las nuevas tecnologías y, en especial, el uso de Internet como fuente de recursos para la elaboración de materiales.

³⁵ Desde el momento en que “Dotar a todos los centros educativos de la misma estructura y recursos, independientemente de lo que hagan y al margen de las necesidades que afrontan constituye una política favorable a la diferenciación social y a la ineficiencia de uso de los recursos mínimos invertidos” (Ruè, 2001, p. 44).

³⁶ Esta sobrecarga de funciones contribuye a los sentimientos de culpa y estrés, ya identificados por Hargreaves (1996) como inherentes a la función docente dentro del contexto de los sistemas educativos posmodernos.

-el papel de los docentes implicados en la gestión, coordinación y desarrollo de la enseñanza bilingüe, así como las propias familias en las funciones de apoyo a sus hijas.

7.5.5.4 Categoría 4

Antes de abordar las diferentes conclusiones de la categoría, es preciso afirmar que el análisis en torno a la satisfacción, logros y expectativas del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe evidencia que, pese a las complejidades y limitaciones, los proyectos han sido acogidos satisfactoriamente en los centros, tanto por el profesorado en general, el alumnado y sus familias, pesando más los aspectos positivos que negativos.

7.5.5.4.1 Satisfacción

La enseñanza bilingüe es conceptuada en términos positivos por parte del profesorado, mostrándose su satisfacción con la implementación de los proyectos bilingües

Los docentes conceptúan la enseñanza bilingüe muy positivamente, considerándose como un avance en la mejora de la educación. De este modo, los centros cuentan con un profesorado bilingüe comprometido, motivado e intensamente implicado, manifestándose la satisfacción con el propio desarrollo de la enseñanza bilingüe y, en especial, con la implicación de los profesionales que la desarrollan. En este sentido, el profesorado aprueba la gestión realizada por los equipos directivos, éstos a los coordinadores bilingües y al sector de profesorado vinculado a la enseñanza bilingüe y todos a los auxiliares de conversación. Asimismo, la respuesta del alumnado y sus familias es conceptuada de forma positiva.

7.5.5.4.2 Logros

El profesorado considera que la implementación de la enseñanza bilingüe se ha convertido en un catalizador para el cambio y la mejora en los centros educativos

Se identifican los siguientes logros emanados del proyecto:

-beneficios a nivel de recursos materiales, a través de un incremento en el 5% del presupuesto anual, dotación de portátiles y un proyector de video; y en los personales, al contar con el/la coordinador/a bilingüe, profesorado habilitado para el desempeño de la enseñanza bilingüe y, al menos, un auxiliar de conversación por centro en horario parcial.

-satisfacción del alumnado, destacándose la buena acogida que ha tenido el proyecto bilingüe³⁷.

-aumento del tiempo de exposición del alumnado a la lengua extranjera y la mejora de la competencia lingüística del mismo, específicamente en aquel alumnado de origen extranjero que ya ha experimentado un proceso de bilingüismo previamente. Además, es importante considerar el hecho de que se valore no solo el mero incremento del

³⁷ En la línea de lo puesto de manifiesto en el estudio de Ramos (2007) en el contexto andaluz.

tiempo de exposición en la lengua extranjera, sino que éste se realice a través del Enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas.

-establecimiento de procesos de diseño de unidades didácticas y la elaboración de materiales, que han fomentado la implicación del profesorado en el diseño y desarrollo del currículo y, en cierta forma, el ejercicio de su criterio profesional, trascendiendo de meros aplicadores a agentes reflexivos.

-mejora de la formación permanente del profesorado, específicamente en los aspectos metodológicos y lingüísticos. En relación con la formación lingüística del profesorado se han generado iniciativas de formación relacionadas a través de los Cursos de Adaptación Lingüística, a los que se ha sumado una parte de los docentes.

-aumento de la colaboración y cooperación del profesorado ligado al proyecto bilingüe, aunque las limitaciones en ambas variables son una constante dada la cultura balcanizada reinante³⁸. En concreto, la colaboración se ha producido específicamente para desarrollar actividades colectivas como la asistencia a teatros o campamentos bilingües. Igualmente, la necesidad de coordinar y planificar el tratamiento integrado de las lenguas que se enseñan en el centro ha propiciado la colaboración entre un profesorado que tradicionalmente permanece aislado aun perteneciendo al ámbito de las lenguas.

-Establecimiento de conexiones de los centros con otros a nivel internacional gracias a la participación en el Proyecto Comenius. Esta implicación de los centros con otros de contextos diferentes ha favorecido la apertura de los mismos hacia otras realidades y culturas, en una apuesta por el intercambio intercultural.

7.5.5.4.3 Expectativas

Los docentes expresan expectativas en torno a la enseñanza bilingüe relacionadas con dimensiones lingüísticas, metodológicas y profesionales que recogemos a continuación:

-la generalización de la enseñanza bilingüe a todo el sistema educativo.

-el aumento del tiempo de exposición a la lengua y la posibilidad ofrecer estancias de inmersión para el alumnado en los países de la lengua extranjera como vía para reforzar y potenciar la adquisición del idioma.

-la completa implantación y consolidación del Currículo Integrado de las Lenguas, que requeriría –como así se manifiesta– de una colaboración más estrecha por parte del profesorado.

-la mejora de la valoración y reconocimiento del profesorado, destacando la ausencia de medidas para reconocer y valorar el esfuerzo realizado, representando una dimensión polémica ante la cual se expresa malestar y que sirve de justificación a posicionamientos contradictorios tales como la desafección o la reafirmación del compromiso.

³⁸ Unido al hecho de que “Muy a menudo, las acciones colaborativas profesionales son muy poco eficaces y frustrantes en la medida que exigen un alto grado de esfuerzo personal y dedicación para obtener logros pequeños o no siempre visibles” (Ruè, 2001, p. 44).

-la progresiva vinculación de la enseñanza bilingüe al colectivo de profesorado de Educación Primaria, con suficientes competencias lingüísticas y metodológicas, en la línea de lo que plantea Pavón (2009).

-el favorecimiento del modelo *tándem tutor-especialista bilingüe*, posibilidad contemplada en el inicio de la implantación de los proyectos que quedó anulada ante las carencias de personal suficiente. Ante la imposibilidad de que ambos docentes puedan trabajar juntos, se alude a la necesidad de fomentar la relación, el intercambio y la comunicación entre aquellos que imparten las áreas bilingües y los tutores de los cursos.

CAPÍTULO OCTAVO

**Estudio 2. Análisis de las
representaciones y práctica
reflexionada del profesorado en una
muestra de docentes bilingües de una
provincia andaluza**

El siguiente estudio persigue conocer las concepciones y práctica reflexionada del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe a nivel extensivo.

Si el estudio 1 se acercó a la realidad específica de tres centros educativos, en este caso pretendemos conocer las representaciones del conjunto del profesorado bilingüe de la provincia de Huelva. Para ello, se utilizará la técnica del cuestionario por su capacidad para obtener datos de muestras amplias de docentes.

El desarrollo del capítulo partirá de una caracterización general del profesorado participante en función de las variables ilustrativas, para, a continuación presentar los resultados del estudio en función de los estadísticos básicos. Seguidamente, se incluirán los resultados de los análisis bivariado y de cluster.

Finalmente, se recogerán las conclusiones parciales del estudio.

8.1 Características de la muestra

A continuación pasaremos a realizar una caracterización general de la muestra de profesorado que ha participado en el estudio y de los centros en los que éstos desarrollan su actividad.

De los 181 docentes adscritos al proyecto bilingüe en el curso 2011/2012 participan en el estudio 160.

De todos los centros bilingües que participan en el estudio, 30 desarrollan proyectos bilingües español-inglés (94%), con solo dos centros de la modalidad español-francés (6%), dato que supera ligeramente la estadística andaluza que sitúa en el 91% los centros bilingües español-inglés. Por su parte, es significativa la ausencia de centros bilingües de alemán.

El análisis del género de los docentes revela una importante feminización del colectivo bilingüe, con un 78% de mujeres frente al 22% de hombres (gráfico 8.1).

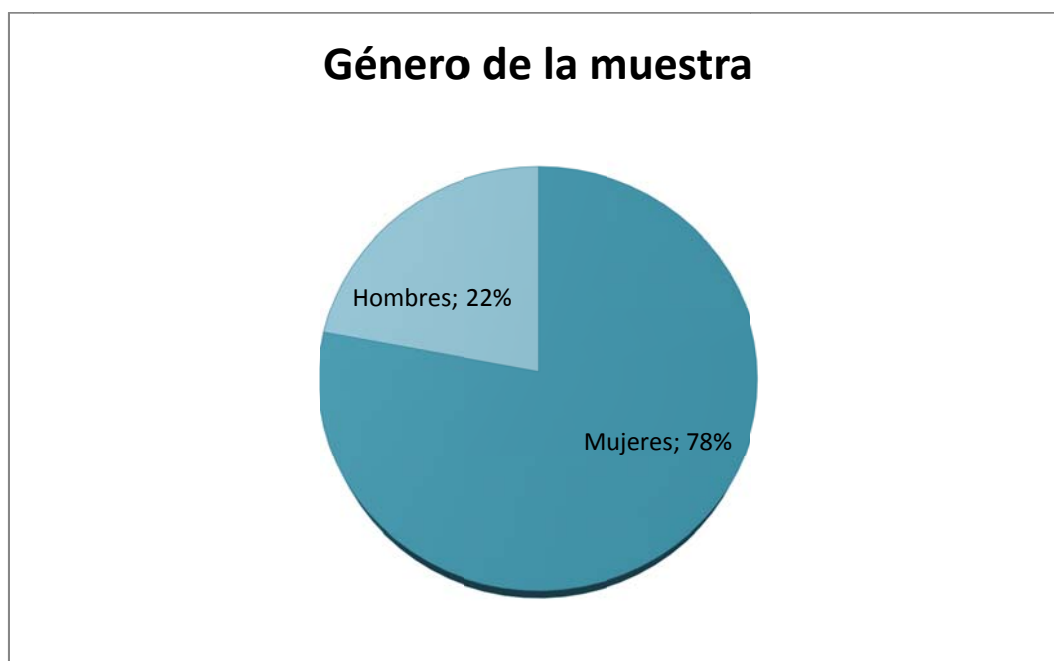


Gráfico 8.1 Género de la muestra

Estos datos coinciden proporcionalmente con los de la realidad andaluza en su conjunto, en los que del total de 64.317 docentes andaluces, 50.390 son mujeres (78%)¹.

En cuanto a la localización de los centros bilingües participantes, el área con mayor concentración de centros radica en Huelva capital (nueve centros), seguida por la Costa (ocho centros), el Condado (seis centros) y el área metropolitana (cinco centros). Las zonas con menor presencia de centros bilingües corresponden al Andévalo (tres centros) y la Sierra con un solo centro.

¹ Datos obtenidos del informe facilitado por el Ministerio de Educación para el curso 2010-2011. <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica/2010-2011-Ultimos-RD.html> (Fecha de acceso 3/3/13).

En cuanto a la localización geográfica del profesorado (gráfico 8.2), el 43% se encuentra en centros de la capital o del área metropolitana seguido por el 28% de la costa. A medida que nos adentramos en la zona interior de la provincia, el número de docentes bilingües va disminuyendo hasta llegar al 2.5% de la sierra. Este hecho evidencia una vez más que la escolarización en zonas rurales sigue sufriendo grandes desigualdades en la accesibilidad a los servicios educativos, como por otra parte viene siendo habitual (Boix, 2004).

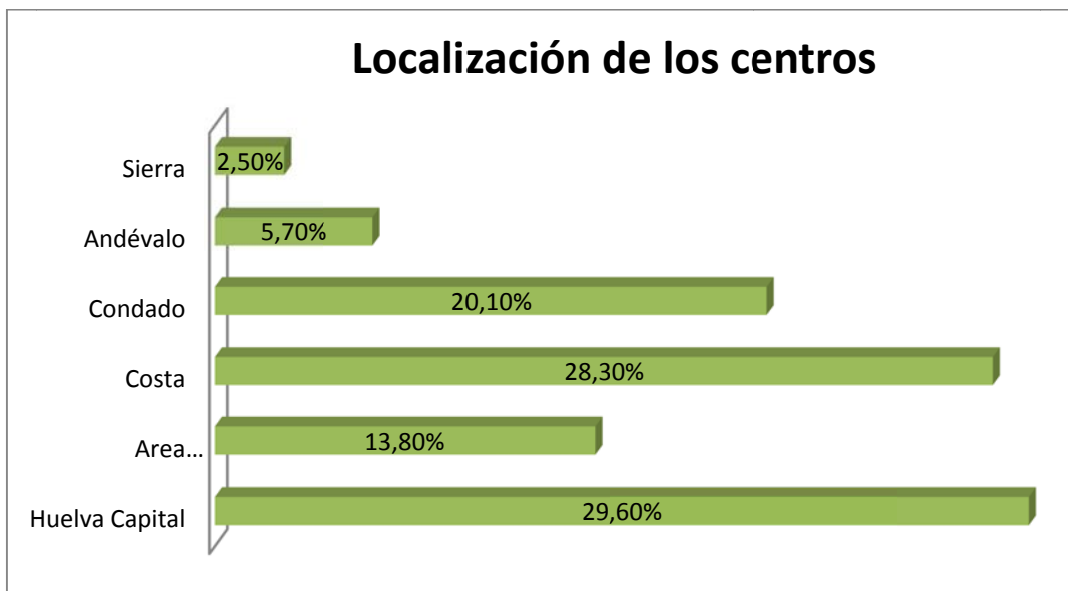


Gráfico 8.2 Localización de los centros bilingües

Específicamente, las localidades con mayor número de docentes bilingües participantes se encuentra Huelva capital en primer lugar (30%), Cartaya (16%) y Bollullos par del Condado (12%).

El 82% de los docentes desarrolla su actividad docente en la etapa de Educación Primaria, con un 12% que añadidamente imparte docencia en Educación Infantil. Sólo el 5% de los docentes desarrolla su actividad exclusiva en el nivel de Educación Infantil, y un 1.3% en el primer ciclo de Educación Secundaria (gráfico 8.3).

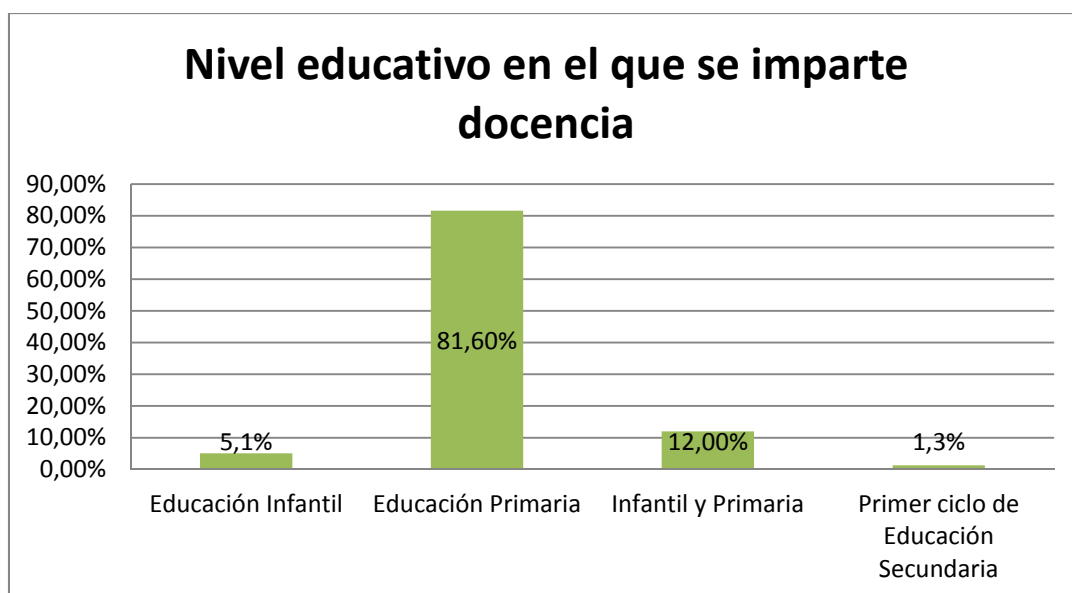


Gráfico 8.3 Nivel educativo en el que se imparte docencia

Por su parte, la situación predominante se caracteriza por el hecho de que los docentes bilingües desarrollen su docencia en varios cursos simultáneamente, pertenecientes o no a la misma etapa o ciclo. Así, el 34% de la muestra desarrolla su actividad en el primer curso de Educación Primaria, el 26% en segundo y tercero, 25% en cuarto, 26% en quinto y un 22% en sexto (tabla 8.1).

Curso	Porcentaje
Infantil 3 años	12%
Infantil 4 años	12%
Infantil 5 años	12%
Primero	34%
Segundo	26%
Tercero	26%
Cuarto	25%
Quinto	26%
Sexto	22%
Primer ciclo ESO	1%

Tabla 8.1 Niveles educativos en los que el profesorado bilingüe imparte docencia

En cuanto a la edad del profesorado, siete de cada diez docentes no supera los 45 años, siendo más numerosos aquellos en la franja de 31-35 años (29%) (gráfico 8.4). Precisamente, este último sector de profesorado recibió su formación primaria entre el final de la LGE (1970) y el principio de la LOGSE (1990), periodo en el que se aumentó progresivamente el tiempo de exposición a la lengua extranjera a la vez que se anticipó su enseñanza (Morales, et al., 2001).

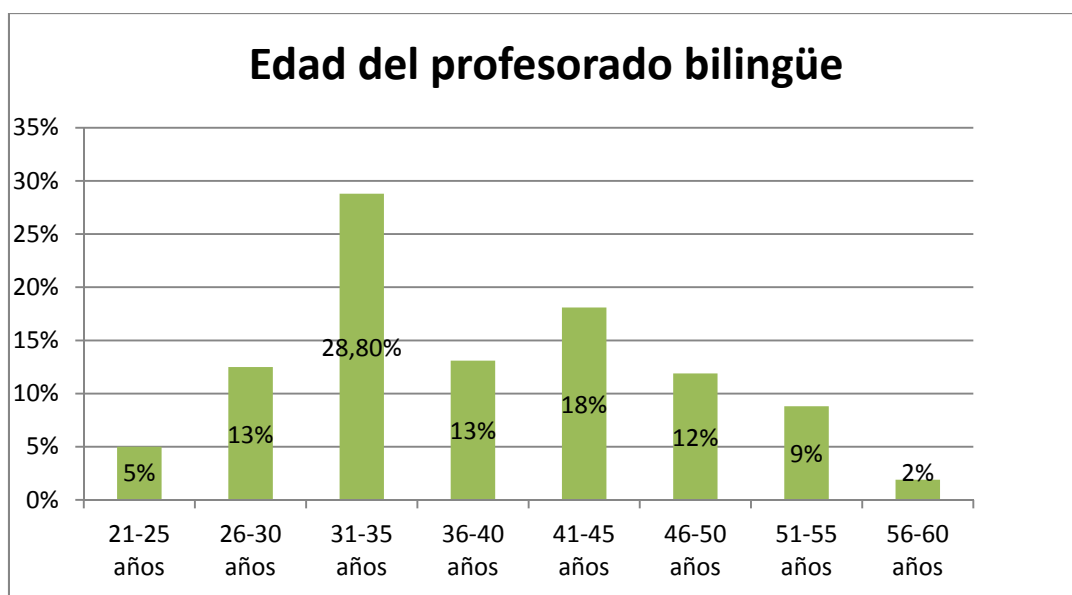


Gráfico 8.4 Edad del profesorado

Abordando la experiencia docente, el 56% del profesorado lleva al menos diez años en la profesión, con un 31% del profesorado con al menos cinco años de docencia (gráfico 8.5).

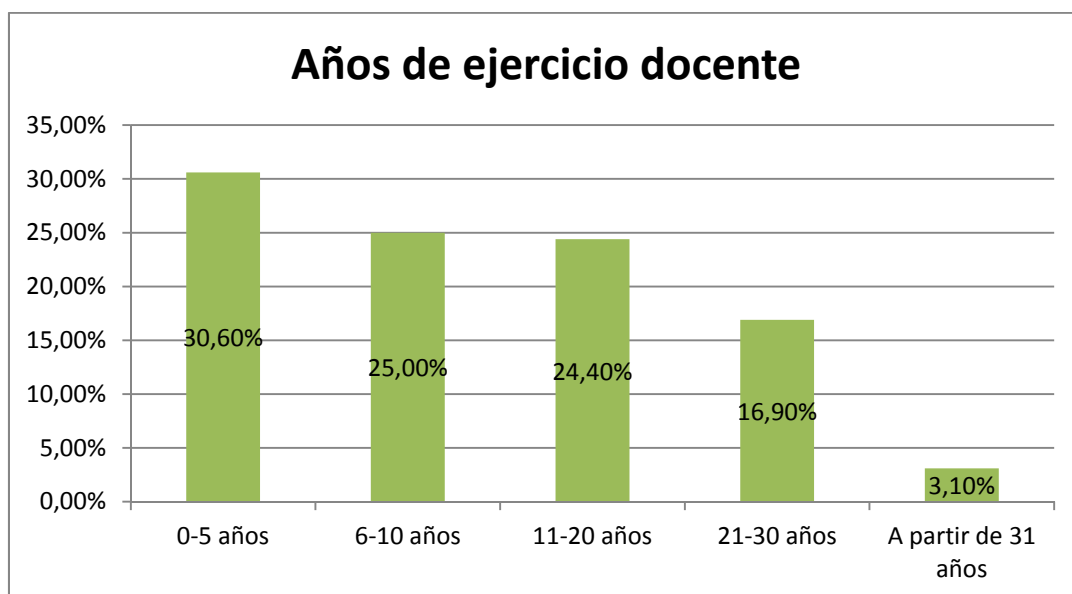


Gráfico 8.5 Años de ejercicio docente

En cuanto a la experiencia en enseñanza bilingüe, el 61% del profesorado lleva entre uno y tres años vinculado a los proyectos (gráfico 8.6), hecho propiciado por la *explosión* de centros bilingües que se ha vivido en los últimos cursos escolares, pasando de los 400 previstos en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005) a los 993 del curso 2012/2013². En este sentido, gran parte del

² Dato obtenido de la Guía de funcionamiento para centros bilingües. Extraído el 19 de agosto de 2013 desde

profesorado que se adscribe a la enseñanza bilingüe se encuentra en las fases preliminares de su profesionalización dentro del campo.

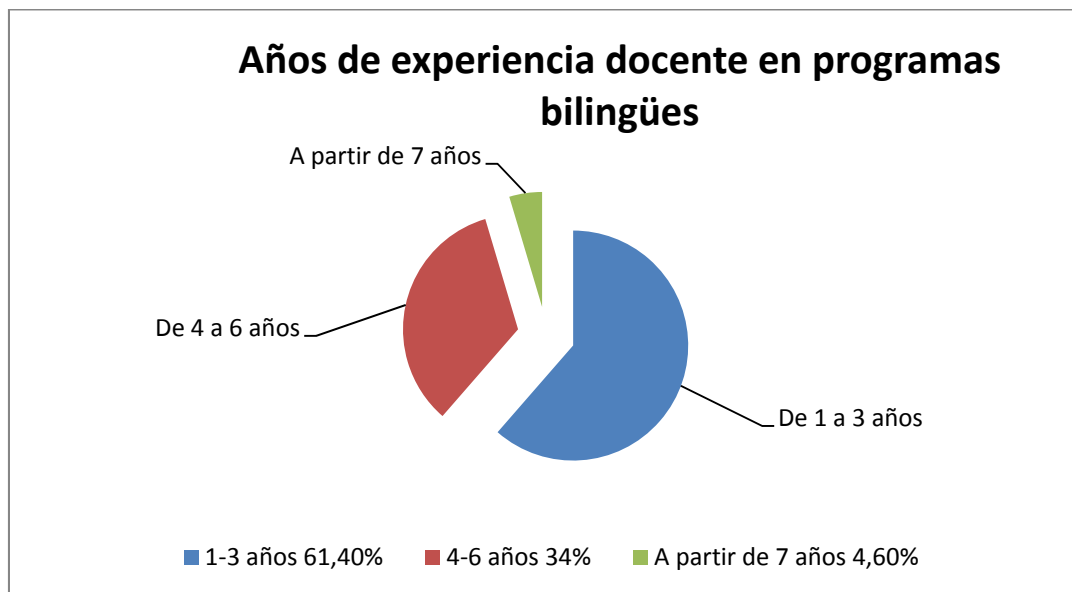


Gráfico 8.6 Años de experiencia docente en programas bilingües

Atendiendo a las características de las tareas desempeñadas por el profesorado, el 69% de los docentes ejerce las labores de tutoría de un grupo de alumnos/as. Asimismo, el 39% de los docentes desarrolla las tareas de enseñanza de la especialidad del área de lengua extranjera. La coordinación bilingüe es desarrollada por el 20% del profesorado en los 32 centros analizados. La coordinación de ciclo la desarrolla el 12% de la muestra, mientras que de forma minoritaria se desarrollan las tareas de dirección (1%), jefatura de estudios (3%), secretaria (2%) y coordinación del proyecto TIC (2,5%). Entre otras responsabilidades minoritarias se encuentran la coordinación de biblioteca, la función de enlace con el Centro de Profesores, la coordinación del Proyecto Escuela Espacio de Paz o la coordinación del Proyecto Comenius (gráfico 8.7).



Gráfico 8.7 Responsabilidades del profesorado bilingüe

En cuanto al perfil formativo del profesorado, el 84% ha cursado la especialidad de magisterio por Lengua Extranjera (76% inglés y 8% francés), mientras que el 16% ha cursado otras especialidades entre las que están Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación Infantil, Pedagogía Terapéutica, Ciencias Humanas, así como Matemáticas y Ciencias (gráfico 8.8).

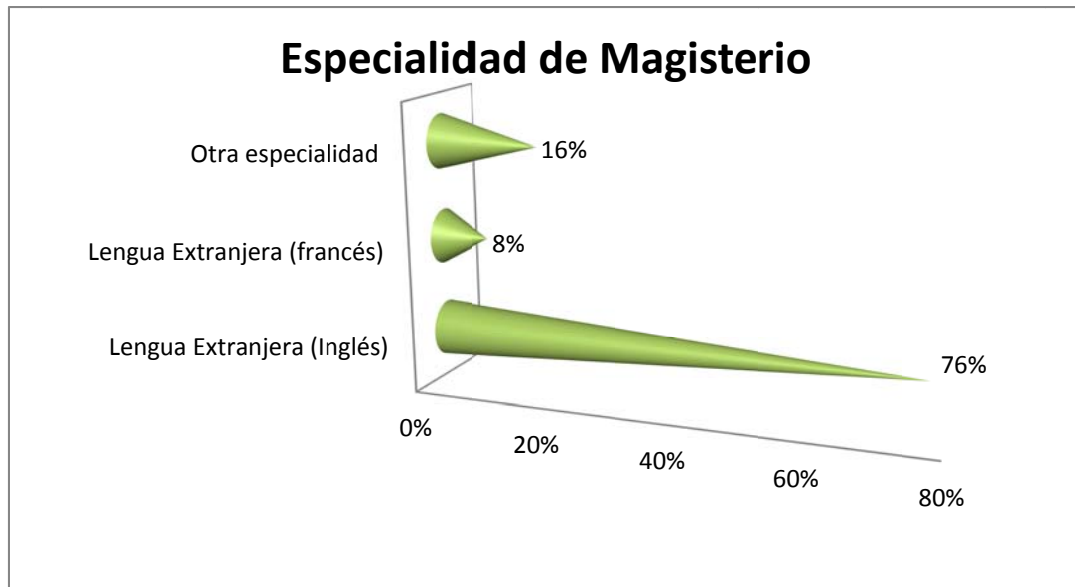


Gráfico 8.8 Especialización de Magisterio del profesorado

Por su parte, el 19% cuenta con los estudios de licenciatura, principalmente Filología Inglesa (7%) y Psicopedagogía (6%), además de casos específicos de licenciaturas en Filología Francesa, Filología Hispánica, Humanidades y Derecho. La realización de estudios de máster es de solo el 3%, documentándose la realización de máster en Lengua Española, Español como Lengua Extranjera, Pedagogía Musical, Educación Físico-Deportiva y Educación Intercultural. Asimismo, la realización de los estudios de doctorado es testimonial con sólo un caso en toda la muestra. Por su parte, el 13% ha realizado estudios en la escuela de idiomas, con un 2,5% que ha realizado el

título propio “Experto en docencia inglés”. Entre otras opciones formativas minoritarias se documentan los estudios de conservatorio, el título propio de Especialista Universitario en Audición y Lenguaje así como el Técnico Superior en la rama química (gráfico 8.10).

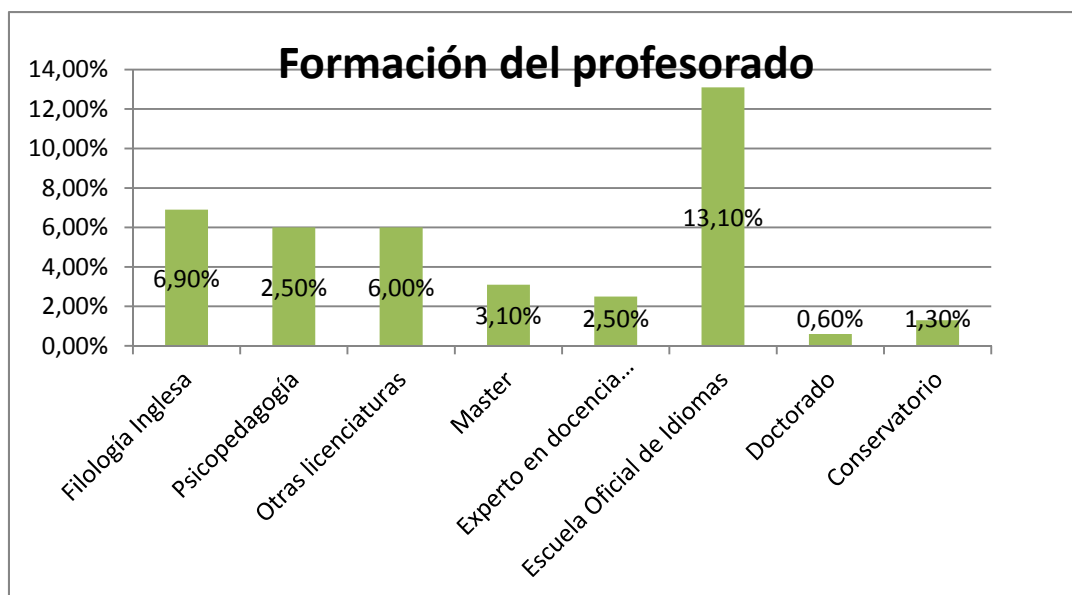


Gráfico 8.10 Formación del profesorado

En cuanto a la valoración de las competencias lingüísticas en lengua inglesa, seis de cada diez docentes (64%) afirman tener competencias equivalentes al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), denominado Avanzado dentro de la categoría ‘usuario independiente’, frente al inmediatamente superior C1 de ‘dominio operativo eficaz’ (11%), o al último nivel C2 o maestría (4%), ambos en la categoría ‘usuario competente’ (gráfico 8.11).

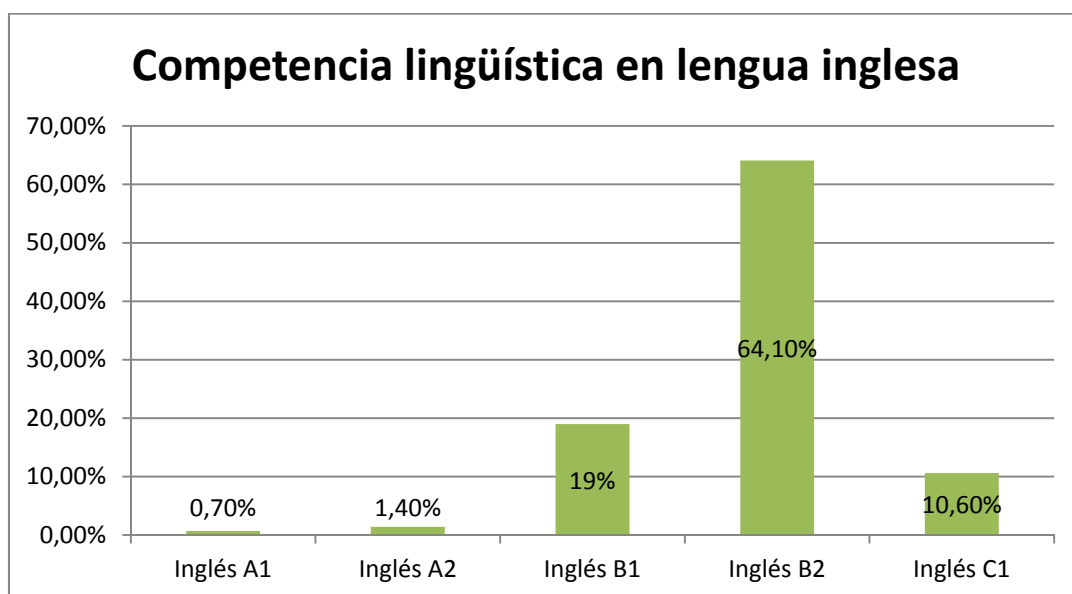


Gráfico 8.11 Nivel lingüístico en lengua inglesa

Por su parte, en cuanto a las competencias en lengua francesa, el 37,5% del profesorado declara competencias pertenecientes al nivel B2, con un 54% de docentes

que cifran sus competencias en el nivel B1 o inferior (gráfico 8.12). De este modo, se puede constatar que el nivel lingüístico del profesorado en lengua inglesa es superior a la francesa.

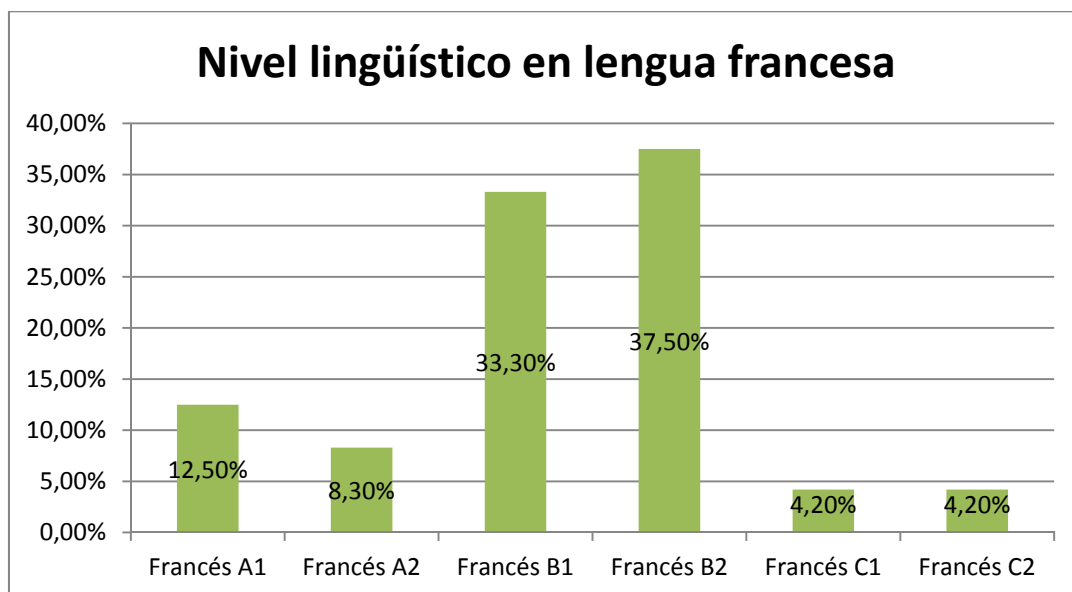


Gráfico 8.12 Nivel de competencia lingüística en lengua francesa

Por su parte, a pesar de la masiva concentración de la competencia lingüística del profesorado en las lenguas inglesa y francesa, también se constatan otras lenguas y niveles lingüísticos tales como sendos A1 y A2 en italiano, un A2 y dos B1 en alemán, un B2 en portugués y un A1 en finés. Este hecho, pone de relieve la existencia de una minoritaria, pero incipiente, riqueza plurilingüe entre el profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe.

En cuanto a los materiales curriculares, comenzaremos analizando los datos referentes al uso del libro de texto que un 30% del profesorado manifiesta no utilizar. Por su parte, el 24% de la muestra lo utiliza en primer lugar, mientras que el 11%, 6% y 10% en segundo, tercero y cuarto lugar respectivamente. No obstante, el 20% no especifica preferencia de uso (tabla 8.2).

Niveles de uso:	Primer lugar	Segundo lugar	Tercer lugar	Cuarto lugar	No lo utiliza	No especifica orden
Libro de texto	23.7%	10.9%	5.8%	9.6%	30.1%	19.9%
Fotocopias de diferentes editoriales	12.3%	23.2%	16.1%	6.5%	13.5%	28.4%
Elaboración de unidades didácticas	32.1%	14.7%	9%	9.6%	11.5%	23.1%
Materiales curriculares institucionales	4.5%	7.7%	20.6%	21.3%	31.6%	14.2%

Tabla 8.2 Niveles de uso de los diferentes materiales curriculares expresado en porcentajes

De este modo, indistintamente de la prioridad o frecuencia de uso se pone de manifiesto que el 76% del profesorado utiliza el libro de texto para la docencia bilingüe, como así evidencia la siguiente docente: *“Los materiales que se utilizan para la docencia bilingüe principalmente son los LLTT, aunque la mayoría de las editoriales no han conseguido adecuarse al currículum, sobre todo en cuanto a los materiales de apoyo al profesorado”* (Cuestionario CEIP 3_3).

En cuanto a las editoriales, Anaya se sitúa en primer lugar con un 15% de uso entre el profesorado, seguido por el 12% de Oxford, 11% de MacMillan y SM, 8% de Santillana/ Richmond, 2.5% de Edelvives y Didier (2%) en lengua francesa (Gráfico 8.13).

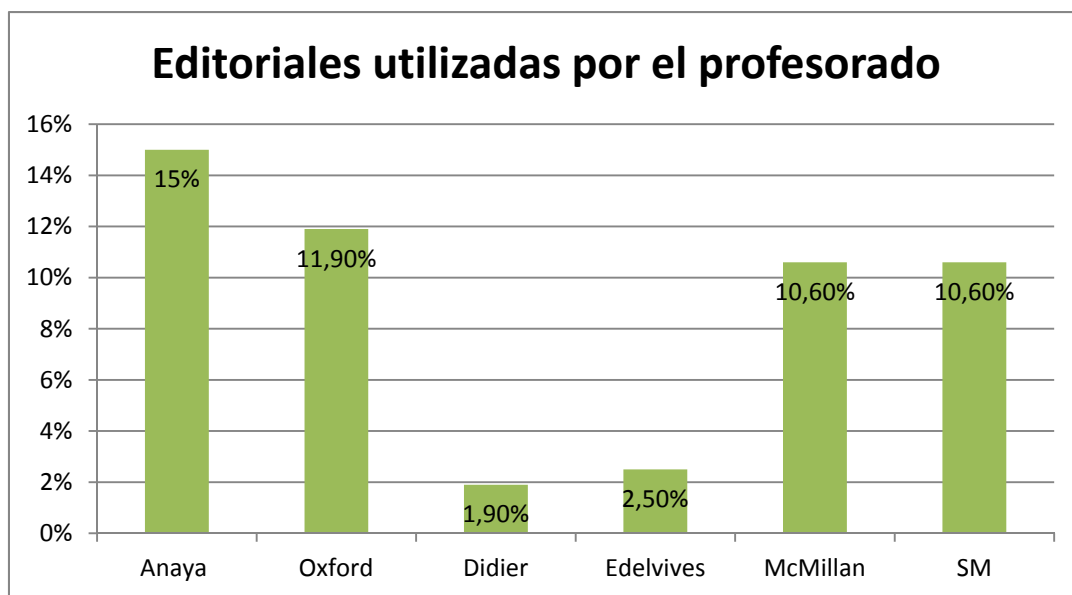


Gráfico 8.13 Editoriales utilizadas por el profesorado

El profesorado combina diferentes propuestas editoriales a través de fotocopias, con un 12% del profesorado que utiliza esta opción como prioritaria frente a un 13% que no la realiza. Asimismo, un 75% utiliza esta opción en diferentes grados de uso o no especifica el orden (tabla 8.2). De esta forma, indistintamente de la frecuencia de uso, el 87% del profesorado utiliza fotocopias de diferentes libros de texto.

Estas evidencias apuntan al papel del libro de texto como fuente y referencia en la enseñanza bilingüe.

En cuanto a la implementación de unidades didácticas propias, el 32% del profesorado sigue esta modalidad de forma prioritaria, frente al 11.5% que afirma no desarrollarlas (tabla 8.2). En consecuencia, en mayor o menor grado, un 88,5% de la muestra diseña unidades didácticas propias en el marco de la enseñanza bilingüe, hecho que respalda el positivo impacto que ha tenido la implementación de los programas bilingües en la reactivación del desarrollo curricular por parte del profesorado.

Por su parte, la Administración Educativa ha generado una serie de materiales curriculares bilingües en forma de unidades didácticas disponibles en Internet en acceso libre³. Estos materiales son utilizados en distintos grados de uso por el 68% del profesorado, sin embargo, el porcentaje de profesorado que las utiliza de forma prioritaria es minoritario (4,5%) (tabla 8.2). Tal y como ponen de relieve Dobson, Pérez Murillo y Johnstone (2010) en su estudio 11 enmarcado en la evaluación de los proyectos bilingües madrileños, el profesorado usa y valora positivamente la posibilidad de contar con recursos didácticos proporcionados por la Administración Educativa, lo

³ Las unidades pueden ser consultadas en la siguiente dirección web a fecha de 20/12/2012: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos>

que vería refrendado en el presente estudio dado a los altos niveles de uso ocasiona detectados.

Se dan casos en los que los propios docentes no están al corriente de esta posibilidad, demandándose estos mismos recursos ya existentes así como la adopción de una gestión más directiva por parte de la Administración Educativa:

La consejería debería establecer unas unidades determinadas a desarrollar en cada año académico para cada nivel y ofrecer unidades didácticas como orientación o para desarrollarlas en el aula, ya que las ofrecidas por las editoriales son bastante deficitarias y no se adaptan al nivel del alumnado en muchos casos (Cuestionario CEIP 2_4).

Considero que hay pocos recursos proporcionados por la Consejería de Educación dirigidos al nivel de infantil, así como editoriales que proporcionen ayudas a los docentes para elaborar sus propias unidades o proyectos (Cuestionario CEIP 19_1).

En los niveles inferiores, sobre todo primer ciclo, existe poco apoyo metodológico por parte de la Administración Educativa. Siempre que he asistido a presentaciones de secuencias y actividades comunicativas he visto la falta de acercamiento a la realidad de trabajo en este ciclo, en algunos casos ni se menciona el primer ciclo, lo cual considero un error, ya que cuando antes se comience el trabajo en la lengua extranjera más natural será su aprendizaje (Cuestionario CEIP 31_3).

Una vez caracterizada la muestra de profesorado bilingüe que desarrolla su actividad en la provincia de Huelva presentaremos los resultados del análisis del cuestionario.

8.2 Análisis del cuestionario

8.2.1 Análisis en función de los estadísticos descriptivos básicos.

A continuación, presentaremos los resultados del cuestionario a través de los porcentajes obtenidos. Para facilitar el análisis los datos se presentarán en tablas organizados según las categorías, incluyendo gráficos específicos en aquellos casos de especial relevancia.

Categoría 1. Bilingüismo: concepto y finalidad

En la siguiente tabla 8.3 presentamos los resultados de los ítems de la primera categoría.

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Para ser un hablante bilingüe hay que dominar las dos lenguas a la perfección	3.2%	27.6%	47.4%	21.8%
	30.8%		69.2%	
2. Mi alumnado llegará a ser bilingüe al final de la educación obligatoria	10.3%	53.5%	35.5%	.6%
	64.1%		35.9%	
3. Me considero un/una hablante bilingüe	.6%	32.9%	63.2%	3.2%
	33.5%		66.5%	
4. Como maestro bilingüe persigo potenciar las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente	1.9%	18.9%	47.8%	31.4%
	20.8%		79.2%	
5. Se debería adaptar el currículum al de los países cuya lengua se enseña en el proyecto bilingüe: Inglaterra, Francia...	11.5%	55.8%	25%	7.7%
	67.3%		32.7%	
6. Los proyectos bilingües deberían incorporar las lenguas del alumnado inmigrante	16.3%	54.2%	25.5%	3.9%
	70.4%		29.6%	

Tabla 8.3 Ítems de la categoría 1 Bilingüismo: concepto y finalidad

El 69% del profesorado se identifica con el dominio perfecto de dos lenguas para llegar a ser conceptualizado como hablante bilingüe (ítem 1), evidenciando el mayor peso de las conceptualizaciones estrictas de bilingüismo.

El 64% del profesorado se posiciona en contra de que su alumnado llegue a alcanzar competencias tales como para considerarlas bilingües al finalizar la Educación Obligatoria. Este dato representa un argumento a favor de la necesidad de plantear alternativas al uso de terminologías como la de bilingüe debido a las profundas connotaciones que subyacen en el pensamiento docente. De este modo, la utilización del término podría condicionar la percepción del logro potencial de los programas en marcha, representando una limitación innecesaria que podría subsanarse con la apuesta por fórmulas más neutras como la de centros plurilingües, entre otras.

Este ítem nos permite profundizar en las concepciones profundas del profesorado en torno a la conceptualización del bilingüismo, poniéndose de relieve que el 66.5% del profesorado se considera hablante bilingüe, aún con mayoritarias competencias situadas en el nivel intermedio B2 (64% del profesorado de lengua inglesa y sólo el 37% de los docentes de lengua francesa). Esta aparente contradicción podría reflejar la fuerza de las definiciones clásicas de bilingüismo, cuyo contenido es matizado al ser contextualizado, en este caso, con la auto percepción de la competencia lingüística.

El 79% del profesorado persigue potenciar las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente. Por su parte, el 67% del profesorado rechaza la posibilidad de asimilar el currículo de los centros bilingües al de los países cuya lengua se enseña en los proyectos, representando en sí mismo un dato esperanzador. Finalmente, el 70% del profesorado se posiciona en contra de la incorporación de las lenguas del alumnado lingüísticamente diverso.

Categoría 2: Implementación de la enseñanza bilingüe

Continuamos con el análisis de los resultados de la segunda categoría que presentamos en la siguiente tabla 8.4 incluyendo tanto los datos parciales en los cuatro niveles de respuesta como agrupados en torno al acuerdo y el desacuerdo.

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
7. Las unidades temáticas bilingües se derivan del libro de Conocimiento del Medio en castellano	3.2%	17.9%	57.7%	21.2%
	21.3%		78.7%	
8. El área bilingüe y la asignatura de lengua extranjera se programan por separado	22.8%	52.5%	17.7%	7%
	75.3%		24.7%	
9. El alumnado alcanza mayoritariamente los objetivos propuestos para la enseñanza bilingüe	7%	20.9%	72.5%	5.9%
	21.6%		78.4%	
10. Los contenidos de las sesiones bilingües consisten principalmente en vocabulario	21.5%	48.1%	27.2%	3.2%
	69.6%		30.4%	
11. Utilizo principalmente pruebas escritas para evaluar	25.2%	57.2%	16.4%	1.3%
	82.4%		17.6%	
12. Utilizo las guías informativas para los centros bilingües producidas por la Consejería de Educación	3.9%	29.7%	61.9%	4.5%
	33.5%		66.5%	
13. Consulto bibliografía especializada sobre enseñanza bilingüe	1.3%	10.2%	75.2%	13.4%
	11.5%		88.5%	
14. He progresado metodológicamente a raíz de impartir la enseñanza bilingüe	0%	8.2%	65.4%	26.4%
	8.2%		91.8%	
15. Mi nivel de lengua extranjera ha mejorado como resultado de impartir la enseñanza bilingüe	1.3%	14%	60.5%	24.2%
	15.3%		84.7%	
16. Las sesiones bilingües consisten en explicaciones orales y la realización de ejercicios individuales escritos por el alumnado	13.9%	65.2%	18.4%	2.5%
	79.1%		20.9%	
17. Mi alumnado interacciona oralmente en la lengua extranjera en el aula	2.7%	8.7%	64.4%	24.2%
	11.4%		88.6%	
18. Le doy más importancia al aprendizaje de la lengua extranjera aunque se reduzcan los contenidos curriculares	2.7%	47%	45.6%	4.7%
	49.7%		50.3%	
19. En las sesiones bilingües me resulta difícil lograr un equilibrio entre la enseñanza de contenidos curriculares y la lengua extranjera	4.7%	56.1%	35.8%	3.4%
	60.8%		39.2%	
20. Se ponen a disposición del alumnado medios informáticos para apoyar el aprendizaje bilingüe	6.8%	12.2%	58.5%	22.4%
	19%		81%	
21. Utilizo principalmente la lengua extranjera en las sesiones bilingües	.7%	5.4%	57.7%	36.2%
	6%		94%	
22. Impartir la enseñanza bilingüe me supone una sobrecarga de trabajo	8.6%	27.8%	34.4%	29.1%
	36.4%		63.6%	
23. Programo la enseñanza bilingüe con otros	4.7%	32.4%	50%	12.8%

compañeros/as	37.2%		62.8%	
24. Los/las auxiliares de conversación carecen de la adecuada cualificación para realizar su función	10.8%	42.6%	31.8%	14.9%
	53.4%		46.6%	
25. Quiero seguir ejerciendo mi labor docente en el campo de la enseñanza bilingüe	2%	4.6%	47%	46.4%
	6.6%		93.4%	
26. La enseñanza bilingüe, tal y como se lleva a cabo, tiene un efecto positivo sobre el desarrollo del alumnado	2%	8.1%	49.7%	40.3%
	10.1%		89.9%	
27. Debería aumentarse el tiempo de enseñanza en lengua extranjera dentro de los proyectos bilingües	2%	16.9%	47.3%	33.8%
	18.9%		81.1%	

Tabla 8.4 Ítems de la categoría 2: Implementación de la enseñanza bilingüe

En primer lugar, analizando el origen de las temáticas bilingües, el 79% de los docentes afirma que se derivan del libro de Conocimiento del Medio en castellano, evidenciando el importante papel que los libros de texto juegan en la enseñanza.

En cuanto a las características de los procesos de planificación de la enseñanza de las áreas lingüísticas, el 75% de la muestra afirma que las áreas de Conocimiento del Medio y Lengua Extranjera se programan conjuntamente. Este dato muestra la existencia de prácticas de naturaleza integrada desde un plano lingüístico y la superación, por tanto, de numerosos obstáculos derivados de las diferentes tradiciones metodológicas de la enseñanza causantes de su tradicional divorcio (Guasch, 2008). Por su parte, el 63% del profesorado afirma programar la enseñanza bilingüe con otros compañeros/as, lo que representa en sí mismo un elemento que ayudaría a establecer puentes colaborativos entre el profesorado.

Aludiendo a los elementos curriculares, el 78% del profesorado valora positivamente la consecución de los objetivos bilingües por parte del alumnado. En cuanto a los contenidos, el 70% de la muestra niega que los contenidos curriculares del área bilingüe se limiten a la enseñanza de vocabulario. Por su parte, el 61% de la muestra rechaza encontrar dificultades a la hora de hacer conciliar las dimensiones de lengua y contenidos, dato que contrasta con diferentes aportaciones (Dalton-Puffer, 2007; Nussbaum, 2009) que precisamente señalan la complejidad de establecer un adecuado equilibrio entre ambas. Sin embargo, profundizando en dicha relación, existe un porcentaje de respuesta equilibradamente dividido entre el acuerdo y el desacuerdo con respecto a la concesión de mayor importancia al aprendizaje de la lengua extranjera que al de contenidos curriculares, que sin embargo oscila hacia el ámbito lingüístico si tenemos en cuenta el que el 81% del profesorado considera que debería aumentar el tiempo de enseñanza en la lengua extranjera dentro de los proyectos bilingües. Estos datos evidencian la necesidad de profundizar en el papel de los contenidos y la lengua en el marco de la enseñanza bilingüe. Finalmente, en cuanto a la evaluación, el 82% del profesorado rechaza utilizar principalmente pruebas escritas para evaluar.

Abordando las características de la enseñanza bilingüe a nivel de aula, el 89% del profesorado afirma que su alumnado interacciona oralmente en la lengua extranjera durante las sesiones bilingües. Asimismo, casi la totalidad de la muestra (94%) afirma usar principalmente la lengua extranjera en las aulas⁴. Por otra parte, la caracterización de las sesiones bilingües, se aleja para el 79% del profesorado de las explicaciones orales y la realización de ejercicios individuales escritos por el alumnado. Todos esto

⁴ Dato que supera los resultados obtenidos por el estudio oficial de Lorenzo et al (2009) que se situaban en el 80% de uso según el profesorado.

datos evidencian una generalizada superación, al menos a nivel discursivo, de los enfoques expositivos e unidireccionales basados en la actividad del docente característicos de la metodología directa (Swain, 1988) a otro contexto en el que primaria la interacción comunicativa y funcional en el aula con la participación activa de profesorado y alumnado (Breen, 1996; Carlino, 2008). Asimismo, se introduce un nuevo matiz de la mano de la utilización de medios informáticos para apoyar el aprendizaje bilingüe por parte del 81% del profesorado, como ya han documentado el estudio de Dobson, Pérez Murillo y Johnstone (2010) en el contexto madrileño. De este modo, el 90% de la muestra considera que la enseñanza bilingüe, en los términos en que se desarrolla, tiene un efecto positivo en el desarrollo del alumnado. En este sentido, la consideración de los beneficios de la enseñanza bilingüe para el alumnado por parte de los docentes ha sido evidenciada en diferentes estudios (Massler, 2012).

En cuanto a la dimensión vinculada con el desarrollo profesional, el 66% del profesorado afirma utilizar las guías informativas para los centros bilingües producidas por la Administración Educativa, a la vez que el 88% de la muestra afirma consultar bibliografía especializada sobre enseñanza bilingüe. Estos datos evidencian por una parte, el sesgo institucional de la enseñanza bilingüe, y por otra el compromiso del profesorado bilingüe con el desarrollo de su actividad docente. Por su parte, como resulta de la implementación de la enseñanza bilingüe, el 92% del profesorado afirma haber progresado metodológicamente, siendo resaltable el hecho de que de una muestra de ciento sesenta docentes ninguno haya marcado la opción “Muy en desacuerdo”. Por su parte, a nivel lingüístico los resultados son también muy positivos, con un 85% del profesorado que manifiesta que su nivel de lengua extranjera ha mejorado como resultado de impartir la enseñanza bilingüe. Por su parte, el 53% del profesorado rechaza que los auxiliares de conversación carezcan de la adecuada especialización para realizar su función.

Analizando la valoración del desempeño de la enseñanza bilingüe por parte del profesorado, el 64% de la muestra afirma que impartir la enseñanza bilingüe le supone una sobrecarga de trabajo, aspecto por otra parte común al desarrollo de programas de enseñanza bilingüe tal y como han puesto de relieve numerosos estudios (Aylward, 2010; Grisaleña, Alonso y Campo, 2009; Lorenzo et al, 2009; Vaish, 2012). Aún más, teniendo en cuenta que las tareas de enseñanza bilingüe se añaden a las de tutoría para el 69% de la muestra, el porcentaje de acuerdo en torno a la percepción de sobrecarga se eleva al 72%, porcentaje que aún aumenta al 77% considerando aquellos que asumen las responsabilidades de tutoría, enseñanza bilingüe y especialidad de idiomas (22% de la muestra total), donde el 52% se muestra “Muy de acuerdo”. A pesar de la identificación de sobrecarga laboral, el 93% del profesorado expresa su predisposición a seguir ejerciendo su labor docente en el campo de la enseñanza bilingüe. En este sentido, la alta adherencia de los docentes al programa es un elemento común puesto de manifiesto en numerosos estudios a pesar de las dificultades, lo que en sí mismo es una evidencia de que nos encontramos ante un colectivo fidelizado con su actividad docente (Gefäll, 2009; Moate, 2008; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008).

8.2.2 Análisis bivariado

A continuación, presentaremos los resultados del análisis bivariado.

Dadas las características no paramétricas de nuestros datos nos hemos decantado por usar la U de Man-Withney en el caso de dos muestras independientes y la H. de Kruskal-Wallis para el análisis de k muestras independientes. El nivel de significación usado será siempre inferior a 0.05 (sin %).

A continuación realizaremos el análisis en función de las variables independientes *edad*, *experiencia docente* y *experiencia bilingüe* del cuestionario. Los resultados del resto de variables ilustrativas no se analizarán teniendo en cuenta la ausencia de comparaciones significativas.

El análisis de la prueba sobre la base de la edad unificada hasta 41 años pone de manifiesto una diferencia estadísticamente significativa en la muestra en torno a la concepción de la finalidad de la enseñanza bilingüe (tabla 8.5). De este modo, los docentes más jóvenes persiguen la potenciación de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente. En coherencia, comparando este ítem con la experiencia docente se pone de manifiesto que es el profesorado en las primeras franjas el que más de acuerdo se muestra con la potenciación prioritaria de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera.

Ítem	Variable ilustrativa	Nivel	N	Rango	Nivel de significación
4. Como maestro bilingüe persigo potenciar las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente.	Edad unificada	Edad hasta 40 años	95	88.72	.004
		41 años o más	64	67.06	
	Experiencia docente	0-5	49	94.58	
		6-10	40	80.71	
		11-20	39	79.59	
		21-30	26	55.33	
		+ 31	5	62.90	
10. Los contenidos de las sesiones bilingües consisten principalmente en vocabulario	Edad	21-25	8	138.00	.001
		26-30	20	86.50	
		31-35	46	82.24	
		36-40	21	75.86	
		41-45	29	65.53	
		46-50	18	83.42	
		51-55	13	55.92	
		56-60	3	74.00	
	Experiencia bilingüe	1-3	94	86.99	.000
		4-6	51	58.89	
		A partir de 7	7	63.93	
27. Debería aumentarse el tiempo de enseñanza en lengua extranjera dentro de los proyectos bilingües	Edad	21-25	8	138.00	.003
		26-30	20	86.50	
		31-35	46	82.24	
		36-40	21	75.86	
		41-45	29	65.53	
		46-50	18	83.42	
		51-55	13	55.92	
		56-60	3	74.00	

Tabla 8.5 Resultado del análisis bivariado de los ítems 4, 10 y 27

Por su parte, se pone de relieve que los profesores de distintas edades tienen una distinta consideración de los contenidos (tabla 8.5). De este modo, son los docentes más jóvenes (franja de 21 a 25 años) los que principalmente consideran que los contenidos de las sesiones bilingües consisten principalmente en vocabulario. Igualmente, el profesorado con diferente experiencia bilingüe manifiesta diferentes concepciones acerca de la naturaleza de los contenidos. De este modo, el profesorado en la primera franja de experiencia docente se muestra mucho más de acuerdo que el resto en cuanto a la consideración de los contenidos como vocabulario.

Asimismo, el profesorado de diferente edad expresa consideraciones diversas con respecto a la necesidad del aumentar el tiempo de enseñanza en lengua extranjera dentro de los proyectos bilingües (tabla 8.5). De este modo, los docentes en la franja de 21 a 25 años son más proclives a considerar la necesidad de intensificar la enseñanza en lengua extranjera dentro de los proyectos.

El análisis bivariado pone de relieve que son las variables independientes vinculadas con la edad, experiencia general y bilingüe en particular las que establecen diferencias significativas con respecto a determinados ítems del cuestionario. De este modo, es significativa la evidencia de que el profesorado más joven tienda a enfrentar la enseñanza bilingüe desde una visión de intensificación de la lengua extranjera como dimensión prioritaria, considerándose como esencial la enseñanza de vocabulario y el aumento de la exposición a la lengua extranjera.

8.2.3 Análisis de Clusters

A continuación pasamos a presentar el análisis de cluster, consistente en la clasificación de la muestra en tipologías o grupos según la semejanza de las respuestas consignadas en el cuestionario (Álvarez Cáceres, 1994).

La decisión en torno al establecimiento de las agrupaciones se facilita por la visualización del dendograma (figura 8.1).

De este modo, observamos como en un primer nivel obtenemos dos clusters que dividen al profesorado en dos grupos asimétricos. El primero aglutina al 93.12% del profesorado, mientras que el segundo solo al 6.88%.

Debido a la escasa explicatividad de dichos clusters, se corta el dendograma en una línea inferior resultando en cuatro nuevos, agrupados en torno al 41.25%, 24.38%, 26.88% y 6.88%.

El análisis de los clusters se enriquecerá con los comentarios voluntarios realizados por docentes pertenecientes a cada uno de ellos.

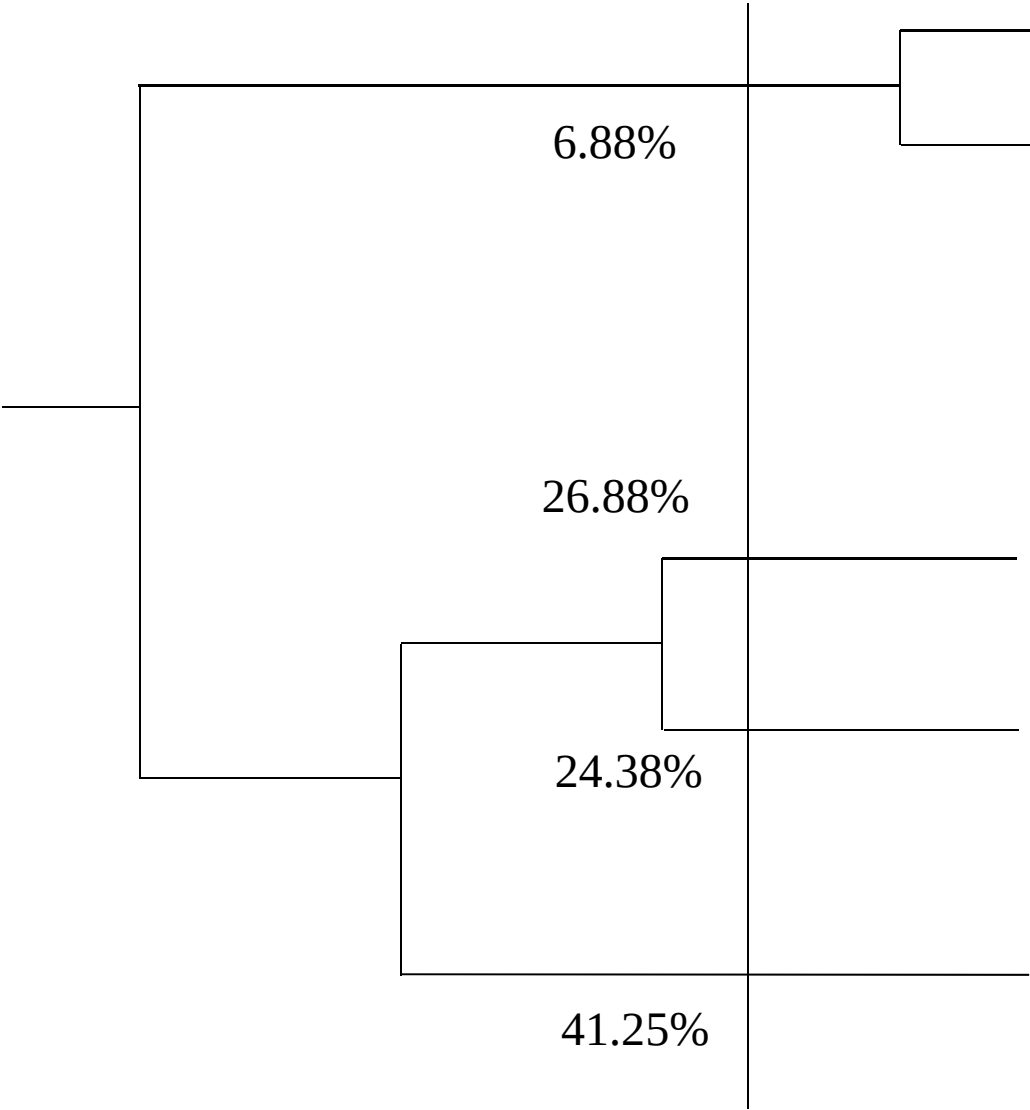


Figura 8.1 Dendograma perteneciente al análisis de clusters

a) Cluster 1: profesorado moderadamente favorable a la enseñanza bilingüe

La primera tipología (1/4) corresponde a aquellos docentes con ideas moderadas en torno a la implementación de la enseñanza bilingüe (tabla 8.6). Este primer cluster, que agrupa al 41.2% de la muestra, aglutina al profesorado con representaciones favorables en torno a la dimensiones clave como la expectativa de seguir desarrollando la actividad docente en el marco de la enseñanza bilingüe o los propios efectos positivos que tendría la enseñanza bilingüe en el alumnado.

Todos los ítems que integran el cluster se orientan, ya sea desde el acuerdo o el desacuerdo, a una valoración positiva de la enseñanza bilingüe. Así, se manifiesta programar la enseñanza bilingüe con otros compañeros, considerándose necesario reforzar los lazos colaborativos: *“Es necesaria una mayor coordinación entre el profesorado que imparte lenguas (L1, L2) y el Conocimiento del Medio, la Plástica y la Educación Física bilingüe. Así crearíamos el verdadero currículum integrado de las lenguas”* (cuestionario 133).

En otro orden de cosas, se rechaza que los contenidos de las sesiones bilingües consistan principalmente en vocabulario, mostrándose por tanto desde este cluster la existencia de representaciones más complejas en torno a los mismos. Por su parte, se pone de relieve la negación de que los auxiliares de conversación carezcan de la adecuada capacitación para desarrollar su actividad, como así se manifiesta explícitamente: *“Depende del auxiliar de conversación. La nuestra este curso ha desarrollado una ingente labor. Ha dejado gran cantidad de material elaborado, ha ayudado a los maestros/as tutores bilingües y a mí como especialista de idiomas”* (cuestionario 79). El profesorado englobado en el primer cluster consulta bibliografía especializada sobre enseñanza bilingüe, además de utilizar medios tecnológicos en sus aulas. Por su parte, se considera haber progresado metodológica y lingüísticamente a raíz de involucrarse en la enseñanza bilingüe: *“He mejorado como resultado de elaborar las unidades didácticas”* (cuestionario 62).

Los beneficios también se hacen extensibles al alumnado, considerándose que la enseñanza bilingüe, tal y como se lleva cabo, tiene un efecto positivo en el alumnado en tanto y en cuanto se produzca un inicio temprano: *“Hay que impulsar la enseñanza bilingüe y empezar lo antes posible desde los niveles inferiores para obtener una continuidad y un mejor provecho de la misma”* (cuestionario 132), si bien se afirma que *“una hora semanal es escasa para poder impartir todos los contenidos que están propuestos”* (cuestionario 136).

A nivel de aula, se utilizan medios tecnológicos en la enseñanza bilingüe. Por su parte, el profesorado manifiesta utilizar la lengua extranjera en las sesiones a la vez que se favorece que el alumnado interaccione a través de la misma: *“No olvidemos que la enseñanza bilingüe en primaria debe desarrollar la comunicación oral”* (cuestionario 49). Finalmente, el ítem con el valor v. test mayor corresponde al acuerdo en torno a la voluntad de seguir ejerciendo la labor docente en el campo de la enseñanza bilingüe, si bien uno de los comentarios refleja muy bien el espíritu moderado del cluster en torno a esta cuestión: *“Me es indiferente, no tengo preferencia especialmente hacia las asignaturas bilingües”* (cuestionario 145).

CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES
DE COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 4 CLASSES
CLASSE 1 / 4

V.TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				41.25	CLASSE 1 / 4		bb1b	66
6.32	0.000	69.01	74.24	44.38	De acuerdo	25. Quiero seguir ejerciendo mi labor docente en el campo	IT03	71
6.23	0.000	67.57	75.76	46.25	De acuerdo	26. La enseñanza bilingüe, tal y como se lleva a cabo, tiene	IT03	74
5.88	0.000	66.22	74.24	46.25	De acuerdo	23. Programo la enseñanza bilingüe con otros compañeros/as.	IT03	74
5.51	0.000	58.95	84.85	59.38	De acuerdo	15. Mi nivel de lengua extranjera ha mejorado como resultado	IT03	95
5.02	0.000	57.29	83.33	60.00	De acuerdo	17. Mi alumnado interacciona oralmente en la lengua extranje	IT03	96
4.99	0.000	60.24	75.76	51.88	En desacuerdo	8. El área bilingüe y la asignatura de lengua extranjera se	IT02	83
4.93	0.000	59.30	77.27	53.75	De acuerdo	21. Utilizo principalmente la lengua extranjera en las sesio	IT03	86
4.37	0.000	53.85	84.85	65.00	De acuerdo	14. He progresado metodológicamente a raíz de impartir la en	IT03	104
3.92	0.000	55.81	72.73	53.75	De acuerdo	20. Se ponen a disposición del alumnado medios informáticos	IT03	86
3.72	0.000	50.00	89.39	73.75	De acuerdo	13. Consulto bibliografía especializada sobre enseñanza bili	IT03	118
3.61	0.000	56.58	65.15	47.50	En desacuerdo	10. Los contenidos de las sesiones bilingües consisten princ	IT02	76
3.46	0.000	58.73	56.06	39.38	En desacuerdo	24. Los/las auxiliares de conversación carecen de la adecuad	IT02	63
3.40	0.000	53.33	72.73	56.25	De acuerdo	7. Las unidades temáticas bilingües se derivan del libro de	IT03	90
3.29	0.001	52.08	75.76	60.00	De acuerdo	12. Utilizo las guías informativas para los centros bilingüe	IT03	96
3.12	0.001	55.71	59.09	43.75	De acuerdo	27. Debería aumentarse el tiempo de enseñanza en lengua extr	IT03	70
3.09	0.001	59.62	46.97	32.50	De acuerdo	22. Impartir la enseñanza bilingüe me supone una sobrecarga	IT03	52
2.63	0.004	52.63	60.61	47.50	De acuerdo	4. Como maestro bilingüe persigo potenciar las competencias	IT03	76
2.37	0.009	48.54	75.76	64.38	En desacuerdo	16. Las sesiones bilingües consisten en explicaciones orales	IT02	103

Tabla 8.6 Caracterización del cluster 1

b) Cluster 2: profesorado reacio a la enseñanza bilingüe

La segunda tipología (2/4) corresponde claramente a aquellos docentes que manifiestan valoraciones negativas o muy negativas acerca de la enseñanza bilingüe y su desarrollo. El cluster aglutina al 24.4% de la muestra de profesorado que se localiza fundamentalmente en la costa (tabla 8.7).

Desde este sector del profesorado se considera que la impartición de la enseñanza bilingüe representa una importante sobrecarga laboral, como así se ilustra suficientemente a través de los comentarios de los propios docentes:

La sobrecarga del trabajo que supone el proyecto bilingüe dificulta las ganas de continuar. Como coordinadora en un centro de quinientos alumnos con todo el centro dentro del proyecto bilingüe el trabajo es inmenso y no recompensado. La calidad de un proyecto necesita venir acompañado de medidas que faciliten la labor docente. El doble papel tutora/ coordinadora es imposible de realizar con plena satisfacción (cuestionario 152).

Creo que el tiempo que debe dedicar el docente a la preparación excede de su tiempo obligado de estancia y dedicación a la labor docente (cuestionario 25).

La enseñanza del bilingüe supone una sobrecarga de trabajo impresionante de manera que no hay tiempo para preparar las clases como se debería (cuestionario 27).

Creo que los especialistas de inglés y los de bilingüe no deberían ejercer de tutores/as. Es una sobrecarga de trabajo que te impide realizar la doble tarea como realmente se debiera (cuestionario 29).

Desde la dirección tendrían que tener muy en cuenta el proporcionarnos alguna hora "libre" en la semana para organizar nuestras clases, ya que con el tiempo de exclusiva no basta y menos aun teniendo tutoría (cuestionario 86).

Es patente que las representaciones del profesorado se hacen especialmente visibles en referencia a aspectos que se vinculan con elementos clave de sus condiciones laborales.

Por otra parte, se manifiesta el total desacuerdo con el establecimiento de procesos colaborativos con otros docentes para las tareas de planificación de la enseñanza. El profesorado de este cluster afirma que las unidades temáticas bilingües se derivan de las propuestas en los libros, así como los materiales que se utilizan: “*Los materiales que se utilizan para la docencia bilingüe principalmente son los LLTT, aunque la mayoría de las editoriales no han conseguido adecuarse al currículum, sobre todo en cuanto a los materiales de apoyo al profesorado*” (cuestionario 90).

En otro orden de cosas se rechaza la posibilidad de que la enseñanza bilingüe tenga un impacto positivo en el alumnado considerando que su enseñanza se reduce a la transmisión de vocabulario: “*Tal y como está planteado el proyecto bilingüe en Andalucía no ayuda en absoluto a los niños/as en la adquisición de la lengua extranjera, sino en sobrecargarlos con vocabulario que prácticamente no usarán jamás en el día a día en un país extranjero*” (cuestionario 93). También, se rechaza que el alumnado alcance mayoritariamente los objetivos propuestos. Además, se descarta que el alumnado pueda llegar a ser bilingüe al final de la enseñanza obligatoria.

A nivel de valoración del impacto del desarrollo de la enseñanza bilingüe para el propio profesorado, se rechaza que la implementación de la enseñanza bilingüe haya contribuido positivamente a nivel metodológico y lingüístico. Asimismo, se asume un papel dependiente de la Administración Educativa en cuanto a la dimensión metodológica: “*En los niveles inferiores, sobre todo primer ciclo, existe poco apoyo metodológico por parte de la Administración Educativa. Siempre que he asistido a presentaciones de secuencias y actividades comunicativas he visto la falta de*

acercamiento a la realidad de trabajo en este ciclo, en algunos casos ni se menciona el primer ciclo” (cuestionario 102). Por su parte, se rechaza consultar bibliografía especializada en torno a la enseñanza bilingüe. Este sector de profesorado valora negativamente la capacitación de los auxiliares de conversación para desarrollar su función, aludiendo a la imprevisibilidad de sus perfiles:

Hay que decir que no todos los auxiliares son iguales. Para que un proyecto bilingüe funcione, debemos contar con el apoyo y respaldo de toda la comunidad escolar y hay veces que no es esa la realidad (cuestionario 85).

Todo depende de la persona que venga al centro y el interés que muestre por mejorar y aprender (cuestionario 86).

Considero que deberían hacer una selección más rigurosa de los auxiliares de conversación que vienen a trabajar a España, teniendo en cuenta sus habilidades sociales, estudios y motivaciones; ya que desgraciadamente la mayoría de ellos (con los que he tenido relación) vienen de EEUU con el único propósito de viajar por Europa y no se involucran en nuestro sistema educativo. Desafortunadamente algunos de ellos son una carga para los docentes en vez de una ayuda o un recurso (cuestionario 108).

Finalmente, se niega el deseo de seguir desarrollando la actividad docente en el marco de la enseñanza bilingüe en las condiciones actuales: *“Me gusta la enseñanza bilingüe pero no como está planteada en el marco del área de Conocimiento del Medio. Es aburrido para el alumnado y para el profesor” (cuestionario 143).*

Capítulo 8: Estudio 2. Análisis de las representaciones en una muestra de docentes bilingües

CLASSE 2 / 4

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES	DES VARIABLES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES				
				24.38	CLASSE 2 / 4			bb2b	39
5.51	0.000	77.27	43.59	13.75	En desacuerdo	15. Mi nivel de lengua extranjera ha mejorado como resultado	IT02	22	
5.18	0.000	92.31	30.77	8.12	En desacuerdo	14. He progresado metodológicamente a raíz de impartir la en	IT02	13	
4.54	0.000	68.18	38.46	13.75	Muy de acuerdo	24. Los/las auxiliares de conversación carecen de la adecuad	IT04	22	
4.22	0.000	56.25	46.15	20.00	En desacuerdo	9. El alumnado alcanza mayoritariamente los objetivos propue	IT02	32	
3.99	0.000	100.00	17.95	4.38	En desacuerdo	25. Quiero seguir ejerciendo mi labor docente en el campo	IT02	7	
3.32	0.000	61.11	28.21	11.25	Muy en desacuerdo	5. Se debería adaptar el currículum al de los países cuya le	IT01	18	
3.20	0.001	62.50	25.64	10.00	En desacuerdo	13. Consulto bibliografía especializada sobre enseñanza bili	IT02	16	
3.20	0.001	62.50	25.64	10.00	Muy en desacuerdo	2. Mi alumnado llegará a ser bilingüe al final de la educaci	IT01	16	
3.13	0.001	85.71	15.38	4.38	Muy en desacuerdo	23. Programo la enseñanza bilingüe con otros compañeros/as.	IT01	7	
2.96	0.002	66.67	20.51	7.50	En desacuerdo	26. La enseñanza bilingüe, tal y como se lleva a cabo, tiene	IT02	12	
2.83	0.002	45.45	38.46	20.62	Muy de acuerdo	7. Las unidades temáticas bilingües se derivan del libro de	IT04	33	
2.61	0.004	40.00	46.15	28.12	Costa	Localización	L003	45	
2.36	0.009	43.33	33.33	18.75	En desacuerdo	4. Como maestro bilingüe persigo potenciar las competencias	IT02	30	
2.33	0.010	38.64	43.59	27.50	No especifica orden	Materiales Fotocopias Editoriales	V506	44	
2.33	0.010	38.64	43.59	27.50	Muy de acuerdo	22. Impartir la enseñanza bilingüe me supone una sobrecarga	IT04	44	

Tabla 8.7 Caracterización del cluster 2

c) Cluster 3: profesorado altamente satisfecho con la enseñanza bilingüe

La tercera tipología (3/4) engloba a aquellos docentes con valoraciones muy positivas en torno a la enseñanza bilingüe, correspondiendo al 26.88% de la muestra (tabla 8.8), ligeramente superior, por tanto, al porcentaje de profesorado contrario a la enseñanza bilingüe del cluster anterior.

El profesorado expresa su total desacuerdo con el hecho de que los auxiliares de conversación carezcan de la adecuada formación para desarrollar su función, si bien se reconoce que adolecen de base metodológica: *“Los auxiliares de conversación cuentan con lenguaje real y espontáneo, transmiten conocimientos, culturas... pero no cuentan con una base pedagógica para impartirlo. Suelen ‘manejar’ la situación conforme avanza el curso”* (cuestionario 103).

Por otra parte, se reclama más consistencia a la hora de establecer medidas de selección de los auxiliares:

Mi experiencia con los auxiliares de conversación ha sido muy positiva, pero considero que depender de la disposición personal no es suficiente (cuestionario 39).

La cualificación de los/las auxiliares de conversación depende de la persona. Conozco auxiliares muy cualificados y otros no tanto (cuestionario 104).

Asimismo, se llama la atención sobre la necesidad de mayor formación para sacar más beneficio de los auxiliares de conversación: *“Para aprovechar más los auxiliares los maestros necesitamos más formación”* (cuestionario 122).

Se rechaza que las sesiones bilingües consistan en explicaciones orales y la realización de ejercicios escritos por parte del alumnado. A diferencia de ello, se considera que el alumnado interacciona oralmente en el aula en la lengua extranjera, manifestando que la lengua extranjera es utilizada por el propio profesorado prioritariamente en las sesiones de clase. Los siguientes comentarios ilustran estas valoraciones:

Las sesiones bilingües consisten en explicaciones orales, videos, investigación y exposición oral de los alumno/as ayudados de Power Point u otros recursos. Dictados sobre el tema a trabajar y pocas tareas escritas. La evaluación es oral y escrita (cuestionario 44).

Es esencial que se use la lengua extranjera como vehículo durante las sesiones bilingües (cuestionario 122).

En cuanto al contenido de las sesiones bilingües, se rechaza que éste consista principalmente en vocabulario.

Por otra parte, se manifiesta realizar una programación integrada del área bilingüe y de la asignatura de lengua extranjera. Además, se programa la enseñanza bilingüe con otros compañeros/as, expresándose, por el contrario, la voluntad de hacerlo cuando no es posible:

Me gustaría programar las sesiones bilingües con otros compañeros/as pero la realidad es que no es posible pues estoy solo en primero de primaria (cuestionario 104).

Me gustaría programar con mis compañeros/as pero es muy difícil por cuestiones de horario (cuestionario 39).

El profesorado identifica mejoras a nivel lingüístico y metodológico como resulta de su implicación en el desarrollo de la enseñanza bilingüe. Por su parte, se considera que la enseñanza bilingüe tiene un impacto muy positivo en el desarrollo del alumnado: *“Teniendo en cuenta la influencia tan positiva que tiene la enseñanza*

bilingüe en nuestro alumnado, esperamos que en los próximos años no tengamos que escatimar en recursos personales y materiales a causa de los recortes en educación” (cuestionario 57).

Los dos únicos ítems que reciben una valoración moderada se refieren al rechazo en torno a la existencia de dificultades para equilibrar la enseñanza de lengua y contenidos, así como su autopercepción como hablantes bilingües. Con respecto a este último aspecto la consideración de bilingüe desde un plano equilibrado no sería un requisito indispensable para impartir la docencia: *“Ser bilingüe es dominar las dos lenguas desde el punto de vista gramatical, sintáctico y semántico; sin embargo, considero que no es necesario ser bilingüe para impartir clases en primaria”* (cuestionario 103).

La moderación en la respuesta en ambos ítems es significativa, al tratarse de dos de las dimensiones de especial complejidad y con profundas derivaciones a diferentes niveles.

Finalmente, se expresa el total acuerdo con la voluntad de desarrollar la labor docente en el campo de la enseñanza bilingüe.

La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado

CLASSE 3 / 4

V.TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				26.88	CLASSE 3 / 4		bb3b	43
6.53	0.000	52.86	86.05	43.75	Muy de acuerdo	25. Quiero seguir ejerciendo mi labor docente en el campo IT04		70
6.41	0.000	56.67	79.07	37.50	Muy de acuerdo	26. La enseñanza bilingüe, tal y como se lleva a cabo, tieneIT04		60
6.14	0.000	68.42	60.47	23.75	Muy de acuerdo	15. Mi nivel de lengua extranjera ha mejorado como resultadoIT04		38
5.64	0.000	66.67	55.81	22.50	Muy de acuerdo	17. Mi alumnado interacciona oralmente en la lengua extranjeIT04		36
5.57	0.000	55.56	69.77	33.75	Muy de acuerdo	21. Utilizo principalmente la lengua extranjera en las sesioIT04		54
4.88	0.000	63.64	48.84	20.62	Muy de acuerdo	20. Se ponen a disposición del alumnado medios informáticos IT04		33
4.78	0.000	57.14	55.81	26.25	Muy de acuerdo	14. He progresado metodológicamente a raíz de impartir la enIT04		42
4.32	0.000	58.82	46.51	21.25	Muy en desacuerdo	10. Los contenidos de las sesiones bilingües consisten princIT01		34
3.89	0.000	37.76	86.05	61.25	De acuerdo	3. Me considero un/una hablante bilingüe. IT03		98
3.79	0.000	48.00	55.81	31.25	Muy de acuerdo	27. Debería aumentarse el tiempo de enseñanza en lengua extrIT04		50
3.33	0.000	63.16	27.91	11.88	Muy de acuerdo	23. Programo la enseñanza bilingüe con otros compañeros/as. IT04		19
3.24	0.001	59.09	30.23	13.75	Muy en desacuerdo	16. Las sesiones bilingües consisten en explicaciones oralesIT01		22
3.23	0.001	50.00	41.86	22.50	Muy en desacuerdo	8. El área bilingüe y la asignatura de lengua extranjera se IT01		36
2.94	0.002	57.14	27.91	13.12	Muy de acuerdo	13. Consulto bibliografía especializada sobre enseñanza biliIT04		21
2.59	0.005	36.14	69.77	51.88	En desacuerdo	19. En las sesiones bilingües me resulta difícil lograr un eIT02		83
2.38	0.009	56.25	20.93	10.00	Muy en desacuerdo	24. Los/las auxiliares de conversación carecen de la adecuadIT01		16

Tabla 8.8 Caracterización del cluster 3

d) Cluster 4: profesorado que opta por no responder

La cuarta tipología corresponde a docentes que optan por no marcar respuesta (tabla 8.9).

Dentro de este cluster se obvia la respuesta de ítems relacionados con la programación de la enseñanza bilingüe con otros compañeros/as o la puesta a disposición del alumnado de medios informáticos. Se incluye también la consideración de la dificultad para lograr un equilibrio entre la enseñanza de lengua y contenidos o la concesión de mayor importancia al aprendizaje de la lengua extranjera que a los contenidos del área no lingüística. Se obvia la respuesta en torno a la utilización preferente de la lengua extranjera en el aula, así como la valoración del impacto positivo de la enseñanza bilingüe para el alumnado o la necesidad de aumentar la exposición a la lengua extranjera dentro de los programas. Asimismo, se elude la respuesta en torno a la valoración de la capacitación de los auxiliares de conversación así como la consideración de la voluntad de seguir desarrollando la actividad docente en el marco de la enseñanza bilingüe, la posibilidad de que la enseñanza bilingüe represente una sobrecarga laboral o el hecho de que el alumnado interaccione oralmente en la lengua extranjera en el aula y que alcance los objetivos propuestos.

Es reseñable que el profesorado aglutinado en el cuarto cluster no realiza ninguna aportación de naturaleza cualitativa en el campo de comentario del cuestionario.

La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado

CLASSE 4 / 4

V.TEST	PROBA	----	POURCENTAGES	----	MODALITES			IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES			
				6.88	CLASSE 4 / 4			aa2a	11
8.06	0.000	91.67	100.00	7.50	reponse manquante	23. Programo la enseñanza bilingüe con otros compañeros/as.	70_		12
7.83	0.000	84.62	100.00	8.12	reponse manquante	20. Se ponen a disposición del alumnado medios informáticos	67_		13
7.19	0.000	83.33	90.91	7.50	reponse manquante	19. En las sesiones bilingües me resulta difícil lograr un e	66_		12
6.61	0.000	81.82	81.82	6.88	reponse manquante	18. Le doy más importancia al aprendizaje de la lengua extra	65_		11
6.61	0.000	81.82	81.82	6.88	reponse manquante	21. Utilizo principalmente la lengua extranjera en las sesio	68_		11
6.61	0.000	81.82	81.82	6.88	reponse manquante	26. La enseñanza bilingüe, tal y como se lleva a cabo, tiene	73_		11
6.40	0.000	75.00	81.82	7.50	reponse manquante	27. Debería aumentarse el tiempo de enseñanza en lengua extr	74_		12
6.40	0.000	75.00	81.82	7.50	reponse manquante	24. Los/las auxiliares de conversación carecen de la adecuad	71_		12
6.29	0.000	88.89	72.73	5.62	reponse manquante	25. Quiero seguir ejerciendo mi labor docente en el campo	72_		9
6.29	0.000	88.89	72.73	5.62	reponse manquante	22. Impartir la enseñanza bilingüe me supone una sobrecarga	69_		9
5.82	0.000	72.73	72.73	6.88	reponse manquante	17. Mi alumnado interacciona oralmente en la lengua extranje	64_		11
3.35	0.000	31.58	54.55	11.88	Bollullos	Localidad	L003		19
3.02	0.001	21.88	63.64	20.00	Condado	Localización	L004		32
2.44	0.007	42.86	27.27	4.38	reponse manquante	9. El alumnado alcanza mayoritariamente los objetivos propue	56_		7

Tabla 8.9 Caracterización del cluster 4

8.3 Conclusiones parciales del estudio 2

A continuación recogeremos las conclusiones del estudio de cuestionario en función de las categorías del estudio.

8.3.1 Categoría 1

a) Las concepciones equilibradas de bilingüismo son mayoritarias, poniendo de relieve la fuerza de las terminologías tradicionales

Las concepciones equilibradas de bilingüismo son mayoritarias entre el profesorado. Observamos, de este modo, que la identificación del hablante bilingüe como aquel con competencias equilibradas en dos lenguas representa una definición que recibe el acuerdo mayoritario del profesorado. Sin embargo, si bien se conceptúa el bilingüismo desde su acepción estricta, a su vez seis de cada diez docentes se consideran bilingües, hecho que contrasta con la evaluación del nivel lingüístico realizada por el propio profesorado, en la que el 85% del profesorado de habla inglesa declara poseer tener competencias de B2 o inferiores, así como el 92% de los docentes de habla francesa. De este modo, la autovaloración de la competencia lingüística cifrada en un nivel intermedio se compatibiliza con la autopercepción como hablantes bilingües a pesar de mantener definiciones estrictas de bilingüismo, que lo conceptúan como el dominio perfecto de dos lenguas, evidenciando –entre otras cosas– la fuerza y pervivencia de las definiciones tradicionales.

Por su parte, el análisis de las concepciones del profesorado en torno a la potencialidad del programa para lograr sujetos bilingües informa acerca del tipo de concepción que tienen sobre el bilingüismo. De este modo, el 59% del profesorado considera que su alumnado no alcanzará competencias suficientes como para denominarlas bilingües al final de la Educación Obligatoria. Se hace patente que el término ‘bilingüe’ introduce connotaciones estrictas, pudiendo reducir la percepción del logro potencial de los proyectos de enseñanza. Finalmente, se percibe como necesario el aumento de la exposición especialmente por aquellos docentes más jóvenes, existiendo una diferencia estadísticamente significativa entre la edad y la consideración de la necesidad de aumentar el tiempo de enseñanza en lengua extranjera.

b) La finalidad de la enseñanza bilingüe radica en el aprendizaje de la lengua extranjera prioritariamente, frente a otras opciones de corte intercultural

Los docentes consideran mayoritariamente que la finalidad principal de la enseñanza bilingüe es el fomento de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente.

Añadidamente, el análisis bivariado pone de relieve que existe una diferencia estadísticamente en función de la edad de la muestra, siendo los docentes más jóvenes los que más acuerdo muestran con la finalidad de la enseñanza bilingüe entendida como el fomento prioritario de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera preferentemente. No es de extrañar, por tanto, que esta diferencia significativa se encuentre asimismo en el análisis del ítem en contraste con la experiencia docente, reflejándose en el hecho de que son los docentes en las primeras franjas de edad los que más acuerdo muestran con el sentido del ítem.

La finalidad de las concepciones del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe puede ser comprendida en mayor profundidad a través del análisis de sus opiniones acerca de la posibilidad de que los proyectos bilingües incorporen las lenguas del alumnado inmigrante, propuesta que rechazan siete de cada diez docentes. De este modo, el profesorado apoya el fomento de las lenguas prestigiadas, obviando en cierta forma los derechos lingüísticos del alumnado lingüísticamente diverso, en la línea de lo que se ha puesto de manifiesto otros autores en contextos diversos (Cummins, 2000, 2003; González, Núñez y Trujillo, 2007; Lasagabaster, 2005; Pérez Milans, 2006; Ruiz Bikandi y Tusón, 2006; Siguán, 1994).

c) El profesorado rechaza la posibilidad de asimilar el currículo de los países de referencia de las lenguas extranjeras estudiadas en los proyectos

Seis de cada diez docentes rechazan la posibilidad de adaptar el currículo al de los países cuya lengua se enseña en el proyecto bilingüe: Inglaterra, Francia... Este dato permite afirmar que el profesorado resiste, en este sentido, a las presiones culturales que se ejercen desde las propias lenguas prestigiadas.

8.3.2 Categoría 2

Con la siguiente categoría se pretendía conocer las concepciones del profesorado acerca de las características del diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe.

a) Se utilizan diferentes recursos y materiales para el diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe

En primer lugar se aborda el proceso de diseño de la enseñanza bilingüe, poniendo de relieve que el 68% del profesorado hace uso de las guías informativas producidas por la Consejería de Educación para los centros bilingües, donde a modo de preguntas y respuestas se resuelven dudas y se establecen los principios que debieran guiar el diseño de la enseñanza bilingüe. Asimismo, seis de cada diez docentes manifiestan hacer uso en distinto grado de los materiales bilingües (unidades didácticas) creadas por la Administración Educativa, si bien es aún escaso el profesorado que los utiliza de forma prioritaria. Se pone de relieve por su parte una cierta dependencia en el profesorado hacia la Administración Educativa, solicitando mayor directividad institucional a nivel curricular en forma de elaboración de más recursos especialmente para los primeros niveles educativos. Por todo ello, se reafirma el perfil de innovación institucional de las propuestas de enseñanza bilingüe y el papel del profesorado como aplicador de las directrices exógenas en un contexto de generalizado vacío formativo y masiva generalización de las propuestas.

b) El libro de texto tiene un papel clave en la enseñanza bilingüe

Se perseguía conocer el papel del libro de texto en la enseñanza bilingüe con la finalidad de establecer hasta qué punto éste representa el organizador del currículo como así viene ocurriendo tradicionalmente (Apple, 1989; Martínez Bonafé, 2002; Negrín, 2009). En este sentido, ocho de cada diez docentes lo usa en distintos grados, ya sea como material curricular único o a través de fotocopias de diferentes editoriales. Entre las editoriales más utilizadas están Oxford, Macmillan, SM, Santillana/Richmond, Edelvives y Didier, siendo Anaya la mayoritaria. Asimismo, se pone de manifiesto que el 79% del profesorado afirma que las temáticas abordadas en la

enseñanza bilingüe se derivan del libro de Conocimiento del Medio en castellano. En conclusión, más allá de que se manifiesten diversos grados de uso, el libro de texto está profundamente extendido en la enseñanza bilingüe, siendo determinante en la selección de las temáticas y clave en el proceso de selección cultural del currículo. A pesar de ello, el desarrollo de propuestas curriculares por el propio profesorado es también una realidad extendida. En este sentido, ocho de cada diez docentes afirman programar sus propias unidades didácticas en diferentes grados de prioridad, evidenciándose de esta forma que la implementación de la enseñanza bilingüe ha estimulado el criterio curricular del profesorado a pesar de las injerencias ya aludidas.

c) El establecimiento de un equilibrio entre las dimensiones lingüísticas y de contenido divide al profesorado, mientras es mayoritario el rechazo a que los contenidos consistan fundamentalmente en vocabulario

El profesorado se divide en torno al hecho de conceder más importancia al aprendizaje de la lengua extranjera a pesar de reducir los contenidos curriculares, si bien seis de cada diez docentes no experimentan dificultades para lograr dicho equilibrio. En otra línea, siete de cada diez docentes rechazan que los contenidos del área bilingüe se basen en vocabulario fundamentalmente. Es interesante poner de manifiesto que existe una diferencia significativa entre la conformación de los contenidos de la enseñanza bilingüe como vocabulario y la edad del profesorado y su experiencia docente bilingüe, siendo aquellos en las primeras franjas (21 a 25 años y hasta tres años de experiencia docente bilingüe), los que se muestran muy a favor del sentido del ítem. Estos datos evidencian la complejidad y tensión existentes en torno a las dimensiones de enseñanza de contenidos y de lengua extranjera, en la línea de lo señalado por otros estudios (Dalton-Puffer, 2007; Nussbaum, 2009), y la necesidad de atender especialmente a este colectivo docente que da muestras de una comprensión limitada de la enseñanza bilingüe.

Se pone de relieve que la integración de las áreas de Conocimiento del Medio bilingüe y de Lengua Extranjera es una realidad al menos desde un plano lingüístico, con un 75% del profesorado que manifiesta programarlas conjuntamente.

d) La evaluación de los aprendizajes se realiza superando el modelo basado en el test o examen

La mayor parte del profesorado no utiliza pruebas escritas como instrumento de evaluación del aprendizaje, poniendo de relieve que las formas generalizadas de evaluación –que se manifiestan en su versión reduccionista como calificación a través del instrumento del examen o test– no representan el único instrumento en uso. Asimismo, las prácticas evaluativas tienen en cuenta las dimensiones tanto escritas como orales.

e) El profesorado utiliza mayoritariamente medios informáticos en la enseñanza bilingüe

El 81% del profesorado utiliza medios informáticos para apoyar el aprendizaje bilingüe, a pesar de que se documentan casos en los que no se dispone de medios en los centros educativos. Este alto índice de utilización contrasta con los datos emanados de diferentes estudios que señalan las dificultades para el uso de las nuevas tecnologías en

las aulas (Area, González, Cepeda y Sanabria, 2011; Condie y Munro, 2007; Pozuelos, 2006).

f) El profesorado reafirma su voluntad de seguir adscrito al programa bilingüe si bien se manifiesta que el desarrollo de la enseñanza bilingüe ha aumentado la sobrecarga laboral

El 93% del profesorado manifiesta su deseo de continuar ejerciendo su labor docente en el campo de la enseñanza bilingüe, coincidiendo con lo evidenciado por diferentes estudios acerca de la implementación de los programas AICLE similares al andaluz (Gefäll, 2009; Moate, 2008; Massler, 2012). Este dato es aún más significativo teniendo en cuenta que el 64% del profesorado percibe sobrecarga laboral ligada al desempeño de la enseñanza bilingüe⁵. De este modo, al considerar exclusivamente a aquellos docentes que compaginan varias responsabilidades es perceptible un aumento del grado de acuerdo en torno a la percepción de sobrecarga, que asciende al 72% para los que compaginan la tutoría con la docencia bilingüe y se eleva al 77% en aquellos que realizan las tareas de tutoría, enseñanza bilingüe y la especialidad de idiomas. Asimismo, se constata la relación entre la percepción de sobrecarga y el tiempo de docencia vinculado a proyectos bilingües. De este modo, a partir de cuatro años de docencia, el 80% del profesorado se muestra de acuerdo con la percepción de sobrecarga, mientras que el porcentaje es del 53% para aquellos con tres años de experiencia o menos.

g) El profesorado establece lazos de colaboración a pesar de las muchas dificultades, principalmente derivadas de la falta de tiempo

Se pone de relieve que a pesar de las limitaciones vinculadas a la escasez de tiempo de preparación dentro del horario escolar, el 57% profesorado realiza tareas de forma cooperativa, mostrándose proclive a compartir las tareas de programación, argumentando en algunos casos que la imposibilidad de colaboración radica en aspectos externos a su voluntad.

h) El profesorado se muestra mayoritariamente satisfecho con las características formativas de los auxiliares de conversación, si bien se alude a la necesidad de mejorar los sistemas de selección

El análisis de las percepciones del profesorado acerca de los auxiliares de conversación revela que el 59% de los docentes se muestra satisfecho con las características formativas del colectivo para desempeñar su función. Sin embargo, son numerosos los docentes que señalan la necesidad de mejorar los criterios de selección para reducir al máximo la aleatoriedad de perfiles que llegan a los centros, dependientes en última instancia de la voluntad y ánimo de colaboración de los auxiliares. Por su parte, se hacen recomendaciones en torno a la necesidad de la formación tanto de los auxiliares en materia bilingüe como del propio profesorado para aprovechar al máximo las

⁵ La fidelidad del profesorado a su desempeño profesional a pesar de las dificultades viene a reafirmar los resultados obtenidos por Marchesi y Díaz (2007) en los que tras la administración de un cuestionario a una muestra de 2.556 profesores y futuros docentes desde infantil a secundaria de centros públicos, concertados y privados concluyen que los motivos que mayoritariamente destacan para ser profesores son el gusto por enseñar y la vocación, además de ponerse de manifiesto que más de la mitad de los encuestados no está de acuerdo con que las condiciones laborales de los profesores sean buenas.

posibilidades que se derivan de contar con recursos humanos vinculados a la ayudantía lingüística, y específicamente mejorar la capacitación lingüística del profesorado.

i) Se dibuja un escenario de prácticas de aula caracterizado por la utilización activa de la lengua extranjera, la comunicación y el desarrollo de competencias orales

El 75% del profesorado rechaza que las sesiones consistan en exposiciones orales y el desarrollo de actividades dirigidas individuales por parte del alumnado. Así se incide en la importancia de reforzar las dimensiones orales en el alumnado, aspecto que el 89% del profesorado considera que se produce de forma adecuada. Este hecho pondría de relieve el éxito de los paradigmas comunicativos de enseñanza de lenguas surgidos en la década de los noventa del pasado siglo y que han continuado reflejándose en los nuevos paradigmas basados en el uso de la lengua y la funcionalidad (Carlino, 2008; Dooley, 2008; Fernández, 2009). Por su parte, la mayor parte del profesorado (91%) considera que la enseñanza bilingüe –en los términos en que se desarrolla en la actualidad– tiene un impacto positivo en el desarrollo del alumnado, considerándose que ocho de cada diez docentes valora la consecución de los objetivos por parte del alumnado como muy positiva, si bien se manifiestan posturas academicistas y elitistas asociadas con la enseñanza bilingüe como prerrogativa del alumnado con mayor capacidad para seguir las enseñanzas con más facilidad.

j) El profesorado manifiesta haber mejorado sus competencias lingüísticas y metodológicas como resulta de su vinculación con el desarrollo de la enseñanza bilingüe

El 85% del profesorado afirma haber mejorado su nivel lingüístico tras su vinculación en los programas bilingües, a pesar de que es sólo una minoría (13%) la que ha cursado estudios en la Escuela Oficial de Idiomas. Por su parte, la práctica totalidad del profesorado manifiesta utilizar principalmente la lengua extranjera en las aulas. A nivel lingüístico se reconoce que enseñanza bilingüe le representa un reto añadido, al incorporarse vocabulario específico desconocido.

Por su parte, el 94% del profesorado afirma haber experimentado mejoras metodológicas tras desarrollar la enseñanza bilingüe, además de manifestar la mayoritaria consulta de bibliografía especializada sobre enseñanza bilingüe.

k) El profesorado se agrupa en cuatro tipologías atendiendo a su respuesta al cuestionario, en un continuo que oscila desde la ausencia de respuesta, el rechazo, la moderación favorable y la alta satisfacción.

El análisis de cluster revela que el profesorado bilingüe se agrupa en cuatro conglomerados atendiendo a la homogeneidad en la respuesta al cuestionario.

De este modo, encontramos un primer grupo minoritario de profesorado (cuarto cluster) que aglutina al 6.88% de la muestra y que se caracteriza por la ausencia de respuesta en torno a numerosos elementos clave del cuestionario.

En segundo lugar, nos encontramos con un segundo grupo de docentes (segundo cluster) que representa el 24.4% de la muestra y que expresa valoraciones negativas acerca de la enseñanza bilingüe, considerándola como una importante sobrecarga laboral. Asimismo, se rechaza la posibilidad de que la enseñanza bilingüe reporte

beneficios tanto para el alumnado como para el propio profesorado ya sea a nivel lingüístico o metodológico. En coherencia, el profesorado perteneciente a este cluster rechaza su deseo de continuar desarrollando su actividad docente en el marco de la enseñanza bilingüe. El profesorado perteneciente al cluster se ubica mayoritariamente en la zona costera de la provincia.

En el tercer lugar (primer cluster) nos encontramos con el conglomerado que aglutina al mayor número de docentes (41.2% de la muestra) en función de una respuesta moderadamente favorable a la enseñanza bilingüe. Así, la opción de respuesta destaca por su moderación en todos los ítems, si bien desde el apoyo a la enseñanza bilingüe, valorándose sus beneficios tanto para el propio profesorado como para el alumnado y expresando el deseo de seguir desarrollando la enseñanza bilingüe.

Finalmente, el cuarto grupo (tercer cluster), con un 26.88% de la muestra se caracteriza por su alto compromiso, expreso apoyo y alta valoración de la enseñanza bilingüe en la mayoría de los ítems. Reciben respuestas moderadas la existencia de dificultades para conciliar las dimensiones de lengua-contenidos, que se rechaza desde el desacuerdo, y su identificación como hablantes bilingües que se consigna desde el acuerdo.

Podemos concluir, de este modo, que los resultados del análisis de cluster evidencian la predominancia de las visiones favorables a la enseñanza bilingüe en distintos grados por parte de siete de cada diez docentes de la provincia.

CAPÍTULO NOVENO

Estudio 3. Análisis de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado de un centro bilingüe: estudio de un caso

Si hasta ahora los estudios 1 y 2 abordaron la experiencia docente bilingüe desde referentes generales, en este tercer estudio se realiza un análisis de mayor profundidad, permitiendo desentrañar los condicionantes, facilitadores, dificultades y claves intrínsecas a la implementación de la enseñanza bilingüe según el profesorado de un equipo docente a través de un estudio de caso¹.

De este modo, se profundiza en el conocimiento del pensamiento docente y su práctica reflexionada en el marco de un proyecto de trabajo por investigación implementado en la práctica.

El estudio se inscribe en la corriente metodológica de investigación-acción vinculada a la mejora de la práctica (Carr y Kemmis, 1986; Elliott, 1991, Simons, 2011; Stake, 2007), constituyendo un estímulo para el desarrollo profesional del profesorado desde la base de la reflexión *en, sobre y para* la práctica (Darling-Hammond y Snyder, 2000; Munthe, 2003; Pérez Gómez, 2010).

Antes de comenzar con el análisis de contenido del estudio en función de las categorías de la investigación, realizaremos una caracterización del contexto en el que se desarrolla el caso y de sus protagonistas. Seguidamente, se realizará una síntesis del proceso de diseño, el análisis del desarrollo del proyecto integrado “Investigamos el mundo del trabajo” y la obtención, finalmente, de las conclusiones parciales del estudio.

¹ Es preciso agradecer nuevamente la colaboración de las maestras del equipo docente de primer ciclo de Educación Primaria del CEIP Manuel Siurot de Huelva durante el curso 2012-2013: Mentxu Ochoa Rodríguez, Cinta Narváez Rubio, Eva Pérez Fernández, Rosa Caballero Díaz y Manuela García Medel ya que sin su colaboración –lejos de tratarse de una mera formalidad– no habría sido posible el desarrollo del estudio.

9.1 Contextualización del estudio de caso: localidad y protagonistas

9.1.1 La localidad²

La localidad en la que se encuentra el centro escolar es Huelva capital. Consta de 147.808 habitantes, de los cuales 25.765 se sitúan en la franja de edad de 0 a 15 años, 99.296 en la de 16 a 64 y 22.747 con 65 o más años³. Según datos del INE⁴, la ciudad de Huelva contaba en el año 2007 con un porcentaje de población inmigrante del 2.5% al 5%, siendo Rumanía y Marruecos las dos procedencias de origen mayoritarias.

Como referencia histórica obligada, la ciudad de Huelva ha acogido a diversas civilizaciones y colonizaciones desde Tartesos, pasando por griegos, romanos –destacándose la actividad del salazón y la metalurgia (Chacón, 1992)–, visigodos, musulmanes y cristianos.

Por su parte, en el siglo XIX se produjo la llegada de los ingleses a través de la explotación minera, principalmente de la pirita y el cobre. En este sentido, la presencia inglesa se refleja en ámbitos como la arquitectura⁵ (González y González, 2011) o el propio habla popular a través de algunos ejemplos⁶.

En 1964 se produce la instalación de uno de los polos químicos más importantes del país derivado del Plan de Estabilización de 1959 (“Polo de promoción y Desarrollo”). Las causas para su ubicación en la ciudad se debieron, según Narbona y Román (1970) a las condiciones siguientes:

En Huelva se unía a la decisiva presencia de riquísimos yacimientos mineros, la existencia de un puerto de aguas profundas que permitía el acceso de buques de gran calado, la disponibilidad de un importante potencial de mano de obra, sin grandes cualificaciones pero barata y poco conflictiva, así como una situación geográfica conveniente por su cercanía al Sahara –productor principal de fosfatos– y por su relativa proximidad a los países suministradores de petróleo (pp. 125-126).

El Polo de Promoción y Desarrollo ha ejercido un impacto importante en el tejido económico y poblacional de la ciudad, produciéndose profundos cambios en la estructura social y urbana de la ciudad (Ruiz García, 2001), con importantes procesos migratorios experimentados de los pueblos de la provincia a la capital (Ruiz y González, 1992). En la actualidad, continúa su actividad industrial, aunque con una crítica creciente de la población debido al impacto medioambiental que genera. El perfil

² Dada la abundancia de información acerca de la localidad que se encuentra fácilmente disponible en diversos medios y soportes, realizaremos una breve semblanza de algunos elementos destacables evitando toda pretensión compiladora.

³ Información obtenida de la página web del Instituto de Estadística y Cartografía a fecha de 11 de septiembre de 2013 desde <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/iea/resultadosConsulta.jsp?codConsulta=61272> con respecto al censo de 2011.

⁴ Información obtenida de la página web del Instituto Nacional de Estadística a fecha de 12 de septiembre de 2013 en la siguiente dirección <http://www.ine.es/>.

⁵ Por ejemplo, la Barriada Reina Victoria conocida como “barrio obrero”, localizada en la ciudad de Huelva, donde se ubicaban las viviendas de los obreros de la Rio Tinto Company Limited.

⁶ Así, se utilizan términos en el argot popular cuya etimología se relaciona con la presencia inglesa en la provincia tales como *manguara* (aguardiente, derivado posiblemente de la unión de las palabras inglesas *man* + *water*, en alusión a la bebida de los hombres en la zona de la cuenca minera y andévalo), *chipichanga* (persona de poco valor, probablemente en referencia a las personas que se ocupaban del amarre de los barcos “ship changer”, *grogui* (adormilado) posiblemente derivado del término *groggy*, literalmente *inseguro, vacilante, aturdido* (Diccionario Collins Inglés-Español).

industrial de la ciudad, en este sentido, contrasta con el turístico que caracteriza las zonas de costa y sierra de la provincia.

9.1.2 El centro escolar

El Centro de Educación Infantil y Primaria Manuel Siurot de Huelva se ubica en la Barriada de Las Colonias, extendiendo su zona de influencia hasta el barrio del Molino de la Vega, la Merced, el nuevo Barrio de Zafra, así como parte de la zona Centro de la ciudad.

En el Proyecto Educativo de centro se hace una reconstrucción de las bases históricas del centro escolar:

El colegio fue inaugurado en 1957 bajo la denominación de Grupo Escolar Conmemorativo Manuel Siurot. Acogía a niños y niñas por separado. En un principio contó con un Director y una Directora. En la década de los setenta y los ochenta el Manuel Siurot se consolidó como un colegio pionero en la enseñanza de idiomas, en la integración de alumnado con discapacidad, en la renovación de métodos y prácticas educativas, en la participación de las familias en la vida del centro y en la promoción de los deportes de equipo, tanto masculinos como femeninos. Ello le convirtió en un referente de la educación en Huelva (Proyecto Educativo de centro, anexo 6.18, p. 3).

La zona de escolarización en la que se ubica el centro está integrada por otro centro público (C.E.I.P. José Oliva) así como seis centros concertados, tanto confesionales (C.C. Cardenal Spínola, C.C. Santo Ángel y C.C. San Vicente de Paúl), como no confesionales (C.C. Molière, C.C. Montessori y la Guardería Infantil Chari II).

La localización del centro y la presencia de los referidos centros concertados hacen que en los documentos del centro se haga referencia a un cierto espíritu competitivo, emanado de la necesidad de asegurar la propia pervivencia del centro en un contexto de claro desequilibrio de oferta educativa pública, más si cabe teniendo en cuenta la composición familiar mayoritariamente de clase media-trabajadora tendente a buscar centros de reconocida calidad para la educación de sus hijos/as⁷:

Precisamente la “competencia” que nos hacen centros concertados de tan amplio abanico, es para la Comunidad Educativa del CEIP Manuel Siurot, un acicate para que nuestro colegio sea centro de referencia tanto en Huelva como en la Comunidad Autónoma, para que seamos una avanzadilla de lo que ha de ser la escuela pública. Las solicitudes de admisión en los últimos años así nos avalan. Incluso durante el último proceso, en el que todas las unidades de tres años de la zona estuvieron concertadas, nuestro centro volvió a ser el colegio en el que más solicitudes se presentaron de todos los colegios de la zona de escolarización (Documento del proyecto bilingüe, anexo 7.17, p. 1).

El éxito del centro se justifica también por el prestigio que tradicionalmente ha gozado: *“En la actualidad, el colegio sigue gozando de un prestigio y un reconocimiento social importante, fruto del encomiable trabajo de su equipo docente y de administración y servicio, y del apoyo que este trabajo encuentra en las familias del alumnado del centro”* (Proyecto Educativo del CEIP Manuel Siurot, p. 3).

En cuanto a la composición del claustro de profesores/as, está integrado por docentes de las especialidades de Educación Infantil, Educación Infantil Inglés Bilingüe, Educación Primaria, Educación Primaria Inglés Bilingüe, Educación Física, Educación Física Inglés Bilingüe, Educación Primaria Inglés, Música, Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, Educación Especial, Tutor-a Aula Específica,

⁷Hecho evidenciado en otros contextos por diferentes aportaciones (Aja et al., 2000; Martín Rojo, 2003; Patiño Santos, 2007; Pérez Milans, 2006; Terrén, 2004).

Educación Especial, Audición y Lenguaje, Religión Católica y los miembros del Equipo de Orientación de referencia del colegio. La mayor parte de los docentes son mujeres, siendo la franja de edad de 56-55 años la más numerosa, seguido por el profesorado de 31 a 45 años, radicado principalmente en las especialidades de Educación Infantil y primaria-bilingüe. Asimismo, la mayor parte del colectivo docente goza de una situación estable como funcionario de carrera con destino definitivo, proceso que sigue en marcha dada la incorporación al centro de profesorado adscrito al proyecto bilingüe tras una fase previa de mayor inestabilidad.

En cuanto a los servicios que se ofertan, desde el curso 2006-2007 el centro se acogió al Proyecto TIC y al Proyecto Bilingüe (Inglés). Asimismo, desde el curso 2012-2013 el centro cuenta con un Aula de Atención Específica, en el que se escolarizan alumnos-as con distintas patologías.

Entre los principios que inspiran las finalidades educativas del centro, se alude a la apertura como uno de sus signos de identidad, extendiéndose a ámbitos como la comunidad, la innovación, la formación, la integración y específicamente en el ámbito que nos ocupa, a Europa, simbolizada en el fomento del aprendizaje del inglés:

La lengua elegida para comunicarnos entre nosotros, tanto los alumnos como los maestros es el inglés por lo que toda la Comunidad Educativa está interesada de lleno en el aprendizaje de esa otra lengua que nos permite comunicarnos con compañeros y compañeras de otros países de Europa (Documento del proyecto bilingüe, anexo 7.17, p. 2).

Además, la promoción del aprendizaje de idiomas desde el centro se ha canalizado a través del desarrollo de programas “Comenius” con centros del Reino Unido e Irlanda durante las etapas 1998-2001 y 2004-2012. Asimismo, se implantó la anticipación de la enseñanza del inglés en Educación Infantil de forma experimental antes de su generalización: *“El resultado fue tan satisfactorio que al curso siguiente solicitamos de forma oficial dicha anticipación y ya hace dos cursos que todo el alumnado del Centro desde los tres años hasta 6º de Primaria aprende inglés”* (Documento del proyecto bilingüe, anexo 7.17, p. 8).

9.1.3 Protagonistas: profesorado, alumnado y familias

El estudio de caso que se presenta pretende conocer el ámbito específico de la enseñanza bilingüe a través de las representaciones del profesorado que la desarrolla en la práctica. Esta realidad es mediada en el caso de las Ciencias Sociales por la intervención de personas que ocupan diversos roles, en este caso ya sea como docentes, alumnos-as o familiares. De todos ellos pasamos a ofrecer una semblanza que permita comprender mejor el análisis del caso y las aportaciones que en función de los resultados se hagan.

9.1.3.1 El equipo docente

El equipo que forma parte del estudio de caso está compuesto principalmente por cinco maestras del primer ciclo de primaria con definitivo en el centro, tres pertenecientes a primero y dos a segundo. El investigador asume un doble papel en el desarrollo del proyecto, como coordinador del proyecto de trabajo y docente en una de las aulas del

ciclo⁸. Asimismo, y de forma tangencial, aparecen las voces de otros miembros del equipo docente, tales como la auxiliar de conversación o el maestro especialista en Educación Física.

A continuación realizamos una caracterización de las maestras que integran el núcleo del estudio con la finalidad de contextualizar y enmarcar sus concepciones y representaciones que, en definitiva, son las que dotan de contenido al estudio. Utilizaremos los términos de maestra seguido de un número cardinal para designar a las docentes adscritas a las diferentes aulas del ciclo, así la maestra 1 desarrolla su actividad en 1º A y así hasta la docente 5 que desarrolla su actividad en 2º B. Por su parte, el investigador, como coordinador del proyecto y docente del aula de 2º C, será aludido de diversa forma dependiendo de la faceta a la que se haga referencia en cada momento. Primará, sin embargo, su papel de investigador y coordinador, no siendo auto referenciado como docente.

La información que se presenta a continuación ha sido obtenida a través de distintas fuentes que van desde la entrevista personal a los datos consignados en el cuestionario provincial sobre enseñanza bilingüe (Estudio 2) administrado al conjunto del equipo docente.

a) Maestra 1

La tutora del grupo de 1º A, de entre 41 y 45 años, tiene una experiencia docente comprendida entre los 21 y 30 años. Su experiencia en el campo de la enseñanza bilingüe se enmarca en la franja de 1 a 3 años. En cuanto a su trayectoria formativa, se diplomó por la especialidad de Pedagogía Terapéutica, Ciencias e Inglés. En el ámbito específico de la lengua extranjera, cursó estudios en la Escuela Oficial de Idiomas en inglés y en la Universidad de Huelva realizando el título de *“Experto en docencia en inglés”*. La propia docente cifra su competencia lingüística en el nivel B2 del Marco de Referencia Europeo para las lenguas en el idioma inglés. Entre sus responsabilidades compagina las tareas de tutoría, docencia bilingüe, especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) y la coordinación del proyecto Escuela Espacio de Paz.

b) Maestra 2

La tutora del grupo de 1º B, de edad comprendida entre los 51 y 55 años, tiene una experiencia docente de entre 21 y 30 años. Asimismo, su experiencia en el campo de la enseñanza bilingüe se enmarca en la franja de 1 a 3 años. En cuanto a su trayectoria formativa, se diplomó por la especialidad de Ciencias. En el ámbito específico de la lengua extranjera, cursó estudios en la Escuela Oficial de Idiomas en Inglés partiendo de un total desconocimiento de la lengua: *“Siempre fui de francés, nunca supe inglés, creo que hablo bastante bien el francés aunque hace más de treinta años que no lo utilizo”* (Entrevista Maestra 2, 14:41)⁹. Entre las motivaciones para involucrase en la enseñanza bilingüe se encontraban la satisfacción de la percepción del aprendizaje del inglés como

⁸ La proximidad del investigador con el ámbito de estudio ha representado una posibilidad más que una limitación al incrementarse las cotas de comprensión de las realidades estudiadas. Igualmente, el investigador al estar relacionado con lo que pretende estudiar ha sentido de forma especial la necesidad de cuestionar sus opiniones y juicios personales para evitar la intromisión de sesgos creados a raíz de esas experiencias y de sus propias ideas (Merz, 2002).

⁹ Las declaraciones de las maestras participantes en el estudio serán identificadas a través del código consignado a través del programa Atlas.ti, mediante el cual se han procesado los datos obtenidos a través de la creación de una unidad hermenéutica que se encuentra en anexo 7.11

una demanda social unido al aumento de posibilidades para acceder a un centro de la capital:

Estando en este centro trabajando se hizo bilingüe y yo que llevaba años con ganas de aprender inglés porque veía que la sociedad demanda el conocimiento del inglés. Mi hija concretamente se había ido a Australia y entonces estaba en una tesitura de la vida que dije: ¡caramba, me tengo que comunicar con alguien y no puedo! Llevaba años que sentía la necesidad de aprender inglés, era como una demanda social que yo necesitaba. El centro se hace bilingüe, estaba en comisión de servicios, surgen los cursos CAL, y 17 maestros se matriculan y una de ella yo. Me matriculé y me entusiasmé totalmente. Para mí, 1º, fue una gozada porque aprendí algo que tenía ganas de aprender. Y aproveché la coyuntura, que para mí fue ideal. Fue una gozada, disfruté mucho, saqué muy buenas notas, en fin muy bien. Una vez que empiezo, ves la oportunidad de decir: estoy en un centro en Comisión de Servicios, el centro se ha hecho bilingüe... para poder entrar aquí, como no sepas inglés, yo estaba convencida de que aquí no iba a salir ni una sola plaza de primaria. Así que además de aprender inglés, porque quería, vi que profesionalmente me podía servir para lo que yo quería: vivía cerca, el centro me gustaba, ya lo conocía y veía la oportunidad de poder entrar y así fue (Entrevista Maestra 2, 14:42).

La docente cifra su competencia lingüística en el nivel B2 del Marco de Referencia Europeo para las lenguas para el idioma inglés y apunta a un posible A2 en francés. Entre sus responsabilidades están las de tutora, coordinadora de primer ciclo, docencia bilingüe y especialista de Lengua Extranjera (Inglés). En su caso, las tareas de docencia bilingüe y especialidad de Lengua Extranjera (inglés) se asumen de forma voluntaria, dado que su destino en el centro se produjo desde la especialidad de Educación Primaria.

c) Maestra 3

La tutora del grupo de 1º C es una docente en la franja de edad entre los 51 y 55 años con una experiencia docente de entre los 21 y 30 años. Su experiencia en el campo de la enseñanza bilingüe es incipiente, habiendo comenzado en el presente curso escolar, sin embargo, su trayectoria previa ha estado siempre vinculada a la docencia del área de Lengua Extranjera (Inglés) de la que ha sido especialista.

En cuanto a su trayectoria formativa, se diplomó por la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés), cursando posteriormente el Ciclo Medio de la Escuela Oficial de Idiomas. La docente cifra su competencia lingüística en el nivel B1 del Marco de Referencia Europeo para las lenguas para el idioma inglés. Cabe señalar que, además de ser su primer año como docente bilingüe, es también la primera vez que asume la responsabilidad de una tutoría, en este caso de primero de primaria, destacando su actitud positiva y abierta a nuevos retos: *“Este año he aprendido mucho, llevo todo el año con un cursillo acelerado de primero. Lo he aprendido todo. Partía de cero, miro y aprendo de todos, de niños y sobre todo de compañeros y compañeras”* (Entrevista Maestra 3, 13:27). Destaca el hecho de que la docente no haya recibido formación específica sobre enseñanza bilingüe que, sin embargo, considera necesaria: *“Me haría falta un poco de formación más, he hecho formación en metodología de proyectos pero sobre enseñanza bilingüe no he hecho nada. Tampoco creo que salga mucha oferta bilingüe en cuanto a cursos”* (Entrevista Maestra 3, 13:22), ni asimismo apoyo específico en el propio centro para comenzar su actividad en el marco de la enseñanza bilingüe: *“Creo que tengo muchas carencias, y que tampoco había mucho en lo que apoyarme, la verdad es que aún no he sido capaz de enterarme muy bien de qué va esto de la enseñanza bilingüe”* (Entrevista Maestra 3, 13:2). Si bien, su actitud es positiva y proclive a su desarrollo profesional: *“Tengo previsto leer este verano”* (Entrevista

Maestra 3, 13:33). La docente 3 es clave en el desarrollo de la propuesta al haber participado en el desarrollo de proyectos anteriores desde el área de inglés:

He sido muy observadora porque cuando estaba en otro colegio, en el que se trabajaba por proyectos, no lo he llevado a la práctica, bueno sí en el área de inglés, como Conocimiento del Medio y como bilingüe nunca lo he hecho. Pero tengo ahí un bagaje porque me gusta observar y aprender de mis compañeros; porque, en algún momento, si se mete dentro saldrá cuando me haga falta. En mi caso ha sido fundamental, haber participado en estas dinámicas durante mucho tiempo antes, se te queda un pocito. Siempre he sido de inglés y el cambio a tutora bilingüe es notable, porque además siempre he querido implicarme más y las circunstancias aquellas no fueron ideales para que me implicara más. Me gustaba ese tipo de trabajo, pero al estar sola y ser especialista no podía, me gusta más, porque es mucho más enriquecedor, yo en mi área me lo tenía que guisar y comer todo un poco con aportaciones (Maestra 3, Entrevista colectiva con representante del Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:29).

Sus responsabilidades incluyen la tutoría, la docencia bilingüe y la especialidad de Lengua Extranjera.

d) Maestra 4

La tutora del grupo de 2º A está en la franja de edad comprendida entre los 41 y 45 años, con una experiencia docente entre los 11 y 20 años y habiendo desarrollado su actividad principalmente como especialista de idioma: “*He sido casi siempre especialista y alguna vez tutora*” (Entrevista Maestra 4, 12:23). Su experiencia en el campo de la enseñanza bilingüe se encuentra en la franja de 4-6 años. En cuanto a su trayectoria formativa, se diplomó por la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). La docente cifra su competencia lingüística en el nivel B2 del Marco de Referencia Europeo para las lenguas en el idioma inglés. La maestra 4 afirma haber desarrollado cursos de enseñanza bilingüe, si bien considera que no han sido de utilidad:

Cuando fui al primer curso, claro para mí todo era nuevo, pero una vez que fui al segundo escuchaba como mucha palabrería, muchas iniciales, muchas palabras bonitas, pero luego lo que es la realidad, bueno qué hacemos con los niños y cómo lo hacemos, qué tiempo se dedica y cómo se hace... Eso todavía yo no lo tengo claro, no me siento segura y no lo domino (Entrevista Maestra 4, 12:25).

Entre sus responsabilidades están la de tutora, docencia bilingüe y especialista de Lengua Extranjera (Inglés).

e) Maestra 5

La tutora del grupo de 2º B es una docente entre los 36 y 40 años con una experiencia docente de los 11 a 20 años. Asimismo, su experiencia en el campo de la enseñanza bilingüe se enmarca en la franja de 4 a 6 años, habiendo desarrollado la docencia bilingüe en otro centro previamente, señalando entre las motivaciones para vincularse a la enseñanza bilingüe la posibilidad de acceder a centros localizados en la capital: “*Empecé en otro colegio fuera de la capital y la motivación principal fue la posibilidad de estar cerca de donde vivo. El primer año la experiencia me gustó*” (Entrevista Maestra 5, 11:45).

En cuanto a su trayectoria formativa, se diplomó por la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) habiendo cursado el ciclo medio de la Escuela Oficial de Idiomas en Inglés, cifrando su competencia lingüística en el nivel B2 del Marco de Referencia Europeo para las lenguas para el idioma inglés. Asimismo, la docente ha realizado cursos en el marco de la enseñanza bilingüe, si bien no considera que hayan sido de gran utilidad:

Al principio sí que hice cursos porque yo lo que había hecho son cursos de inglés, los de Vanessa Reilly, pero claro el currículum integrado, el portafolio, palabras que me sonaban a chino, sí que hice una serie de cursos. Sí que es verdad que cuando llegas a hacer el tercer o cuarto curso me da a mí la sensación que ni incluso los ponentes sabían bien cómo materializar lo que decían, o no sabían transmitir lo que tenía que hacer, yo iba para aprender pero yo seguía igual (Entrevista Maestra 5, 11:1).

Las responsabilidades que ocupa en el centro consisten en la tutoría, la docencia bilingüe y la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) en su aula.

Antes de finalizar con el análisis de las características del equipo docente es preciso advertir la multiplicidad de tareas que desempeñan: desde la atención a las familias a través de la acción tutorial, la enseñanza de las principales áreas de conocimiento (Matemáticas, Lenguaje, Conocimiento del Medio y Educación Artística), a las que se añaden la docencia del área de Lengua Extranjera a través de la asignatura de inglés y la docencia bilingüe dentro del área de Conocimiento del Medio, así como en el caso de algunas docentes responsabilidades de coordinación de ciclo y proyectos de centro. A la alta concentración de responsabilidades se suma, en el caso que nos ocupa, el desarrollo de una propuesta de trabajo por proyectos, decisión que ha de ser puesta en valor y que, en suma, permite inferir el gran compromiso del equipo con la innovación educativa y su desarrollo profesional.

9.1.3.2 El alumnado

El alumnado en su gran mayoría es de origen nacional, siendo escaso el porcentaje de alumnado de origen inmigrado o con progenitores extranjeros. Asimismo, la presencia de alumnado de etnia gitana es escasa. La procedencia del alumnado se divide en grado de importancia entre los barrios de El Molino, Las Colonias y La Merced (Proyecto Educativo del Centro, anexo 7.18).

El proyecto de trabajo se desarrolló en seis aulas del primer ciclo de primaria en las que se encontraban escolarizados ciento sesenta alumnos. Las distintas clases están compuestas aproximadamente por veintiséis alumnos-as.

En líneas generales el alumnado tiene unas características psico-evolutivas adecuadas a su edad. No se presentan casos de necesidades educativas especiales, a excepción de una alumna adscrita al primer curso de Educación Primaria co-escolarizada en el Aula Específica de reciente creación en el centro y que participa en alguna de las actividades propuestas en el proyecto de trabajo.

9.1.3.2 Las familias

La composición familiar del centro es diversa, si bien en líneas generales las familias están conformadas por *“parejas jóvenes, de un nivel socio económico cultural medio, en el que abundan las titulaciones universitarias, y entre las que el trabajo de la mujer fuera del hogar, exigen a la escuela la prestación de una serie de servicios que hagan posible la conciliación de la vida familiar y la vida laboral”* (Documento proyecto bilingüe CEIP Manuel Siurot, p. 1). Por su parte, la dilatada trayectoria del centro y su localización hacen que gran parte de los progenitores hayan sido a su vez alumnos/as del centro.

La administración de un cuestionario a las familias a iniciativa del equipo directivo y la publicación de los datos obtenidos del propio Proyecto Educativo, permite

conocer con más detalle los rasgos principales que las caracterizan, a saber: la media de edad de los padres y madres oscila entre los 35 y 45 años, el 25% de las madres tiene titulación universitaria frente al 19% de los padres. En el 72% de las familias ambos progenitores cuentan con un trabajo remunerado fuera del hogar, siendo del 28% el porcentaje de madres que desempeñan tareas domésticas. No existen datos de naturaleza económica, pero a partir de las subvenciones en el precio de los servicios se puede concluir que existen dos tipologías claras caracterizadas en alta y baja en cuanto al nivel de renta (Proyecto Educativo del Centro, anexo 7.18, pp. 3-6).

En relación con el diseño y desarrollo del proyecto de trabajo las familias fueron contempladas desde la primera fase del proyecto, en la que a través de una notificación escrita se les solicitó tanto su participación y colaboración como el aporte de sus valoraciones y consideraciones en relación con la temática de estudio.

9.2 Panorámica del proyecto de trabajo: *Recorrido por el proceso de diseño e implementación de la propuesta didáctica: “Investigamos el mundo del trabajo”*

A continuación realizaremos una somera revisión de las características del proceso de diseño de la propuesta de trabajo con la finalidad de servir de contextualización al análisis de las representaciones del profesorado.

9.2.1 Tanteos iniciales

Una de las dificultades de toda investigación educativa viene determinada por la complejidad del acceso al campo de estudio, a las que se unen las limitaciones inherentes al investigador-a. En este caso, la condición del investigador como docente en un centro bilingüe pasó de conceptuarse como una limitación a una oportunidad inestimable para acceder a las concepciones y práctica reflexionada del profesorado de un equipo específico.

La posibilidad de emprender el estudio nace esencialmente de la predisposición del equipo docente al intercambio de reflexiones, experiencias, dudas e intereses compartidos, que desde principios del curso 2012-2013 apuntan a la posibilidad de desarrollar una propuesta de trabajo conjunta a nivel de ciclo, si bien la vertiente investigativa se añade como un elemento posterior, ante la que el equipo docente expresó su conformidad. Dada la doble condición de investigador y docente, se reformula esta propuesta con la finalidad de un doble aprovechamiento, específicamente:

-Para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; ya que la experimentación de una propuesta de trabajo de corte innovador presenta ventajas tanto para el alumnado como para el propio desarrollo profesional del profesorado.

-Como contribución a la investigación educativa; al aportar la comprensión de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado vinculado a la enseñanza bilingüe.

De este modo, se tantea de forma informal la posibilidad de emprender un proyecto de trabajo desde un punto de vista investigador con tres miembros del equipo:

4 de abril 2013 Primer contacto: propuesta de trabajo por proyectos. Mañana

Conversación a primera hora con tres de las cinco compañeras del ciclo que estaban reunidas en una de las aulas. Comienzo comentándoles que me gustaría proponerles una idea. Rápidamente se predisponen

a escucharme y comienzo a exponer someramente la idea que se asienta sobre la propuesta muchas veces comentada de desarrollar una unidad didáctica de forma conjunta entre los diferentes compañeros/as del ciclo. Rápidamente la maestra 3, la docente con más experiencia en este tipo de iniciativas resume que yo tomaría un rol de coordinador del proyecto. Muestro mi acuerdo y les planteo que además agilizaría la parte del diseño desarrollando el artefacto didáctico que estaría abierto a todas las aportaciones que el grupo quisiera ir haciendo. Les explico que obviamente el desarrollo de la propuesta implicaría la realización de algunas tareas como el desarrollo de entrevistas, la redacción de un diario del proyecto según sus posibilidades, la realización de grabaciones, fotografías... En este punto, la maestra 3 se muestra muy expresiva y predispuesta a la posibilidad de llegar a un acuerdo en este sentido comentando que sería una posibilidad de desarrollar un trabajo en el que también los docentes aprenderían en el proceso de llevarlo a cabo (Diario del investigador, 18:21).

Uno de los elementos que surgen en esta primera toma de contacto hace referencia a la necesidad de preservar el anonimato del alumnado a lo largo del proceso. La experiencia previa de una de las docentes en proyectos éticamente sensibles facilita que la realización de grabaciones no sea un obstáculo al garantizarse una serie de medidas:

En este último punto, la maestra 2, coordinadora de ciclo, expresa la necesidad de tener cuidado con el tema de las grabaciones y registros fotográficos, a lo que en seguida la maestra 3 responde que teniendo en cuenta sus experiencias previas con Francisco Pozuelos no ha habido más problema dado que se ha tratado de no recoger demasiado al alumnado e incluso anonimizando los rostros del mismo (Diario del investigador, 18:1).

Este precedente, representa una llamada de atención en torno a la necesidad de establecer garantías éticas en todo el proceso de investigación, con la finalidad no sólo de garantizar el derecho de todos los participantes, sino de que el profesorado salga reafirmado de los beneficios de participar en propuestas de investigación.

9.2.2 Diseño y desarrollo del proyecto de trabajo

A continuación desarrollaremos las líneas principales del proceso de diseño del proyecto “Investigamos el mundo del trabajo”.

En primer lugar, es preciso poner de manifiesto que la propuesta metodológica se ubica dentro de los fundamentos del Proyecto Investigando Nuestro Mundo (INM, 6-12) (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005), asumiendo los principios de enfoque cooperativo, currículo negociado, enfoque comunitario y la orientación crítica de la enseñanza.

De este modo, un elemento fundamental desde el principio vino marcado por la necesidad de hacer una propuesta didáctica diferente a los modelos basados en la planificación del libro de texto, apostando por la metodología de trabajo por proyectos de investigación. Así, se apostó por el desarrollo de una unidad de trabajo por proyectos de integración lingüística y curricular, que se diseñaría a través de una serie de sesiones de trabajo colectivo.

El diseño y desarrollo del proyecto de trabajo se estructuró en cuatro fases, desde la negociación de la temática, el diseño de la propuesta didáctica, la implementación en la práctica y su evaluación final (tabla 9.1):

Itinerario	Actividades
Fase 1. Negociación de la temática	Negociación de la temática de trabajo. Recogida y reflexión en torno a los intereses del alumnado y del profesorado.
Fase 2. Diseño del artefacto didáctico.	-Reuniones colectivas del equipo docente para el diseño de la propuesta, análisis de los problemas de investigación, proceso de documentación del equipo en las vertientes didáctica y lingüística (a través de la consulta de experiencias AICLE integradas) y curricular (a través de la lectura de documentos sobre los sectores de producción). Análisis de las cartas informativas a las familias para solicitar su participación, búsqueda y recopilación. Elaboración de materiales curriculares (cuadernillo del alumno, murales, presentaciones, páginas web) y recursos (ordenadores, cámaras fotográficas), elaboración del cuaderno del maestro en el que se detalla la propuesta de implementación a nivel de aula. Maquetación e impresión de los recursos necesarios para la puesta en marcha del proyecto de trabajo.
Fase 3. Implementación de la propuesta de trabajo.	Desarrollo del proyecto.
Fase 4. Evaluación.	Evaluación de la implementación del proyecto.

Tabla 9.1 Fases de la implementación del proyecto de trabajo

9.2.2.1 Fase 1: Negociación de la temática

La fase 1 consistió en la negociación de la temática de estudio, proceso en el que convergen los intereses del alumnado y del profesorado. De este modo, una vez acordado el marco metodológico en el que nos situaríamos, se consensuó la necesidad de tomar en consideración los intereses del alumnado, aspecto ante el que el equipo mostró su predisposición en coherencia con los principios constructivistas de toda propuesta de carácter integrado, en los que las temáticas son negociadas y consensuadas (Etim, 2005; Fraser, 2013), de este modo: *“La participación del alumnado en la planificación curricular supone la inclusión de sus intereses, motivaciones y demandas en las tareas escolares”* (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005, p. 19).

En este sentido, las docentes –ante la expectativa del desarrollo de un proyecto de trabajo–, comenzaron a expresar intereses diversos. Dada la importancia de esta fase, el papel del investigador como también coordinador del proyecto, fue determinante a la

hora de guiar la selección temática de forma tal que se respetasen los criterios de relevancia y pertinencia curricular (Beane, 2005). De este modo, ya desde los primeros contactos con las docentes se orientó el proceso de selección temática: “*Emerge el tema de la localidad, que es considerado como muy relevante y sugiero que, en primer ciclo, podría abordarse el barrio por ser más cercano al alumnado*” (Diario del investigador, 18:7). Simultáneamente a los procesos reflexivos en cuanto a la determinación de la temática, comenzó un proceso informal de lectura de los intereses del alumnado en algunas aulas:

La maestra 2 ha preguntado en su clase y surge la temática de las profesiones y el de la localidad. Comento al hilo de estas temáticas que me gustaría abordar alguna temática relacionada con las cuestiones familiares. La docente 3 comenta que el tema de los juegos familiares podría ser una temática interesante. Planteo la cuestión de que sea un tema relevante (Diario del investigador, 18:8).

Con la finalidad de favorecer que estos procesos de negociación fueran desarrollados en todas las aulas, durante la primera semana del mes de abril de 2013 se llevaron a cabo sesiones de debate colectivo en las clases del primer ciclo en las que se consultó a los niños-as acerca de sus intereses en torno a la posibilidad de desarrollar una propuesta didáctica. Este proceso previo, resultó de gran interés representando una evidencia más de la necesidad de tener en cuenta las voces de los destinatarios de los procesos de enseñanza/ aprendizaje, quienes –preguntados acerca de sus intereses– dan muestra de una gran riqueza de inquietudes, que se presentan a continuación en la tabla 9.2¹⁰:

Aula	Intereses del alumnado
1º B	Islas, otros países, tecnología (ordenadores, teléfonos...), la música, las ranas y otras lenguas (francés).
1º C	Animales prehistóricos, medios de transporte, insectos, deportes, experimentos, espacio y los planetas, ¿cómo se fabrica: un zapato o un edificio?, lo que está debajo de la Tierra y otros países.
2º A	Dinosaurios, ¿cómo se creó la Tierra?, la calle, Egipto, la mente, el ciclo de la vida (bebés...), sentimientos, la física, la evolución del hombre, los medios de transporte, el cuerpo humano, la vida en el mar y las profesiones .
2º B	Historia, salud (medicina), alimentación y cocina, superhéroes, animales, volcanes, dinosaurios, vida marina, desiertos, montañas, solución a problemas, fantasía (monstruos), cuerpo humano, ¿cómo vivíamos antes y cómo vivimos ahora?, China, Egipto, fuego, idiomas y comunicación.
2º C	Historia (antigüedad), salud (medicina), alimentación, superhéroes, animales, montaña, volcanes, dinosaurios, vida marina/ mar, cocina, desierto, ¿cómo solucionar los problemas?, fantasía, cuerpo humano, ¿cómo vivíamos antes y cómo vivimos ahora?, China, Egipto, la electricidad y el fuego.

Tabla 9.2 Intereses del alumnado, síntesis recogida en el diario del investigador (18:9)

El conjunto de intereses fue sometido a un análisis conjunto en la primera sesión de trabajo del equipo procediéndose a la toma de decisión final acerca de la temática, que finalmente se decantó por el estudio de las profesiones según los siguientes aspectos determinantes:

-Temática emanada de los propios niños-as (en este caso surgida en una de las aulas de segundo nivel, 2ºA).

¹⁰ Los documentos originales pertenecientes a las distintas aulas se encuentran en el Anexo 6.13

-Posibilidad de contar con la aportación de un proyecto de trabajo previo en torno a la misma temática (Travé, Nogales y Vázquez, 2007) con el título: *¿A qué se dedica nuestra familia?*, pregunta de investigación que sería incorporada.

-Temática recogida como una de las unidades didácticas que aparecen en el libro de texto de 1º nivel de la editorial Anaya. Este hecho se consideró una oportunidad teniendo en cuenta que, para la mayor parte del profesorado del equipo, la experiencia de implementación de la enseñanza bilingüe basada en proyectos era nueva. Así, la posibilidad de contar con el libro de texto como material complementario representó un elemento que aportaría seguridad al equipo docente, si bien se cuidaría especialmente que no se convirtiera en un condicionante a la hora de desarrollar una propuesta de carácter integrado.

9.2.2.2 Fase 2: Diseño del artefacto didáctico

La fase segunda inició el proceso de diseño de la propuesta didáctica¹¹ que involucró a todos los miembros del equipo canalizándose a través de sesiones de trabajo en las que se discuten, precisan y reflexionan las decisiones a tomar así como el itinerario a seguir.

Las primeras reuniones dedicadas al diseño del proyecto de trabajo se caracterizaron por la incertidumbre y la inseguridad del equipo docente que demandaba respuestas específicas y mayor concreción:

La sesión de trabajo es bastante compleja desde el momento en que hay incertidumbre en el equipo. Se abordan muchos temas y entrego fotocopia de la unidad de los oficios familiares, unidad que implementé y que se publicó años atrás y que podría servir tanto como punto de partida así como ejemplo de trabajo por proyectos. La maestra 2 pide concreción y quedamos para el próximo lunes para abordar el tema de propuestas concretas con respecto a la unidad. La maestra 2 se refiere a objetivos, contenidos concretos... (Diario del investigador, 18:10).

Este proceso se inició conjuntamente a la entrega de documentación seleccionada al equipo docente, como la experiencia educativa de integración lingüística y curricular titulada: *Los dinosaurios como excusa* (Agirreolea, 2011)¹², el artículo *Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios* (Nussbaum, 2009), así como el capítulo dedicado a los sectores de producción incluido en la unidad didáctica “¿De qué vivimos?: Las actividades económicas” (Estepa, Travé y Wamba, 1995).

Por otra parte, en las aulas, a pesar de estar desarrollando otras temáticas, se comenzó con el proceso de lectura de ideas previas y de aproximación a aquellos aspectos que les gustaría saber e investigar acerca del mundo del trabajo (anexo 7.14, análisis de ideas previas y de interrogantes), alejándonos de “una propuesta de enseñanza transmisiva, caracterizada por la narración del saber adulto al aprendiz y apostamos por una búsqueda y verificación de los aprendizajes desde las preguntas e intereses del que desea conocer” (Mérida, 2006, p. 56).

Esta fase evidenció la escasa elaboración de las ideas del alumnado acerca de las características laborales de sus familias: “La maestra 3 comenta que hay alumnado de su clase que no sabe en lo que trabaja su familia. La maestra 5 coincide en esa valoración” (Diario del investigador, 18:12).

¹¹ Dicha propuesta didáctica puede ser consultada en el anexo 6.26

¹² Experiencia caracterizada en el epígrafe 2.10.2 del Capítulo 2 de la presente investigación dedicado al análisis de experiencias similares a la implementada.

Simultáneamente, se envían cartas informativas a las familias (anexo 6.15) para solicitar su participación, que son analizadas, permitiendo al equipo docente tener una idea mucho más precisa del trasfondo familiar del alumnado:

Se reciben las primeras hojas de respuesta en referencia al proyecto por parte de las familias en las distintas clases y las compañeras se van acercando a lo largo de la mañana para compartir ideas y curiosidades, tales como:

-El caso de una niña de segundo cuya madre/ padre no colabora con ella escribe literalmente: “Mi madre y mi padre son unos saboríos (sic) que no me quieren ayudar” la tutora comenta que esa familia atraviesa dificultades de diversa índole.

- Ofrecimiento de madres para lo que haga falta (Diario del investigador, 18:11).

Este hecho representa en sí mismo un elemento valioso derivado de la apuesta por enfoques pedagógicos comprometidos, al revelar la verdadera complejidad del trabajo educativo y no simplificándolo en torno a las preocupaciones de índole instruccional. En este sentido, la familia pasa de ser un agente invisible, para cobrar nuevos matices, en muchos casos parcialmente explicativos de la realidad del propio alumnado.

Elaboración de la trama conceptual de referencia

El equipo docente, recopilando la información obtenida de diferentes fuentes y como resultado de la puesta en común colectiva, elabora un borrador de trama conceptual de referencia que sería completada a lo largo del proceso de trabajo (anexo 6.25).

De este modo, se llega al análisis y debate colectivo en torno a la configuración de la propuesta de trabajo en torno a las siguientes dimensiones que pasamos a caracterizar:

a) Identificación de los interrogantes y preguntas-problema

El proyecto de trabajo titulado finalmente: “Investigamos el mundo del trabajo”, se estructuró en torno a ocho interrogantes (figura 9.1) de los que emanaron los objetivos.

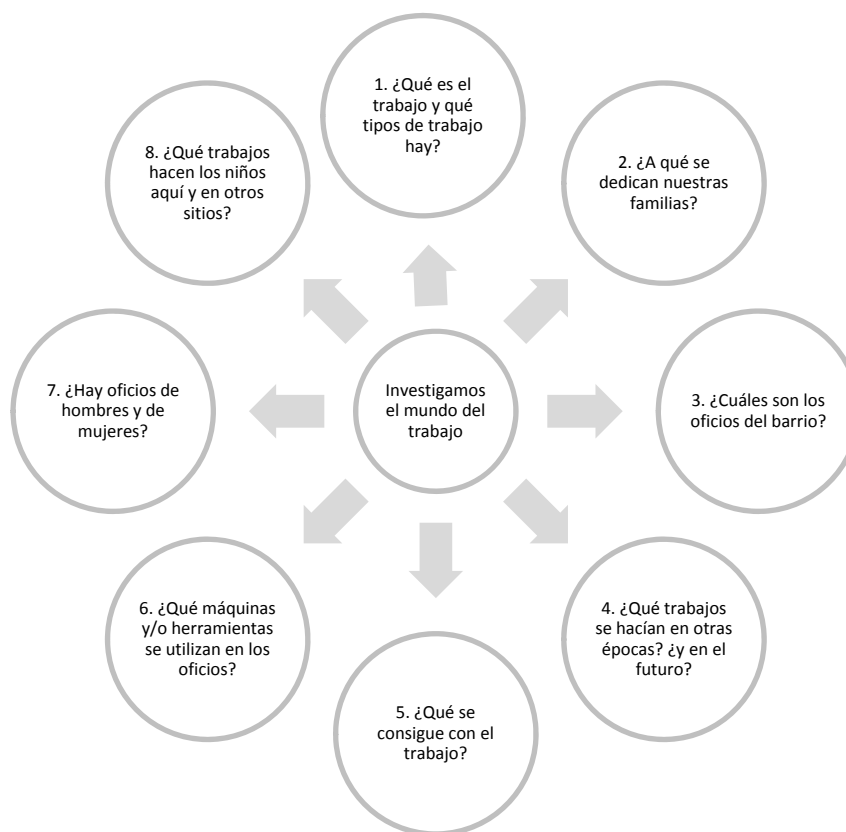


Figura 9.1 Red de preguntas del proyecto de trabajo

Estos interrogantes, a la manera de preguntas-problema, contribuyeron a configurar los objetivos de la propuesta. Se detallan a continuación haciendo referencia también a las lenguas en las que serían abordados (tabla 9.3).

Preguntas-problema	Objetivos	Lengua utilizada
1. ¿Qué es el trabajo y qué tipos de trabajo hay?	- Definir el concepto de trabajo y profesión.	L1
	-Conocer tipologías laborales y su clasificación en los llamados sectores primario, secundario y terciario.	L1 y L2
Pregunta problema 2. ¿A qué se dedican nuestras familias?	-Conocer y profundizar en las características de los oficios familiares.	L1 y L2
Pregunta problema 3. ¿Cuáles son los oficios del barrio?	-Identificar diferentes oficios presentes en el barrio donde se encuentra la escuela.	L1
Pregunta problema 4. ¿Qué trabajos se hacían en otras épocas? ¿Y en el futuro?	-Conocer y comparar oficios actuales con otros que se hacían en otras épocas y que se han perdido.	L1
	-Indagar en las preferencias laborales del alumnado.	L2
Pregunta problema 5. ¿Qué se consigue con el trabajo?	-Relacionar el tipo de trabajo con la producción de bienes y servicios.	L1
	-Distinguir la materia prima del producto elaborado a través de conocer las profesiones.	L1 y L2
Pregunta problema 6. ¿Qué herramientas/ máquinas y/o herramientas se utilizan en los oficios?	-Conocer diferentes máquinas y herramientas utilizadas en los oficios.	L1 y L2
Pregunta problema 7. ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?	-Valorar y respetar diferentes profesiones evitando estereotipos sexistas.	L1
Pregunta problema 8. ¿Qué trabajos hacen los niños aquí y en otros lugares?	-Reflexionar sobre los derechos y obligaciones de la infancia a través de la realidad del trabajo infantil.	L1

Tabla 9.3 Preguntas-problema del proyecto de trabajo

La determinación de la lengua utilizada según el patrón de cobertura segregada incluía la exclusividad lingüística para el tratamiento de ciertos objetivos y el refuerzo de otros en ambas lenguas.

b) Itinerario de actividades

Tras la identificación de las preguntas-problema y los objetivos se hizo la propuesta de itinerario de actividades (tabla 9.4), estructurándose en tres fases, a saber: 1) Presentación, motivación, lectura de ideas previas e intereses; 2) Desarrollo y aporte de nueva información, y 3) Síntesis y evaluación. Las características específicas de las actividades pueden ser consultadas en la propuesta didáctica (anexo 6.26).

Por su parte, es posible ahondar más en la propuesta de desarrollo y secuenciación de las actividades consultando el documento de programación semanal de aula elaborado (anexo 6.27).

Itinerario	Nº	Actividades
1. Presentación, motivación, lectura de ideas previas e intereses.	1.1	-¿Qué sabemos sobre los oficios familiares?
	1.2	-Lo que sabemos sobre los oficios.
	1.3	-Lo que queremos saber sobre los oficios.
	1.4	-Logotipo de la unidad.
	1.5	-Foto-problema mural sobre las profesiones.
	1.6	-Nuestras ideas sobre el trabajo.
2. Desarrollo y aporte de nueva información.	2.1	-¿Cómo se organizan los diferentes trabajos?
	2.2	-Mural de los oficios familiares.
	2.3	-Salida para conocer los oficios del barrio.
	2.4	-Friso laboral familiar temporal.
	2.5	-Las máquinas y herramientas de los oficios.
	2.6	-¿Hay oficios de hombres y de mujeres?
	2.7	-El trabajo de los niños-as aquí y en otros sitios.
3. Síntesis y evaluación.	3.1	-Inventamos oficios para un futuro mejor.
	3.2	-Celebración del día de los talleres de experiencia laboral.
	3.3	-Taller de experiencia: “Nos convertimos en panaderos/pizzeros”.
	3.4	-Rúbrica de autoevaluación.

Tabla 9.4 Itinerario de actividades del proyecto de trabajo

c) Trama de contenidos escolares de la propuesta didáctica

Emanados de las preguntas/ problema, de los objetivos y de las actividades propuestas, se establecieron los contenidos del proyecto de trabajo, que quedaron recogidos en una trama de conocimiento escolar¹³ (figura 9.2), que pasamos a comentar someramente para mayor claridad expositiva.

De este modo, comenzamos considerando la existencia de multitud trabajos que pueden organizarse de diversas formas. Entre ellas, y siguiendo la clásica estructuración por sectores de producción, nos encontramos con trabajos en los que se cogen cosas de la naturaleza (agricultor, ganadero, pescador y minero). Otros en los que se fabrica o transforma algo (panadero, obrero...). Finalmente, los trabajos en los que se presta un servicio (médico/a, enfermero/a, policía...). Ponemos de relieve a continuación que hay también diferentes tipos de trabajo en el barrio donde se sitúa el colegio, tales como el de camarero, pescadero o mecánico. También, analizamos que en las propias familias

¹³ Parte de los contenidos clave del proyecto emanaron de los aportados por Travé (2006) en el marco del Proyecto INM.

hay diferentes tipos de trabajo, tanto en el pasado (abuelos y abuelas) como en el presente (padres, madres, tíos, tías). También, en la realidad laboral se producen situaciones de desempleo o paro que muchas familias sufren en alguno de sus miembros. En el desempeño del trabajo se utilizan diversas máquinas, herramientas e instrumentos tales como el carro, el tractor, el fonendo, la espátula o la caña. Tanto los hombres como las mujeres pueden realizar los mismos trabajos. Por su parte, los niños y las niñas tienen vidas diferentes aquí, donde van al colegio, y en otras partes del mundo, en las que tienen que trabajar al igual que las personas mayores. El trabajo está unido a un sueldo (pagado en dinero), con el que accedemos a bienes (muebles, dinero, casas...) y servicios (salud, cultura, educación...). El trabajo también nos permite además desarrollarnos como personas, ayudándonos a sentirnos bien, relacionarnos y aprender nuevas cosas.

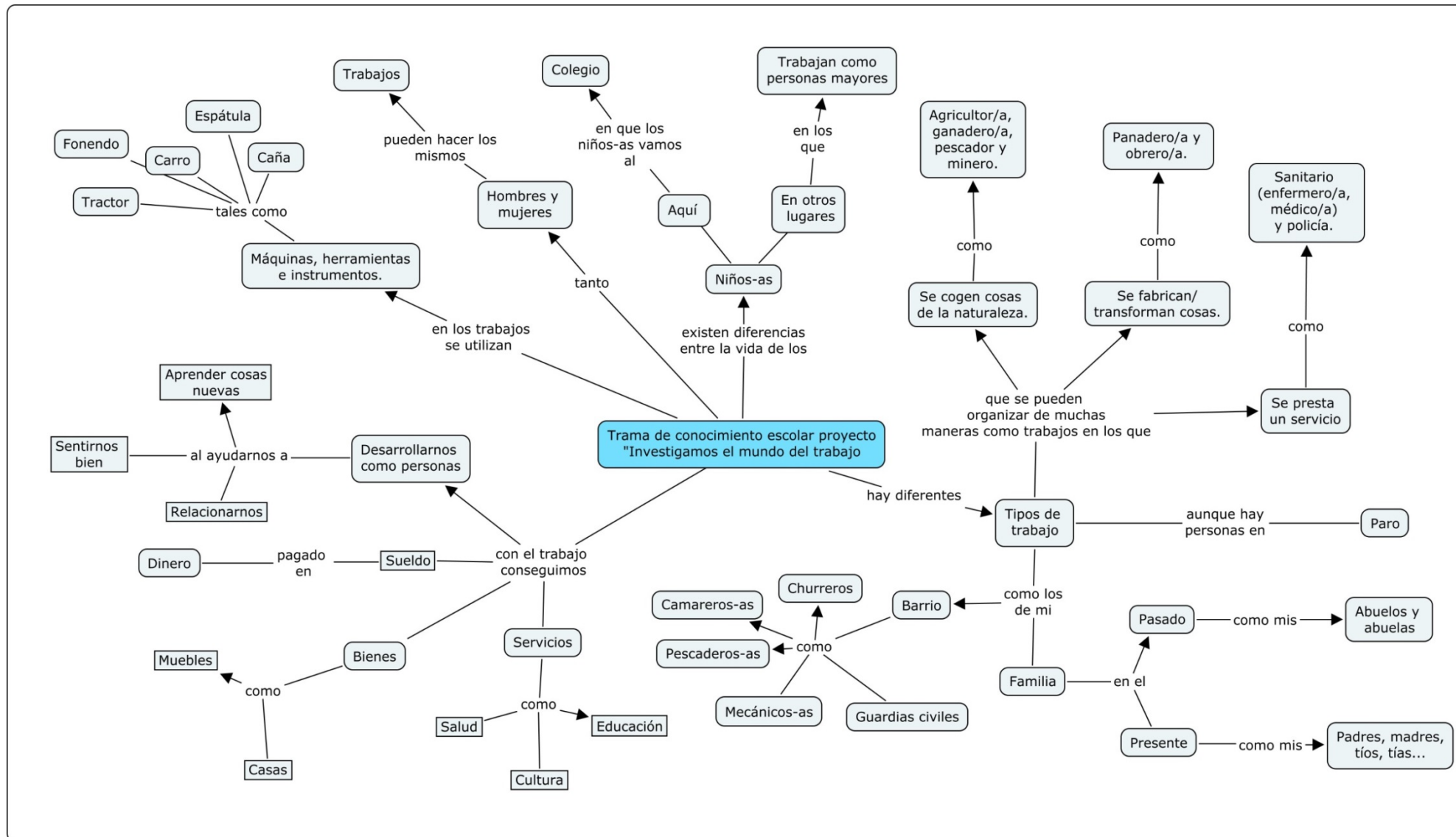


Figura 9.2 Trama de contenidos escolares del proyecto "Investigamos el mundo del trabajo"

d) Decisiones en torno al tratamiento integrado de las lenguas en el proyecto

El proyecto de trabajo trató de aunar las dimensiones lingüísticas y curriculares. De este modo, el contenido aprendido a través de la lengua extranjera perseguía, en la medida de lo posible, responder a los objetivos de aprendizaje y servir para dar respuesta a los interrogantes y problemas de investigación que articulan el proyecto. Asimismo, se trató que el contenido abordado en la lengua extranjera fuera accesible y comprensible para el alumnado. Para lograr esto, se han seguido los siguientes principios:

a) Una selección reflexionada previa de los objetivos y contenidos a enseñar en ambos idiomas, siguiendo un tratamiento segregado según criterios de funcionalidad y significatividad¹⁴.

b) Tratamiento lingüístico específico facilitador de determinadas estructuras que posteriormente serían utilizadas para el aprendizaje de contenidos desde el área de Conocimiento del Medio bilingüe¹⁵.

c) Preselección, presentación y explotación de un vocabulario central en ambas lenguas, con la finalidad de facilitar los procesos de enseñanza de contenidos en la lengua 2, al establecer un marco lingüístico referencial recurrente y estructurado.

d) Apuesta por la multimodalidad, concretada en la elaboración de flashcards y presentaciones del vocabulario central desde un plano no sexista. Asimismo, se han elaborado y aportado producciones de los diferentes textos trabajados en forma de presentaciones audiovisuales (anexo 6.29, artefacto didáctico y recursos).

e) Profundización desde la lengua materna en contenidos aprendidos en la lengua extranjera fomentando la complementariedad entre lenguas para el aprendizaje de contenidos.

f) La selección de una misma tipología textual, receta del pan y la pizza, y su tratamiento en las dos lenguas en diferentes niveles de amplitud y complejidad¹⁶.

g) Aprovechamiento de aspectos relacionados con la temática abordada que permitieran un tratamiento lingüístico desde la lengua extranjera, sin representar un riesgo para el aprendizaje de contenidos relevantes, y/o la *descafeinización* del currículo¹⁷.

¹⁴ Desde este punto de vista, coincidimos con Mohan (1986, p. 62) en la necesidad de atender a las dimensiones lingüísticas y de contenido ya que ambas son componentes esenciales del lenguaje: *“Language is a system which relates what is being talked about (content) and the means used to talk about it (expression). Linguistic content is inseparable from linguistic expression. In subject matter learning we overlook the role of language as a medium of learning and in language learning we overlook the fact that content is being communicated”*.

¹⁵ Específicamente, la estructura: When I grow up I want to be..., fue explotada desde el ámbito lingüístico para integrarse posteriormente en el desarrollo de la actividad del friso de la historia. Por su parte, el tratamiento del genitivo sajón y del nombre de los familiares fue explotado con anterioridad al desarrollo del mural de los oficios familiares, en el que el alumnado debía indagar acerca del oficio de un familiar de su elección.

¹⁶ Al este respecto, el tratamiento en la lengua 2 de la receta del pan y la pizza ha recibido un tratamiento de refuerzo, desde el momento en que los contenidos principales han sido antes abordados en la lengua materna. De este modo, los contenidos abordados en la lengua extranjera han servido para repasar y fijar los contenidos clave, en este caso los cuatro ingredientes principales de la receta del pan/ pizza.

¹⁷ Como por ejemplo el tratamiento a través de la lengua extranjera de los hábitos de higiene mediante la canción y del big book: Wash your hands.

h) Tratamiento facilitador específico de elementos diferenciales entre la lengua extranjera y materna¹⁸.

9.2.2.3 Fase 3: Implementación de la propuesta de trabajo

Una vez finalizada la fase de diseño de la propuesta: “Investigamos el mundo del trabajo”, da comienzo la implementación del proyecto, que a pesar de los concienzudos trabajos iniciales deparó algunas sorpresas en su inicio: “Comienza el desarrollo del proyecto. Las compañeras y yo nos encontramos un poco descentrados en las primeras horas del día, debido a pequeños fallos de coordinación y organización básicos (faltaban materiales que supuestamente estaban preparados)” (Diario del investigador, 18:13).

Es interesante señalar que a pesar de contar con un marco de actuación didáctica común, ya desde los primeros momentos se escenificaron importantes diferencias en las distintas clases, siendo reseñables las valoraciones en torno al buen desarrollo de algunas actividades en algunas aulas y las dificultades en otras:

De momento, es posible observar cómo las diferentes maestras han respondido de diversas formas ante el desarrollo del proyecto, así en el primer día:

La maestra 3 desarrolla la actividad del foto-problema mural y comienza el mural de los oficios familiares haciendo la parte en lengua 2. La maestra 2 también realiza la parte en lengua 2 del mural de los oficios familiares. Ambas comentan al finalizar el día que la actividad de trabajar el nombre de los familiares para el mural en lengua 2 ha salido muy bien. Este hecho es visible en el propio mural. La intencionalidad de la actividad era convertir un hecho anecdótico: poner el nombre del familiar elegido en una tarjeta, en una posibilidad para hacer el tratamiento en la lengua 2 de forma natural.

Ambas docentes destacaban el buen desarrollo de la actividad y el hecho de que el alumnado parecía asimilar bien la tarea en la lengua 2.

La maestra 1 no ha comenzado el proyecto hoy ante la dispersión e inquietud de su alumnado, sin embargo al entrar en su clase tenía desplegado el mural. La maestra 5, se mostraba dubitativa en el desarrollo de la actividad del foto-problema, pidiendo ayuda en varios momentos a lo largo de la mañana. Destaca la maestra 5 que su alumnado se porta regular en el desarrollo de la actividad hablando demasiado (Diario del investigador, 18:14).

Conforme avanza la implementación, el profesorado se manifiesta en términos más positivos, produciéndose plena incorporación de las docentes del equipo:

El segundo día del proyecto arranca con mejores síntomas en lo que respecta a las compañeras. Todas han comenzado. Muestran interés en desarrollar cuestiones como murales añadidos del tipo: “Lo que sabemos” o “Lo que queremos saber” (Diario del investigador, 18:15).

Al pasar por las distintas clases he podido observar cómo las compañeras se encuentran desarrollando el proyecto en todas las clases, habiendo signos evidentes de trabajo en L1 y especialmente hoy en L2, lo cual espero ayude a reducir esa sensación de culpa por no desarrollar el área de lengua extranjera que se tenía antes del proyecto. La docente 5 comentaba que definitivamente se deja aparcado el libro de Oxford, a lo que la compañera de nivel se muestra de acuerdo (Diario del investigador, 18:17).

El equipo docente va ganando en seguridad y control de los procesos acontecidos a medida que avanza la primera semana de la puesta en marcha del proceso:

Las compañeras, tras esta actividad y el descanso del fin de semana, han llegado mucho más relajadas, comentando con fluidez las actividades pendientes y con un nivel de conocimiento del proyecto muy llamativo en contraste con la semana pasada. Asimismo, el hecho de que dos de las maestras del equipo (2 y 3) asumieran la coordinación de una de las actividades más complejas en cuanto a organización ha

¹⁸ Así, se presta especial atención a la diferencia de género de algunos trabajos en inglés, tales como fisherman/ fisherwoman, policeman/ policewoman, y sus correlativos en español

favorecido que se impliquen, tomando agencia y control sobre el desarrollo del proyecto (Diario del investigador, 18:18).

Si bien, no todo son luces, poniéndose de relieve una dificultad importante por parte de una de las docentes en relación con la adopción de un marco didáctico hasta cierto punto desconocido, a pesar de haberse consensuado previamente:

Se va notando el cansancio acumulado y el hecho de tener que adoptar un diseño curricular extraño. Las docentes se ven algo desorientadas, a pesar de tener la programación diaria planteada, los materiales curriculares preparados y fotocopiados. La maestra 3 se refería al hecho de no haber tenido suficiente tiempo para trabajar la programación en equipo de nivel por tanto, hacerla suya, sintiéndose que no llega a sentir lo que está haciendo verdaderamente (Diario del investigador, 18:16).

Esta apreciación es especialmente reveladora, al poner de manifiesto la necesidad de crear condiciones favorables para que el profesorado diseñe, implemente y evalúe sus propias propuestas, evitando relegar a los docentes al rol de meros aplicadores (Fullan, 2002, Hargreaves, 1996; Rodríguez Romero, 2003), así como la dificultad para lograr que el profesorado asuma modelos didácticos alejados de su experiencia previa.

Finalmente, la implementación de la propuesta didáctica es valorada muy positivamente por el profesorado, siendo significativo que las docentes del equipo, una vez finalizada la temporalización prefijada para la implementación de la propuesta, continúan desarrollándola:

Es interesante comprobar cómo aún pasado el tiempo estipulado para el desarrollo del proyecto, las compañeras continúan desarrollando aspectos que se quedaron pendientes en el transcurso de la unidad, evidenciado ante el hecho de que esta misma mañana se ha estado comentando antes de que llegaran los niños el tratamiento de los instrumentos de los oficios en la lengua 2. Comentan que hay un error lingüístico en la frase: Who does use...? argumentando que no es necesario el uso del auxiliar does con el verbo use, algo que desconocía, también solicitan hacerse con las flashcards. Es interesante ver como a medida que ha transcurrido el tiempo, el equipo docente se ha ido apropiando del diseño y desarrollo del proyecto, introduciendo con mucha más normalidad sus opiniones, críticas, percepciones, juicios, planteamientos (Diario del investigador, 18:20).

9.2.2.4 Fase 4. Evaluación

Para la evaluación del proyecto de trabajo se tuvo en cuenta la doble naturaleza lingüística y de contenido de la propuesta. De este modo, se establecieron instrumentos de evaluación tales como la observación, el análisis y valoración de tareas del alumnado, así como la autoevaluación del propio alumnado.

Dado el carácter lingüístico que impregna la propuesta, se ha contemplado específicamente la dimensión de adquisición de los aprendizajes lingüísticos. Para ello, se ha analizado la capacidad del alumnado para adquirir los elementos genéricos de la propuesta en la lengua extranjera, así como aquellos elementos contextuales, tales como los oficios de sus familiares o lo que ellos-as quieren ser de mayores.

9.3 Análisis del caso según las categorías del estudio

9.3.1 Categoría 1. Concepciones acerca del bilingüismo y su finalidad

El acercamiento a las concepciones y práctica reflexionada del profesorado acerca del bilingüismo y la finalidad de la enseñanza bilingüe sirve como punto de partida y

referencia para comprender mejor las representaciones y valoraciones del equipo una vez implementada la propuesta de trabajo integrado.

9.3.1.1 El concepto de bilingüismo en el equipo docente

El equipo docente es coincidente en considerar que para ser un hablante bilingüe es preciso dominar las dos lenguas a la perfección (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 1), en la línea de la clásica definición de Bloomfield (1935) referente al dominio equivalente de dos lenguas. Se observa como el concepto de bilingüismo se encuentra fuertemente mediatizado por las definiciones tradicionales que, grosso modo, han conceptualizado el bilingüismo como la resulta de dos monolingüismos correspondientes (Pugibet, 2006). De este modo, las posturas estrictas postulan que un hablante sería bilingüe toda vez que las lenguas habladas estén profundamente enraizadas (Steiner, 1998)¹⁹.

Así, se alude a la necesidad de “*Dominar perfectamente la competencia lingüística en las dos lenguas*” (Maestra 4, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:4), considerándose la rapidez a la hora de alternar cada lengua como un rasgo característico de bilingüismo: “*Una persona que es capaz de hablar en varias lenguas sin discriminar en qué lengua está hablando. Puede intercalar y cambiar sin que se dé cuenta de ello.*” (Formulario Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 6:2). Dicha tesis es ejemplificada por una de las docentes que incide en la capacidad del bilingüe equilibrado para pasar de una lengua a otra de forma automática:

Como tengo familia que es bilingüe euskera-español, sí que veo el bilingüismo perfecto cuando eres capaz de saltar de un idioma a otro sin darte cuenta. Mi familia por ejemplo habla español o euskera indistintamente de la persona que esté hablando e incluso mezcla un idioma con otro y los alternan sin que ellos se den cuenta, porque tus capacidades de comunicación se adaptan a tus necesidades, a las personas con las que esté hablando (Maestra 3, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:1).

La visión idealizada del bilingüismo perfecto despierta el acuerdo de otras docentes del equipo que describen con más ejemplos la capacidad del bilingüe para utilizar ambas lenguas indistintamente:

Coincido con ella (Maestra 3) en la definición del bilingüismo. Los catalanes por ejemplo, dominan el castellano y el catalán. Yo tengo una amiga catalana que a veces me decía, he visto una película, pero ¿En qué lengua la he visto? No lo sabía. Llega un momento en que no sabe en qué lengua la ha visto (Maestra 1, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:23).

De este modo, las dificultades para pasar de una lengua a otra son consideradas evidencias para descartar que un hablante pueda ser considerado bilingüe:

Una persona bilingüe es una persona competente en las dos lenguas, si yo fuese bilingüe, bilingüe, pues estaría contigo hablando en español e inmediatamente inglés. Pero si yo quiero pasar del español al inglés yo necesito un, dos tres... y como si se me encendiese el interruptor para empezar a hablar (Maestra 5, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:5).

¹⁹ Este hecho es decrito por el autor en el siguiente revelador pasaje acerca de su educación trilingüe “*During the first eighteen to twenty-six months of my life, did French, English, and German constitute a semantic magma, a wholly undifferentiated agglomerate of linguistic competence? At some deep level of energized consciousness or, rather, pre-consciousness, do they still? Does the linguistic core, to continue the image, stay 'molten', and do the three relevant language streams intermingle completely, though 'nearer the surface' they crystallize into distinct formations? In my own case, such a magma would contain three elements. This is the case for every individual in the much-studied trilingualism (German, Friulian, Italian) of Sauris, a German linguistic enclave in the Carnian Alps of north-east Italy*” (p. 123).

Esta capacidad del bilingüe equilibrado es también señalada por la auxiliar de conversación: *“Para mí ser bilingüe implica poder hablar los dos idiomas fácilmente, y fácilmente quiere decir que no tienes que pensar mucho antes de hablar o traducir la frase. Todavía hago pausas...”* (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:20). Añadidamente, la auxiliar de conversación considera como criterios para considerarse bilingüe la fluidez, la ausencia de errores y la capacidad de entender la mayor parte del discurso, incluso en condiciones acústicas adversas:

No cometer tantos errores al hablar, no liarme tanto con verbos como ser y estar, la diferencia entre el imperfecto... cosas que son muy distintas del inglés, llegar a poder hacer estas cosas todo el tiempo bien, sin errores, y poder entender más, porque todavía cuando la gente está hablando aquí si hay mucho ruido, sobre todo, no me entero de todo todavía. Para mí para ser bilingüe tienes que hablar con fluidez, sin muchos errores y poder entender casi todo (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:21).

La exposición a la lengua con el añadido de la estancia en el país de habla extranjera es también clave para la adquisición de competencias bilingües según la auxiliar de conversación:

Para mí llegar a ser bilingüe es necesario tener contacto con el idioma todo el tiempo. (...) estar en el país es la mejor manera de conseguirlo porque estás rodeado del idioma todo el tiempo y tienes acceso a muchos más recursos, la TV, periódicos, revistas, mucho más accesibles aquí que allá. No creo que hable el idioma como el nativo en términos de coloquialismos y palabras informales (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:24).

A este respecto, cuatro de las cinco docentes consideran que debería aumentarse el tiempo de exposición a la lengua extranjera en el marco de los proyectos bilingües actuales, con el desacuerdo de la maestra 3 (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 27).

La fuerza de la conceptualización equilibrada de bilingüismo se evidencia en la controversia surgida en torno a la consideración del bilingüismo de la auxiliar de conversación por parte de la maestra 5, desestimándose que se pueda considerar a un hablante ‘bilingüe’ a pesar de su capacidad para comunicarse de forma exitosa en la lengua extranjera:

Maestra 5: *Considero que nuestra auxiliar de conversación es bilingüe* (5:19).

Maestra 3: *Ella no es bilingüe.* (5:20).

Maestra 1: *Tú hablas en inglés con ella y no eres bilingüe.... (en referencia a maestra 5).* (5:21)

Maestra 5: *Pero habla conmigo en español. Las veces que ha hablado conmigo en español sí que lo ha hecho bien vamos. Creo que mejor que yo hablo en inglés, no lo sé.* (5:22) (Diálogo Entrevista Colectiva 1 Categoría 1).

Asimismo, se alude a la necesidad de precisar el bilingüismo dentro del contexto escolar: *“El bilingüe perfecto se supone que debe tener la misma competencia en todas las lenguas, otra cosa es el contexto escolar”* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:2), poniéndose de manifiesto que *“el profesorado adapta su definición generalmente estricta cuando nos centramos en el bilingüismo escolar”* (Diario del investigador, 15 de abril; 18:3). Este aspecto es reforzado por la intervención de otra de docente: *“¡Porque aquí no somos bilingües! El hablante bilingüe como ente tiene que tener las mismas competencias en todas las lenguas”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:3). Es interesante la utilización del calificativo “ente” para referirse al hablante bilingüe, una prueba más de la presencia del modelo del bilingüe como hablante ideal e idealizado. La misma docente considera inapropiado la denominación del centro como bilingüe: *“El nombre ‘Centro Bilingüe’ es ridículo”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:6).

Observamos como en todos los casos se parte de modelos conceptuales muy rígidos a la hora de conceptualizar al hablante bilingüe: *¡Yo no me considero bilingüe. Yo soy maestra de inglés. Para mí ser bilingüe es tener un mismo dominio en las dos lenguas*” (Maestra 4, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:4). Estos criterios, a modo de barreras, dificultan la consideración de un hablante como bilingüe, evidenciándose en el hecho de que en transcurso de la entrevista colectiva todas las docentes rechazan considerarse bilingües. De este modo, los resultados del cuestionario revelan que cuatro de las cinco docentes consideran que su alumnado no llegará a ser bilingüe al final de la Educación Obligatoria, con sólo el acuerdo interrogativo de la maestra 3 (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 2).

A pesar de este escenario en el que dominan las definiciones estrictas de bilingüismo, una de las docentes apunta a un elemento que provoca una derivación del argumentario no explorado anteriormente por el equipo y que de alguna forma viene a desafiar las rígidas consideraciones expresadas anteriormente. Así, aunque la maestra 2 se refiera inicialmente al hecho de que para ser bilingüe es preciso *“dominar tu lengua materna y luego la otra con la misma competencia, eso es bilingüe”* (5:18), seguidamente manifiesta que los hablantes no tenemos una competencia perfecta en nuestra propia lengua, lo que invalidaría la posibilidad de auto considerarnos hablantes nativos perfectos a pesar de que así se considera a los verdaderamente bilingües, ampliando su capacidad al dominio “perfecto” de dos lenguas: *“Luego es verdad que en la lengua materna no todo el mundo se comunica perfectamente, yo no me comunico perfectamente, tengo muchos fallos en mi lengua materna* (Maestra 2, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:18).

En este momento entra en el debate la variable “competencia lingüística”, produciéndose una reconstrucción del discurso incluso en aquellas docentes que se mostraron firmes en la conceptualización del hablante bilingüe como aquel que domina perfectamente dos lenguas, partiéndose de un posicionamiento inicial estricto: *“Dominar perfectamente la competencia lingüística en dos lenguas”* (Formulario Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 6:3), a otro ciertamente más flexible:

Cuando he hablado he dicho primero que seas capaz de comunicarte en dos lenguas, y después creo que todos los hablantes nativos no tenemos una capacidad en nuestra lengua materna al 100 x 100. Yo no tengo un C2 en lengua castellana, no lo tengo, no lo puedo tener en inglés. En definitiva que tengas capacidad para comunicarte, ¿A qué nivel? Seguramente en tu lengua materna será donde más nivel puedas tener (Maestra 1, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:25).

En este punto, se hace patente que la propia definición equilibrada de bilingüismo se revela como excluyente y extralimitada incluso para integrar a las competencias lingüísticas de los hablantes nativos. De este modo, la deriva del debate lleva a la necesidad de buscar otros parámetros para definir el concepto de bilingüismo, así se produce una evidente reconstrucción del discurso de las docentes desde un punto inicial de clara rigidez a un escenario en el que se comienzan a contemplar otros criterios como posibles indicadores de competencia bilingüe tales como la capacidad de establecer una relación con otra persona desde la lengua 2 exclusivamente, la expresión de sentimientos o la desenvoltura exitosa en un contexto de habla en lengua 2, dimensiones más próximas a los posicionamientos basados en la competencia comunicativa y en el uso funcional de la lengua (Butler y Hakuta, 2004):

Maestra 2: *Yo no soy bilingüe, yo creo que no, porque mi capacidad para poder comunicarme en inglés es limitada, dentro de...* (5:26)

Maestra 5: *_ Es una cuestión de nivel no de (...) (5:39)*

Maestra 2: *_ Bueno a ver... bueno vale, pues puede que sí, sí, sí, sí... yo he estado fuera y me he estado comunicando en inglés exclusivamente con determinadas personas y he sido capaz de comunicarme a nivel de sentimientos, de cosas... que pueden ser más sutiles en la comunicación y he sido capaz. (5:27)*

Maestra 5: *_ No lo había pensado hasta que tu no lo habías planteado lo de la cuestión de nivel, porque yo no me considero bilingüe y quizás sea por eso, porque yo he estado fuera y yo no he tenido problemas para manejar, he estado fuera y mi hermana también que tiene nivel de instituto y ha sido capaz de entenderse, ¿esa persona sería en ese país bilingüe?, cuando no ha tenido problemas, ha ido a todos los sitios (5:28) (Diálogo, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1).*

En este momento, surge la variable “competencia lingüística” que es rápidamente rebatida, aludiéndose a la potencial arbitrariedad derivada de atribuir la condición de hablante bilingüe a una cuestión de nivel: *“Pero el nivel quién lo pone... ¿Nosotros mismos lo ponemos?”* (Maestro de Educación Física, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:40), ilustrando este posicionamiento ayudado de ejemplos en los que un hablante con muy limitadas capacidades en lengua 2 puede llegar a desenvolverse exitosamente. La maestra 3 reafirma esta tesis con ejemplos derivados de su experiencia personal: *“Puedes también comunicarte con signos, mi marido cuando por ejemplo va al pub conmigo pide una cerveza y dice buenos días y es capaz de entender mínimamente algo y no se ha muerto de hambre, pero no creo yo que sea bilingüe* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:41)²⁰.

En este punto del debate, y a pesar de la complejidad de determinar la condición de hablante bilingüe en función de la competencia lingüística, incluso la docente que más claramente se ha reafirmado en la conceptualización estricta de bilingüismo comienza a reflexionar acerca de su experiencia en un contexto de habla 2 y su capacidad para adaptarse al mismo de forma exitosa, introduciendo el grado de exposición a la lengua como criterio fundamental para alcanzar una competencia bilingüe:

Yo... no creo que sea bilingüe, pero es verdad lo que está diciendo todo el mundo, que yo he vivido allí, he estado allí, y no he tenido ningún problema, y que llega un momento que cuando llevas mucho tiempo y eso que te dice todo el mundo es verdad que cuando tu sueñas en inglés eres bilingüe, entonces depende del grado de exposición que tu tenga hacia esta lengua, casi todos los años voy a un país de habla inglesa, este verano con la crisis y los recortes me lo van a impedir pero el tema es que en un entorno con otras lenguas soy capaz de, es más, en el país vasco yo no sé nada de euskera y soy capaz de entender pero para nada soy bilingüe (Maestra 3, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:29).

En este sentido, el debate representa una oportunidad para complejizar un concepto –el de bilingüismo– que inicialmente parecía delimitado y que tras un breve análisis conjunto revela su complejidad.

²⁰ La derivación del debate en torno al concepto de bilingüismo se asemeja a la propia evolución del debate académico. De este modo, se parte de unos principios muy estrictos en los que el dominio equivalente representa el criterio único en la línea de Bloomfield (1933), pasando por otras concepciones basadas en un conocimiento mínimo de la segunda lengua tales como la capacidad para emitir frases con significado en la segunda lengua (Haugen, 1953). La necesidad de buscar otros referentes para definir el bilingüismo es evidente tras reflexionar sobre los planteamientos hechos por Harms y Blanc (2004) cuando se cuestionan si es posible excluir a alguien con un alto nivel de competencia en la segunda lengua de ser considerado bilingüe en función a su acento extranjero, o llamar bilingüe a alguien que ha cursado algunos cursos en la lengua extranjera a pesar de ser incapaz de usar la lengua en situaciones comunicativas reales, o a quien ha estudiado Latín durante seis años. Los posicionamientos actuales son diversos, si bien las definiciones más elásticas van cobrando peso, centrándose a su vez más en las habilidades comunicativas que en la adquisición de reglas formales (Mohanty y Perregaux, 1997; Butler y Hakuta, 2006).

En definitiva, sirva el desarrollo del debate y las reflexiones aportadas para escenificar la imposibilidad de afrontar la definición de bilingüismo desde posicionamientos unidimensionales, siendo necesario conceptualarlo en el marco de un continuo multidimensional que incluya además de los niveles de competencia las dimensiones no lingüísticas (Paradis (1986: xi) en Harmers y Blank, 2004).

En líneas generales las conceptualizaciones de bilingüismo equilibrado están muy presentes en el equipo docente; si bien, el desarrollo de sesiones de debate como la acontecida en la entrevista colectiva, son positivas en tanto y en cuanto permiten un enriquecimiento y profundización de los posicionamientos iniciales.

A modo de conclusión, el análisis de la conceptualización de bilingüismo por parte de los miembros del equipo refleja que dominan las conceptualizaciones equilibradas, evidenciándose la pervivencia del mito del bilingüe como con un dominio perfecto de ambas lenguas. Se consideran como rasgos definitorios del hablante bilingüe los siguientes: el uso indistinto e inconsciente de las lenguas, la fluidez, la ausencia de errores, el uso de coloquialismos, la comprensión de la totalidad del discurso y el paso automático de una lengua o la necesidad de la permanencia prolongada en el país de habla de la lengua. Todos estos elementos son rasgos de la conceptualización estricta y equilibrada de bilingüismo, evidenciando una idealización de las características del hablante bilingüe. Podría relacionarse con esta conceptualización el hecho de que la totalidad de las docentes en la entrevista colectiva rechacen considerarse bilingües y que igualmente se considere mayoritariamente que el alumnado no llegará a ser bilingüe al final de la Educación Obligatoria. A la luz del propio debate, las concepciones estrictas van modulándose a la vez que se complejizan, propiciadas por la introducción de la variable *nivel de competencia*, tras considerarse que ni los hablantes nativos llegan a tener una competencia perfecta en su propia lengua. De este modo, se llega a producir un replanteamiento conceptual que partiendo de la consideración del hablante bilingüe como aquel con dominio perfecto en dos lenguas se modula a otro escenario en que el hablante tiene competencias lingüísticas avanzadas en ambas lenguas que le permiten comunicarse de forma eficaz, en situaciones comunicativas diversas desligándose así el dominio perfecto como criterio para considerar bilingüe a un hablante.

9.3.1.2 La finalidad de la enseñanza bilingüe en el equipo docente

Las finalidades acerca de la enseñanza bilingüe en el equipo son de corte endógena, centradas en las dimensiones de lengua y contenidos.

a) Potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera en el alumnado

El conjunto de docentes del equipo considera la potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera en el alumnado como finalidad clave de la enseñanza bilingüe:

Que los maestros mejoren el input y output del alumnado en el inglés (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 6:5).

El objetivo es intentar que se comunique, cómo lo hacemos pues enseñando otras materias en inglés, es decir usando la lengua inglesa más tiempo (Maestra 2, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:11).

Un mayor contacto del alumnado con el idioma extranjero. Esto hará que vaya adquiriendo poco a poco, y casi sin darse cuenta, la competencia lingüística de la forma más natural posible (Formulario Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 6:7).

Para mí es acercar el bilingüismo al alumno, pero es que estamos empezando, no es decir que nuestros alumnos van a ser bilingües, no. Estamos acercando a nuestros alumnos/as al uso de la lengua y eso les va a facilitar el hecho de que un día puedan comunicarse en un futuro. Eso no lo podemos conseguir en primaria, con seis años el niño no va a ser bilingüe, pero lo estamos acercando a que se comunique en otra lengua además de la nativa, para mí ese es el objetivo de un centro bilingüe (Maestra 2, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:7).

Específicamente, se alude al desarrollo de la competencia comunicativa para posibilitar que el alumnado se comunique de forma efectiva:

El objetivo es lograr la comunicación, intentar comunicar siempre algo, que el alumnado sea capaz de comunicarse, aunque la comunicación oral siempre es menor (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:5).

La finalidad es que pueda comunicarse en otra lengua, ¿a qué nivel? pues al nivel que vaya siendo capaz que desarrolle esa capacidad y que sea capaz de comunicarse (Maestra 2, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:10).

De este modo, se considera la necesidad de promocionar la comunicación frente a la exactitud lingüística, contemplando también los elementos no verbales de todo acto comunicativo: *“Para mí que venga la auxiliar de conversación y que un niño de mi clase, diga tres palabras en inglés, gestos por mímica y siete palabras en español pero se entiende, es un primer paso. Me gusta dotar a mis alumnos con las suficientes estrategias para eso, para hacerse entender y entender aunque no entiendan todo evidentemente, ni ellos van a utilizar toda una frase (Maestra 5, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:8)²¹.*

El matiz que divide al equipo, sin embargo, es una cuestión de jerarquía. De este modo las tres docentes de primer nivel rechazan que se deba perseguir potenciar las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera *prioritariamente*, a diferencia de las dos maestras de segundo nivel que se muestran de acuerdo (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 4).

Las palabras de la maestra 4 permiten aclarar las diferencias de matiz en esta cuestión, de forma tal que su concepción de la enseñanza bilingüe es más restrictiva y

²¹ De este modo, se apuesta por la interacción comunicativa, que “constituye un proceso retroalimentador entre la exposición al lenguaje (input) y su producción (output), posibilitando el andamiaje que a su vez facilita la producción y la comunicación” (Torras, 2005, p. 106).

focalizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua, anteponiéndola a otras variables como la enseñanza integrada de contenidos y lenguas:

La finalidad creo que debe ser la de aprender inglés, comunicarte en inglés. Lo de aprender contenidos igual que en español cuando los niños dan un tema y después se les olvida y en inglés todavía más porque al no ser nuestra lengua no lo van a utilizar no lo veo útil. Por eso no creo al 100% en la enseñanza bilingüe según este modelo, ¿por qué Conocimiento del Medio? Quizás si fuera lengua lo vería mucho más útil, porque lengua no es tanto contenido, y sí mucho más comunicación escrita y hablada (Entrevista Maestra 4, 12:18).

Finalmente, la posibilidad de que los proyectos bilingües incorporen las lenguas del alumnado inmigrante es apoyada por las maestras 2, 4 y 5 (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 6).

b) Utilizar la enseñanza bilingüe como medio para mejorar los conocimientos del alumnado

La segunda finalidad de la enseñanza bilingüe se orienta a fomentar que el alumnado aprenda contenidos a través de una segunda lengua, en clara sintonía con las propuestas derivadas del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (Brinton, Snow y Wesche, 1989; Coyle, 2002; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Curtain y Dahlberg, 2004; Fortune y Tedick, 2003; Genesee, 1987; Marsh, 2009; Marsh y Langé, 1999; Mohan, 1986; Pérez Vidal, 2009b; Salaberri, 2009; Swain y Lapkin, 1985).

Se considera que la enseñanza bilingüe debe potenciar el aprendizaje de contenidos, en un contexto de clara superación de la articulación de la enseñanza lingüística en torno a las lenguas-asignatura (Vez, 2010):

Creo que es buena idea que vayan utilizando todas las estrategias gramaticales, del inglés tradicional para aprender un contenido, y que a la larga es mucho más práctico, más natural en el alumno, que aprenderte la gramática, el vocabulario, la lista de... (Maestra 1, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 94:94).

Las herramientas gramaticales que el alumnado aprende en inglés les sirven para aprender conocimientos en otras áreas (Conocimiento del Medio) (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 6:5).

En este sentido, se expone la necesidad de que el alumnado sea consciente de la posibilidad de aprender contenidos a través de una segunda lengua:

Ellos tienen que saber que todos los conocimientos, todas las informaciones pueden venir de diferentes medios, y en diferentes lenguas, ellos extraen información cuando viene Emma, cuando les hablo, cuando viene el resto de compañeros, que todo puede venir de diferentes lenguas y que no está sujeto todo al español (Maestra 3, Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 5:31).

Lo que empecé a atisbar cuando comencé la enseñanza bilingüe es que se basa en entender algunas cosas del área de Conocimiento del Medio en inglés, que el alumnado pueda extraer información de un video, canción... que se pueda entender una parte en inglés (Entrevista Maestra 3, 13:1).

Uno de los objetivos del bilingüe sería ir consolidando los aprendizajes realizados a lo largo de las temáticas abordadas en la vida diaria del aula (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:47).

Capacidad para entender que cualquier conocimiento puede ser comprendido en otras lenguas. Existencia de otras realidades y culturas (Formulario Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 6:13).

A pesar de que se identifique el aprendizaje de contenidos como finalidad de la enseñanza bilingüe, éstos no se conciben mayoritariamente desde la adopción del currículo del país de referencia de la lengua enseñada, en este caso Inglaterra, con la única excepción de la posición muy favorable de la maestra 5 (Cuestionario Docentes

Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 5), si bien se propone que desde la enseñanza bilingüe se profundice en la “*Existencia de otras realidades y culturas*” (Formulario Entrevista Colectiva 1 Categoría 1, 6:13).

Como conclusión del análisis de las finalidades de la enseñanza bilingüe del equipo docente se pone de relieve la identificación de dos finalidades fundamentales a nivel de lenguas y contenidos. Por una parte, el fomento de la competencia lingüística del alumnado en la lengua extranjera; y por otra, la necesidad de que la enseñanza bilingüe mejore los conocimientos del alumnado.

9.3.2 Categoría 2. Diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe

El análisis de la categoría 2 se articula sobre el estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno al diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe. De este modo, en primer lugar se analizarán las representaciones acerca de las características de la práctica habitual del profesorado en torno a la enseñanza bilingüe, abordando los elementos curriculares y obteniendo un perfil general de cómo diseñan la enseñanza.

En segundo lugar, se analiza el desarrollo de la enseñanza bilingüe en el contexto de la unidad didáctica: “*Investigamos el mundo del trabajo*”. Para tal respecto, se exploran las representaciones del profesorado en torno a las actividades más significativas del proyecto, abordando el papel de los materiales y recursos, el rol de la auxiliar de conversación, el alumnado y sus familias.

9.3.2.1 Práctica reflexionada acerca de las características de la enseñanza bilingüe del equipo docente

A continuación se analizan las representaciones del profesorado del equipo docente en torno a los diferentes elementos curriculares de la enseñanza bilingüe.

a) Metodología

En líneas generales, destaca la ausencia de referentes metodológicos específicos para la enseñanza bilingüe. Sin embargo, el análisis de sus representaciones se vincula, al menos desde un punto formal, con los planteamientos del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua extranjera:

Lo que empecé a atisbar cuando comencé la enseñanza bilingüe es que se basa en entender algunas cosas del área de Conocimiento del Medio en inglés, que el alumnado pueda extraer información de un video, canción... que se pueda entender una parte en inglés (Entrevista Maestra 3, 13:1).

Utilizar la lengua inglesa con los niños más tiempo en otras áreas que no utilizaba antes y utilizarlo también en lo cotidiano, en órdenes orales... (Entrevista Maestra 2, 14:22).

También es perceptible la utilización de elementos metodológicos derivados del área de Lengua Extranjera, antecedente formativo de cuatro de las cinco docentes del equipo (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, cualificación):

Utilizo muchas estrategias que pertenecen a mi bagaje como parte de haber impartido la asignatura de lengua inglesa. En este sentido, les iba asignando las partes del árbol a las partes de su cuerpo, como si ellos fueran un árbol y van uniendo la palabra, si eres grande, si eres pequeño... (...) Finalmente haríamos una ficha, una canción, salir a la pizarra a unir con flechas, imágenes, murales... (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:28).

Intentaba buscar una estructura fácil para los niños, que ellos pudieran entender y expresarse con ella, que me pudieran contestar y que pudieran interactuar con esa determinada estructura y ese vocabulario. A lo mejor es un tratamiento del Conocimiento del Medio muy de segunda lengua, que en definitiva es mi terreno y donde me siento cómoda (Entrevista Maestra 3, 13:5).

Yo soy especialista en inglés y todos los días trabajamos las rutinas, les das las órdenes más en inglés que en español, creo que eso es importante... y recogemos el fruto de todo este contacto con el inglés cuando empezamos un tema nuevo, por ejemplo el de máquinas y herramientas, y poder comprobar que en el primer día el 80% de la clase ha adquirido los conceptos perfectamente (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:15).

También puede hacerse desde el área de inglés; hay contenidos que pueden formar parte de la vida diaria comunicativa del aula. Por ejemplo, en el tema de la alimentación en inglés aparecían las frases "I'm thirsty", "I'm hungry". En mi clase he acostumbrado a los niños que cuando quieren beber agua me digan la frase en inglés: I'm thirsty, Can I drink some water, please? (Maestra 4, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:48).

Específicamente, se utilizan estrategias metodológicas específicas tales como el método de enseñanza de la lengua extranjera TPR (Total Physical Response):

Maestra 3: _ Últimamente lo que más resultado me está dando es empezar con ejercicios de actividad física (TPR). Entonces cambio automáticamente al inglés: stand up, sit down... algo así y yo misma me coloco en la disposición de empezar a trabajar en la L2. Por ejemplo, cuando abordamos el tema de las plantas lo que estuvimos haciendo es un TPR con las partes de las plantas en uno mismo (7:28).

Maestra 4: _ Yo también tengo una rutina para el cambio de lengua, tanto para bilingüe como para inglés. Tengo mi canción: Now It is the time for the English class! Ellos ya, cuando toca inglés se van preparando con la canción (Diálogo, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:60).

b) Planificación de la enseñanza

La enseñanza bilingüe se planifica a partir del área de Conocimiento del Medio: *"Nosotros partimos del área de Conocimiento del Medio para seleccionar el bilingüe"* (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:47), en desarrollo de la normativa que regula la implementación de la enseñanza bilingüe²².

Específicamente, la enseñanza bilingüe se diseña siguiendo las temáticas emanadas del libro de texto de la editorial Anaya: *"A partir de los objetivos, contenidos y actividades que están propuestas en el libro de texto charlamos sobre cuáles son más pertinentes, cuáles se pueden adaptar al bilingüe"* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:21), utilizando como referente *"las orientaciones curriculares oficiales para el primer nivel (currículum) y del libro de texto en cuanto al orden temporal"* (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:1).

La organización del currículo escolar en asignaturas y, por tanto, la disciplinarietà se afronta a partir de *"una programación lo más integrada posible. Por ejemplo como actividad final de la unidad de los animales hemos hecho un libro en español y en inglés, describiendo un animal tanto en inglés como en español. (...) Tratamos de relacionarlo todo lo más posible, porque además es antieconómico si lo hacemos todo separado"* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:40).

²² Donde se recoge que *"Los centros bilingües establecerán el horario lectivo semanal del alumnado de educación primaria de forma que en cada curso de la etapa se imparta como área no lingüística en la L2 el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural"* (Artículo 13.1 de la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía).

Sin embargo, en la práctica cotidiana se respeta la entidad del área de Lengua Extranjera como asignatura en la que se desarrollan temáticas diferentes a las abordadas en el área de Conocimiento del Medio bilingüe:

A principio de curso dedicamos un tiempo a reflexionar sobre el tema de los libros, que tanto condicionan; específicamente en cuanto al libro de inglés, con el que estamos muy a disgusto. Tanto es así que comenzamos a no usarlo. (...) De modo que el libro lo usamos poco pero está ahí y te da siempre un poco de respeto el hecho de ver qué van a decir los padres, el centro... si no lo usamos, a pesar de considerar que no nos sirve para nada (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:53).

A pesar de ello, las cinco docentes rechazan que el área bilingüe y la asignatura de lengua extranjera se programen por separado (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 8), pudiendo implicar en este caso que la comprensión del ítem se vincule más con lo que idealmente debiera suceder que con la práctica cotidiana.

c) Objetivos

Se sigue un modelo de cobertura mixta en el que los algunos objetivos se trabajan en las dos lenguas mientras que los restantes exclusivamente en español.

De este modo, se siguen una serie de criterios en el proceso de identificación de los objetivos, a saber:

-Relevancia: *“Seleccionamos los objetivos más importantes y llamativos para ser abordados en la lengua extranjera”* (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:7).

-Capacidad para potenciar la comunicación: *“El objetivo es lograr la comunicación, intentar comunicar siempre algo, que el alumnado sea capaz de comunicarse, aunque la comunicación oral siempre es menor. Tratamos de lograr una comprensión y expresión oral más que otra cosa, aunque es verdad que también abordamos la expresión escrita”* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:5).²³

d) Contenidos

El proceso de selección de los contenidos se rige según criterios de accesibilidad, pertinencia y funcionalidad comunicativa: *“De los contenidos se escogen cuáles son accesibles al alumnado y cuáles son pertinentes, más lúdicos y si tienen actividades como juegos, canciones, composiciones, estructuras, cuentos, etc”* (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:21).

En líneas generales, las docentes rechazan que los contenidos de las sesiones bilingües consistan *principalmente* en vocabulario (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 10), incluyéndose: *“Otros tipos de contenidos, como los actitudinales también se abordan, principalmente a través de las canciones, que tienen un fondo actitudinal”* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 40:40).

En nuestro caso siempre partimos del vocabulario pero después siempre se trabaja una estructura modelo, una expresión que nos va a servir para otros muchos temas, para otro vocabulario. Creo que es en las estructuras en donde tenemos que incidir más, más que en el propio vocabulario, que si no se

²³ Coincidiendo con las recomendaciones provenientes del ámbito de la adquisición de lenguas en torno a la necesidad de favorecer que el alumnado se comunique huyendo en lo posible de los modelos de pregunta/ respuesta cerrados para favorecer la expresión oral fluida por parte del alumnado (Swain, 1988).

utiliza se va a olvidar. El niño puede aprenderse las partes de las plantas, pero el año que viene las va a olvidar si no las vuelve a ver. Sin embargo, estructuras como It's got... vamos a trabajarla de forma reiterada en las diferentes unidades: animales, plantas. Nosotros partimos del vocabulario de la unidad y buscamos la estructura que nos va a servir para trabajar ese vocabulario. Lo más importante son las estructuras que posteriormente el alumnado podrá generalizar a otros contextos y comunicarse (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:17).

En la reunión del equipo bilingüe del otro día alguien dijo que dar bilingüe en primero es principalmente dar vocabulario, y yo no estoy de acuerdo con eso, ya que el vocabulario se olvida, no así las estructuras que permanecen, de esta forma se aprende mejor la palabra "hands" en el contexto "Wash your hands" que de forma aislada (Maestra 4, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:46).

A pesar de ello, el papel del vocabulario en la enseñanza bilingüe es patente, pudiendo identificar opciones encontradas con respecto a las características de los contenidos que se pueden abordar en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria: *“Sobre todo en primero, un curso muy básico, y el inglés lo utilizamos fundamentalmente para el vocabulario, utilizas estructuras... sí, el niño aprende Conocimiento del Medio pero mucho de lo que aprende es vocabulario”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula-GAIA, 32:20).

Un elemento vinculado al vocabulario seleccionado para su tratamiento bilingüe emana de las valoraciones de la auxiliar de conversación, quien considera que este es escasamente útil para el alumnado, al no favorecer la comunicación y estar alejado de su vida cotidiana:

La mayoría de las clases en las que entro son las de Conocimiento del Medio y para mí a veces el vocabulario no me parece muy útil, me parece bastante complicado para niños tan pequeños, no es un vocabulario que se use todos los días ni en un contexto nativo. Por ejemplo el tema de las máquinas y herramientas: wheelbarrow, crane.... son palabras pero que no se usan todos los días para tener una conversación. Por ejemplo, para trabajar el tema de máquinas y herramientas plantearía aprender cosas de la casa... En definitiva elementos más cercanos a la vida cotidiana (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:13).

Esta valoración es bien recibida por los miembros del equipo, quienes reafirman la necesidad de evitar la excesiva complejidad y cantidad, siguiendo un criterio basado en la funcionalidad:

Estoy de acuerdo en la necesidad de hacer una selección más reflexionada del vocabulario, en la línea de lo que comentó la auxiliar de conversación, veía ella que cosas que estábamos enseñando no tenían utilidad (Maestra 4, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:57).

Seleccionar más el vocabulario, evitando el vocabulario más complejo y seleccionando menos cantidad a la vez y también utilizarlo más en el aula (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:58).

¿De qué sirve que un niño sepa la palabra carretilla en inglés? (Maestra 5, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:59).

Por otra parte, uno de los rasgos que dotan de especificidad a la enseñanza bilingüe, radica en la necesaria toma de decisión en torno a la lengua en la que se aborda el tratamiento de los contenidos. En este sentido, el equipo docente considera que es necesario abordar antes los contenidos en la lengua castellana para comprender lo que se pretende enseñar: *“Creo que ese contenido debe estar explicado en español antes de abordarlo en la L2, creo que eso es muy importante, porque entre las palabras que no comprendan y la propia comprensión del concepto es muy complicado”* (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:32), práctica también documentada por Mellado,

Bolarín y Porto (2013) en docentes que desarrollan la enseñanza bilingüe en la Región de Murcia.

La necesidad de partir como regla general de la lengua castellana es muy acuciada para el caso de la maestra 4, mientras que la maestra 3 comienza a vislumbrar otras posibilidades a la luz del debate como se refleja en el siguiente diálogo:

Docente 4: *Creo que el objetivo que debemos seguir al final es trabajar en las lenguas de forma integrada, pero la lengua materna va a estar siempre, y creo que es siempre mejor trabajar la lengua materna primero y después la lengua 2 (7:64).*

Docente 3: *No sé si en determinados momentos se puede hacer algo, algo que tenga un proceso muy concreto es posible que sí, por ejemplo cómo se hace una tortilla de patatas, es un proceso que yo lo he dado en inglés. Puedes ir haciéndolo y no es necesario que digas batir o primero enseñar cómo se hace sino directamente hacerla, algo que tu veas el proceso de forma muy clarito, que tengas unas imágenes de soporte (7:35).*

Docente 4: *pero ese proceso lo conocen de sus casas... pero imagínate algo que no conozcan, por ejemplo el por el cual funciona un volcán (7:65).*

Docente 3: *Pero en el primer ciclo la mayoría de los conceptos los van a conocer, dado que se comienza siempre de lo más cercano a lo lejano, a lo mejor en primer ciclo es más fácil que en sexto (7:66).*

Docente 4: *Puede ser... pero la cuestión es para qué complicarte más la vida si lo puedes hacer de la otra manera y lo estás haciendo igual, si vas a tener que dar el contenido en español de todas maneras. Creo que es un poco complicarnos la vida, teniendo en cuenta que vamos mal de tiempo (7:36) (Diálogo, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2).*

Finalmente, el equipo docente no considera la enseñanza bilingüe represente una amenaza para el aprendizaje de contenidos relevantes²⁴:

No creo que se deje de trabajar ningún contenido trascendental que no se pueda olvidar lo largo de tu vida por integrar la lengua y los contenidos, qué vas a perder que los niños distingan antes un elemento del paisaje, tarde o temprano los van a distinguir igualmente, ¿se te va a olvidar que era una falla? Te hablo del primer ciclo, lo demás lo desconozco” (Entrevista Maestra 3, 13:23).

Específicamente, tres de las cinco docentes rechazan potenciar la lengua extranjera a costa del aprendizaje de contenidos curriculares (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 18).

e) Actividades

Las actividades que se desarrollan en la enseñanza bilingüe son diversas, incluyendo:

-La elaboración y explotación de murales

Nosotros hacemos muchos murales (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:40).

Nosotros trabajamos mucho con posters que se están elaborando para que ellos tengan que quitar y poner esas estructuras o ese vocabulario. Explotación de las estructuras: composición de las frases (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:22).

-La realización de producciones diversas

Libros finales de los temas. Por ejemplo, en el tema de las aves hicimos un dibujo, los niños ponían It's got two legs, It's got long legs... ellos iban describiendo y cada niño se llevaba un animal. También lo hicimos en castellano y lo relacionamos con plantas y animales andaluces (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:40).

²⁴ Siendo ésta una de las consecuencias potenciales de la enseñanza de contenidos desde una lengua extranjera (Dalton-Puffer, 2005; Pavón, 2009).

-El aprendizaje de canciones, juegos, cuentos y adivinanzas²⁵

Muchas canciones y muchos juegos. Las canciones funcionan muy bien. Cuando he sido especialista de inglés he trabajado mucho las canciones y creo que las canciones recuerdan muchas estructuras. También cuentos, adivinanzas... (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:21).

También utilizamos canciones, algún cuento, fichas... (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:22).

Se pone de relieve un tratamiento diferente de la dimensión escrita de la lengua extranjera, representando la secuencia de actividades del aula: *“Se programan actividades previas manipulativas, videos, juegos, páginas web y actividades finales”* (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:20). De esta manera, la secuencia de actividades en el aula se origina con la participación activa del alumnado a través del tratamiento del poster/ canción con la estructura y vocabulario del tema, la posibilidad de que el alumnado acuda a la pizarra y finalmente la realización de una ficha:

Cuando abordamos el tema de las plantas lo que estuvimos haciendo es un TPR con las partes de las plantas en uno mismo. Luego hicimos una canción. (...) les iba asignando las partes del árbol a las partes de su cuerpo, como si ellos fueran un árbol y van uniendo la palabra, si eres grande, si eres pequeño... (...) Finalmente haríamos una ficha, una canción, salir a la pizarra a unir con flechas, imágenes, murales... (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:28).

Partiendo del poster de tools y machines primero preguntarles si recuerdan el vocabulario, y luego si son máquinas o herramientas, vienen ellos a la pizarra y las colocan. Después hacen la ficha en la que tenían que repasar las palabras de la frase (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:60).

Sin embargo, en segundo la dimensión escrita tiene un papel mayor a pesar de seguir introduciendo actividades motivadoras y manipulativas: *“Buscamos actividades lúdicas interesantes, motivadoras, manipulativas... pero ya en segundo sí se trabaja más lo escrito”* (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:48).

Por su parte, se pone de relieve la variedad de actividades en cuanto al agrupamiento del alumnado: *“Actividades en gran grupo, individuales y por parejas”* (Maestra 4, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:13), manifestándose que la realización de actividades grupales es menos frecuente: *“tampoco habíamos trabajado mucho en grupo, habíamos hecho actividades puntuales, pero no habíamos hecho muchas”* (Entrevista Maestra 2, 14:37).

La realización de actividades en grupo es considerada como necesaria pero representa retos para el profesorado: *“El trabajo en grupo muchas veces les plantea conflictos, la idea de la colaboración grupal, que esto es de todos y no sólo mío eso quizás les ha costado”* (Entrevista Maestra 2). *“No sé cómo organizarme bien en las actividades de grupo, ahora los tengo organizados en grupos, pero no están trabajando de forma cooperativa, entonces no saben”* (Entrevista Maestra 5, 14:38).

El escaso arraigo de tareas de desempeño grupal es una manifestación más de la vigencia de los modelos de escuela tradicional, que siguen anclados en la realización de tareas de forma individual mayoritariamente²⁶ (Torres, 1989), a pesar de las ventajas del

²⁵ En este sentido, diversos estudios ponen en valor el uso de secuencias y fragmentos, tales como rimas, canciones y rutinas comunicativas. De este modo, se producirían progresivas apropiaciones y usos creativos del lenguaje en forma de nuevas construcciones (Muñoz, Tragant y Torras, 2010; Myles, Hooper y Mitchell 1998; Torras, 2005).

²⁶ En un estudio con docentes de un centro concertado de Educación Primaria se afirma que *“Sorprende observar que, a pesar de que varios docentes han señalado realizar actividades en grupo variadas y*

trabajo cooperativo como fórmula para regular los aprendizajes, potenciar el equilibrio emocional y la socialización, entre otras (Díaz y Hernández, 1998; Bonals, 2000).

f) Evaluación

Las decisiones acerca de la evaluación comienzan estableciéndose los criterios de evaluación para cada unidad didáctica:

En primero establecemos por área una serie de criterios de evaluación en una plantilla, entonces es cuestión de observación. Observas y cuando llegas a casa completas la plantilla. Las actividades que mandamos para casa vamos también rellenando la plantilla, haciéndonos una idea de cómo van los aprendizajes. (...) Nosotras hacemos muchas actividades antes de hacer una ficha, con lo cual la observación diaria de clase es bastante para conocer los progresos del alumnado (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:25).

Se utilizan diferentes instrumentos de evaluación enfocados a recoger información de los progresos realizados por el alumnado²⁷, predominando fundamentalmente la observación y el análisis de tareas:

Entre otros instrumentos de evaluación utilizamos la observación diaria del trabajo realizado por el alumnado, pruebas orales, trabajo en pizarra, pequeños grupos, tareas de casa... (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:18).

Para la evaluación utilizamos la observación directa, trabajos realizados por los alumnos, tests... (Maestra 4, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:19).

Se evidencia, de este modo, que las pruebas escritas no constituyen el instrumento principal de evaluación (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 11). Así, en el primer nivel se administran fichas que el alumnado ha de hacer de forma individual, siendo utilizadas para conocer la evolución de los aprendizajes: “Nosotros no hacemos pruebas, lo más es una ficha al final de cada unidad que pone evaluación, que intentamos que no estén muy pendientes unos de otros para ver cómo va la cosa” (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:25). Por su parte, en segundo nivel se introducen preguntas en la lengua 2 dentro del examen de cada unidad: “la inclusión de algunas preguntas en lengua extranjera en el examen de final de cada tema (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:26).

g) Materiales y recursos

Se utilización de una gran tipología de materiales curriculares, tales como:

-Materiales de elaboración propia en forma de murales, posters, fichas:

Nosotros trabajamos mucho con posters que se están elaborando para que ellos tengan que quitar y poner esas estructuras o ese vocabulario (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:22).

Nosotros hacemos muchos murales, libros finales de los temas. Por ejemplo, en el tema de las aves hicimos un dibujo, los niños ponían It's got two legs, It's got long legs... ellos iban describiendo y cada niño se llevaba un animal. También lo hicimos en castellano y lo relacionamos con plantas y animales andaluces (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:40).

También utilizamos canciones, algún cuento, fichas... Explotación de las estructuras: composición de las frases (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:22).

dinámicas, a la hora de apuntar tipos de actividades han citado actividades tradicionales que se suelen realizar de forma individual, como fichas, lectura y cálculo” (Robles, Alfageme y Vallejo, 2011, p. 59), poniéndose de relieve como el desarrollo de actividades de corte cooperativo está aceptado como un aspecto beneficioso por parte del profesorado, sin embargo en la práctica representa un elemento más cerca de lo deseable que de lo realmente implementado en la práctica.

²⁷ En la línea de las recomendaciones propuestas por Foran (2008).

Maestra 3: Murales, adivinanzas, construcción de frases, libros con descripciones, canciones, actividades escritas (unir con flechas, completar)... (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:12).

-Utilización de páginas web que reciben un tratamiento de gran grupo y en general el manejo de medios informáticos para apoyar el aprendizaje bilingüe en el caso de cuatro de las cinco docentes (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 20):

Siempre escogemos una página web con actividades pero también siempre terminamos diciendo que le dedicamos poco tiempo al tema TIC en otras lenguas. La página web la presentamos en la televisión de la clase y la trabajamos en forma de gran grupo, pero se hace menos que otras cosas²⁸ (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:39).

Utilizamos medios informáticos para apoyar el aprendizaje bilingüe. Tenemos una TV en clase y se una diferente material buscado en la red (Maestra 4, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:17).

-Materiales aportados por el propio alumnado: “*libros fantásticos que aportan los propios niños/as, materiales que colgamos en el blog...*” (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:23)

En cuanto a los recursos, se nombran los siguientes:

Ordenador, DVD, videos, materiales fungibles (témpera, recortables, pegatinas) (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:69).

Pantalla digital, programas de ordenador, blog del nivel donde colgamos canciones, videos... (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:16).

Multimedia, libros, materiales reales aportados para cada tema, posters y materiales que se elaboran, flashcards (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:15).

Multimedia (TV, internet), libros, realia²⁹, posters y material elaborado por nosotros (Maestra 4, Formulario Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 8:15).

A modo de resumen en torno a las concepciones y práctica reflexionada en torno a las características de la enseñanza bilingüe, se pone de relieve la adopción formal de las bases del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua. Sin embargo, el acercamiento al campo metodológico se realiza a través de la propia experiencia en la práctica más que desde la formación reglada o la consulta de documentación especializada. En esencia, la profesionalización de las docentes en el campo de la enseñanza bilingüe se nutre esencialmente de sus antecedentes formativos en el área de Lengua Extranjera, configurando un escenario didáctico en función de las rutinas comunicativas, las canciones, los juegos, las adivinanzas, entre otras. La práctica bilingüe habitual descrita por el profesorado del equipo es coincidente con la descrita en el análisis intercentro del estudio 1 (epígrafe 8.5.2.1b), siendo llamativa la similitud de las decisiones en torno a los elementos curriculares de la enseñanza bilingüe.

²⁸ Es interesante analizar cómo la gramática escolar es resistente a las innovaciones y en general, a pesar de nuevas posibilidades vivenciadas y comprobadas como exitosas por la misma docente. Así, las TIC no entran en las aulas si no es bajo el control y supervisión adulta: “*A mí me alucinaron los niños de un colegio inglés al que fui de visita y nos hacían entrevistas cuando íbamos por las clases y eran los propios niños los que hacían las entrevistas sin la presencia de adultos: venían dos niñas una te preguntaba y la otra hacía las fotografías. Al final, se recogía todo en un ebook, era fantástico y quedaba estupendísimo, y me di cuenta: con lo fácil que es y lo que le gusta a los niños*” (Maestra 3, Sesión 4 de trabajo del equipo. Evaluación de progreso, 20:2).

²⁹ El término *realia* hace referencia a cualquier elemento que tiene una finalidad externa al aula de lengua a pero que puede ser aprovechada en el contexto educativo, siendo de gran utilidad por su capacidad para motivar al alumnado y su flexibilidad para su utilización en actividades diversas (Álvarez Mennuto, 2011).

9.3.2.2 El profesorado ante la implementación de una propuesta de trabajo por proyectos de integración curricular en el marco de la enseñanza bilingüe

Nos valdremos del proceso de experimentación de la unidad de trabajo por proyectos: “Investigamos el mundo del trabajo” para analizar las concepciones y práctica reflexionada del profesorado participante ante el desarrollo de una propuesta sustancialmente diferente a las prácticas habituales del equipo docente.

a) Análisis de las representaciones del profesorado acerca de las actividades desarrolladas en el proyecto

La unidad didáctica se implementa tras una serie de sesiones de trabajo en las que el equipo docente debate y negocia el diseño del proyecto (ilustración 9.1).



Ilustración 9.1 Sesión de trabajo del equipo docente.

El equipo de trabajo realiza las tareas de revisión y aporte de propuestas, siendo complementadas por el coordinador del proyecto, quien asumió un rol facilitador, como así expresa la siguiente docente: *“El trabajo ha recaído principalmente en el coordinador del proyecto pero lo ha consensuado todo, hemos aportado pequeñas cosas. Creo que en el proceso sí hemos participado todos, porque desde el principio hablamos de qué íbamos a hacer, cómo...”* (Maestra 2, Entrevista colectiva con representante del Grupo Andaluz de Investigación en el aula- GAIA, 32:1). La conformación de una dinámica de naturaleza deliberativa, basada en la reflexión conjunta y el trabajo colegiado, responde a la voluntad de implementar una propuesta innovadora y alejada de las prácticas cotidianas del equipo. Esta estrategia, asimismo, aminora, la carga de trabajo añadida para un equipo docente sobrecargado de responsabilidades y tareas.

b) Un recorrido por el itinerario de actividades del proyecto “Investigamos el mundo del trabajo”

A continuación realizaremos un recorrido por las actividades desarrolladas en función de las representaciones del profesorado³⁰.

Veamos algunas respuestas del profesorado en la implementación de las actividades.

El foto-problema mural (actividad nº 1.5) es una actividad de presentación y lectura de ideas previas que permite que el alumnado trabaje de forma cooperativa reflejando sus ideas previas en un mural colectivo (ilustración 9.2). Como resumen Pozuelos, González y Travé (2008, p. 186):

En él se exponen dibujos, fotos, recortes, frases, etc..., relacionados con la temática objeto de estudio. (...) Pretendemos conocer las relaciones espontáneas que hacen, los significados que atribuyen y, cómo no, los que obvian o simplemente reproducen automáticamente (estereotipos). Su presentación colectiva permite igualmente establecer debates y controversias que ayudan a la creación del conflicto socio-cognitivo.

El equipo docente considera que la actividad ha sido valiosa en tanto y en cuanto representa una oportunidad para fomentar el trabajo colaborativo del alumnado: *“Destacaría el fotomural, ya que aquí tenían que trabajar de forma cooperativa, decidiendo qué profesiones elegir y cuáles no (Énfasis en el original)”* (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:30); permitiendo asimismo la plasmación de las ideas del alumnado, muy influenciadas –dicho sea de paso– por los estereotipos sexistas tradicionales:

Es curioso que en el trabajo del fotomural, casi todos los grupos recortaran modelos o futbolistas (Maestra 5, Sesión 4 de trabajo del equipo. Evaluación de progreso, 20:7).

A mí en la actividad del fotomural me pasó que los niños nada más que cogían futbolistas y modelos, algún policía... (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:74).



Ilustración 9.2 Presentación del foto-problema mural

³⁰ Las características específicas de las actividades se detallan en el Anexo 6.26, Diseño del Proyecto “Investigamos el mundo del trabajo”.

En cuanto al mural de los oficios familiares (Actividad nº 2.2), ha recibido un tratamiento tanto en castellano como en inglés (ilustración 9.3). La actividad ha permitido relacionar “*lo que están estudiando con su vida personal*” (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:37), siendo considerada como “*muy útil, de fabricación en clase, aprenden estructuras y vocabulario totalmente personalizado: profesión de su padre/ madre...*” (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:49).

Se valora que la actividad conecta con los intereses de los niños-as y su entorno más próximo, a diferencia de los planteamientos estandarizados del libro de texto:

La diferencia de trabajar con el libro de texto es que nosotros planteamos las profesiones de... pero no aterrizamos en su entorno. De esta manera, una niña me dice con la pregunta: ¿Le gusta a tu padre su trabajo?, y me dice me lo puedo llevar y se lo pregunto, ella me decía cómo voy a contestar yo sin saber exactamente si le gusta o no le gusta. Otro decía en qué consiste su trabajo, había una niña que decía: trabaja con ordenadores pero no lo sé, ¿lo puedo hacer mañana?, se llevó la tarjetita y venía escrita con ayuda del padre o de la madre. Me llamó la atención que tuviera esa intención, por ejemplo la que su madre era farmacéutica ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?, entonces vino y me dice, me ha dicho que lo que más le gusta, señó, es la atención al público (Maestra 1, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el aula- GAIA, 32:12).

Como vemos, la actividad ha sido valorada muy positivamente por el profesorado, quien además expresa la posibilidad de realizar nuevos tratamientos a partir de la idea original: *“Me ha gustado mucho el mural de los oficios, me parece que ha sido una idea muy original, escoger determinada persona entre los miembros de la familia. Se podría haber trabajado muchísimo. Esto lo haces a principios de curso y te da para trabajar las descripciones es genial, se podrían trabajar montones de cosas”* (Entrevista Maestra 5, 13:20).



Ilustración 9.3 Detalle del mural de los oficios familiares

Asimismo, se pone de relieve que el alumnado ha disfrutado con la actividad: *“Les gustó mucho el mural de los oficios familiares”* (Entrevista Maestra 5, 11:8), manifestando su relevancia ante el hecho de que el alumnado partía de un conocimiento limitado acerca del trabajo de sus familiares: *“A los niños les gusta, porque muchos no sabían a lo que se dedicaban sus padres ni sus madres. Te decían: trabaja en Zara, y bueno ¿qué hace allí? y no sabían contestar. Cuando ves sus conocimientos previos y lo*

que luego han aprendido dices increíble” (Entrevista Maestra 3, 13:29). Por su parte, se destaca la significatividad de la actividad como un factor clave a la hora de posibilitar el aprendizaje de la lengua extranjera, al estar relacionada con su vida diaria “a lo mejor el vocabulario se olvida menos, pueden llegar a sus casas y decir, hoy he aprendido que eres baker en inglés. No es seguro que lo vayan a recordar más fácilmente, pero como es algo que está en su entorno se olvidará menos” (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:29).

El desarrollo de la actividad –basada en la elaboración progresiva del mural– ha recibido el tratamiento bilingüe en torno al campo del nombre del familiar elegido y de su profesión: “22-5: *Actividad en inglés: Juego what is his/ her name? Círculo: My name is... (Right) His name is. (Left). Her name is... What is your father’s/ mother’s job? Her/ his job is... Stick*” (Diario Maestra 3, 21:1). De este modo, se desarrolló un juego para facilitar el aprendizaje de la estructura: My/His/Her name is, permitiendo “*La posibilidad de intercalar actividades bilingües sin rupturas importantes*” (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:42).

Se valora el buen desarrollo de la actividad en cuanto al tratamiento lingüístico, tanto de los nombres de los familiares como de sus oficios, facilitando, en el primer caso la reutilización de una estructura trabajada previamente a la unidad: “*En mi caso ha funcionado muy bien el tratamiento lingüístico en la lengua 2 de los nombres de los familiares elegidos por el alumnado para el mural de los oficios familiares. Igualmente, el tratamiento de los nombres de los oficios de los familiares elegidos, para el cual trabajé una estructura que habíamos abordado con antelación a la unidad que consiste en que el alumnado que no sabía el nombre en inglés del familiar elegido, porque otros lo traían buscado de casa, preguntaran How do you say “peluquera” in English?*” (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:70). Sin embargo, se señala la dificultad experimentada ante la introducción de contenidos de naturaleza abierta en lengua 2, al aumentar la incertidumbre de la docente: “*El tratamiento de contenidos que no estaban previstos, me ha puesto en la tesitura de tener que buscar algún vocabulario que yo no sabía*” (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:8).

Con respecto a la elaboración del pan/pizza, considerada como una de las actividades clave del proyecto: “Investigamos el mundo del trabajo”, consistió en la elaboración de pan-pizza por el alumnado. La actividad, que recibe un tratamiento bilingüe, recoge el espíritu de los planteamientos del Enfoque de Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (Ellis, 2003; Estaire, 2006, 2011; Estaire y Zanón, 1990), con el que se encuentran familiarizadas las docentes del equipo por su trayectoria como especialistas de Lengua Extranjera, ejemplificándose en el siguiente extracto de entrevista durante una de las sesiones de planificación del proyecto:

Lo podríamos poner en inglés: My family, porque lo además lo uniríamos con el idioma, al unirlo con el inglés, podríamos poner: My family works... Lo que pasa es que sí que es verdad que podríamos enfocarlo hacia una actividad final. Si la actividad final es ir a Ciudad Arcoíris debiéramos ir encaminando todas las actividades a que la actividad final sea significativa. Podríamos hacerla como actividad final más lúdica y el libro ir encaminándolo hacia esa actividad (Maestra 3, Sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:10).

La actividad, de esta manera, contemplaba en una serie de sub-tareas que concluirían en la tarea final consistente en la elaboración de pan en el nivel de primero y pizza en el de segundo. Las tareas facilitadoras incluían el aprendizaje de una canción

en lengua 2 acerca del lavado de manos, la explotación de la receta y el análisis de las fases de la elaboración de los productos.

La tarea de la canción: *Wash your hands*, se valió de recursos como recursos un video, un big-book para la lectura en gran grupo y un mini-book para cada uno de los alumnos-as. La canción fue rápidamente aprendida en las diferentes clases, destacándose que el alumnado pidiera cantarla todos los días:

23-5. *Wash your hands! Good!* (Diario Maestra 3, 22:2)

La canción me ha gustado porque, tanto en inglés como en español, es una manera de repetir las cosas sin que el alumnado se aburra, te la piden todos los días y muy bien (Entrevista Maestra 4, 14:4).

La cancioncita, que desde la primera vez que se cantó se la aprendieron (Entrevista Maestra 5, 11:24).

La siguiente tarea consistió en la explotación de la receta del pan-pizza en castellano y en inglés, así como la visualización de un video en lengua castellana:

Vimos la presentación digital y después trabajamos los ingredientes. Leí el libro y ellos repitieron. Pusimos los distintos ingredientes en la pizarra. Eso funcionó bastante bien porque ya sabían el vocabulario: yeast, flour... entendieron bastante bien y después hicieron la ficha y mientras hicieron la ficha yo estaba fuera trabajando con los ingredientes en pequeño grupo. La actividad funcionó bastante bien (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:10).

La maestra 3 aportó una idea para el tratamiento de la receta del pan-pizza a través del mural que fue considerada muy positivamente por el resto del equipo docente, consistente en pegar los ingredientes reales en el propio mural con la receta, posibilitando que el alumnado los manipulara y los relacionara con su forma escrita: *“Fue el día en que estábamos enseñando los diferentes ingredientes de la pizza. Muy bien cuando pudieron venir y tocar los ingredientes, eso funcionó bien, cuando había más interacción”* (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:33).

Las tareas de explotación de la frase propiciaron que el alumnado aprendiera la receta del pan-pizza en la lengua 2, considerándose la posibilidad de aprovechar la estructura para futuros tratamientos lingüísticos similares: *“La totalidad de mi alumnado aprendió la estructura con los ingredientes de la pizza, saben decirla con los ingredientes. Esa estructura podría repetirse en el curso siguiente para hacer una tarta de chocolate”* (Entrevista Maestra 5, 11:14).

La plasmación del proceso de elaboración del pan-pizza en un libro de lectura colectiva fue valorada muy positivamente por el equipo docente, considerando este tipo de estrategias como generalizables a otras propuestas futuras:

Creo que la introducción de libros y cuentos, como el de Learning to make bread/pizza, incluso les puede dar la base para futuros cuentos que ellos pueden preparar, por ejemplo: Learning to make a cake, Learning to make an omelette... partiendo de ahí cada uno puede inventar qué quiere hacer, podemos dar la comida a partir de esta tipología de texto (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:62).

La última fase de la actividad consistió en la elaboración del pan-pizza en el propio colegio (ilustración 9.4), que finalmente se consumieron en las aulas.



Ilustración 9.4 Taller de elaboración de pan-pizza

Para el desarrollo de la actividad se habilitó un aula para el proceso de manipulación, utilizándose la cocina del centro para hornear los productos. Los diferentes grupos de alumnado, que previamente habían trabajado la receta y su proceso en ambas lenguas, pasaron a vivenciar la elaboración real de los productos *“todos o la gran mayoría sabían los ingredientes, los pasos a seguir en la lengua 2, la canción”* (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:55). La experiencia se basó mayoritariamente en la lengua 2: *“El hacer pan, para esta última la presentación en lengua 2 y el trabajar previamente el vocabulario y la frase con los ingredientes les ayudó mucho”* (Maestra 2, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:60). Esta experiencia de alimentación saludable puso de relieve las ventajas de haber explotado la receta y sus ingredientes en las dos lenguas a través de diferentes técnicas con la ayuda de materiales diversos y recursos, posibilitando que *“el alumnado fue(se) capaz de entender e intervenir en la explicación”* (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:62).

Asimismo, para el caso del nivel de primero se entregó una bolita de masa a cada niño-a para que se las llevaran a casa y realizaran allí el horneado, implicando así a la familia. El desarrollo y las implicaciones de la actividad fueron valorados muy positivamente por el equipo docente³¹:

Maestra 3: La exposición bilingüe de ole y chapó.

Maestra 2: Yo hice un año pan con los niños, no me salió tan bien.

Maestra 3: Hay que ver la diferencia, cuando vi la foto en casa y vi las bolitas a cuando salió. Maestra 1: Les he preguntado a los niños a ver qué hicieron con la masa que se llevaron, y las respuestas: Mira maestra, con uno hice rosquitos, en uno eché Nocilla, en el otro mermelada, en el otro fue miel.

Maestra 2: Una de mis niñas ha traído hoy el bollito para la merienda, con su fiambre que le ha puesto dentro (Diálogo, sesión 4 de trabajo del equipo. Evaluación de progreso, 20:6).

La actividad fue considerada por el equipo docente como una de las más motivadoras para el alumnado:

³¹ Precisamente, el aumento de la motivación representa un rasgo común a la implementación de propuestas de carácter integrado, tal y como ponen de relieve Bishop y Brinegar (2011) tras una investigación con estudio de caso longitudinal intrínseco.

Las actividades relacionadas con la elaboración de la pizza me gustaron mucho, tanto la realización del proceso de elaboración como el trabajo con la receta. Se han aprendido los ingredientes muy bien (Entrevista Maestra 4, 12:5).

24-5 *La actividad del Baker Gabi en bilingüe fue un acierto. Funcionó de maravilla* (Diario Maestra 3, 22:3).

Ahora, la actividad estrella ha sido la del pan/ pizza (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:75).

La experiencia de elaborar una pizza fue fantástica, hipermotivadora y pienso que no la olvidarán nunca (Diario Maestra 4, 25:1).

La actividad fue recogida en el blog de primer nivel a través de dos presentaciones audiovisuales³².

El friso de la historia (actividad nº 2.4), perseguía, por otra parte, abortar la dimensión laboral desde una perspectiva temporal: pasado, presente y futuro (ilustración 9.5).



Ilustración 9.5 Detalle del friso de la historia

El mural recibió un tratamiento lingüístico diferenciado, de forma tal que el campo del pasado –dedicado a sus abuelos-as– se desarrolló en la lengua 1. Por su parte, tanto el campo del presente, dedicado a sus padres/ madres, como el del futuro en el que se analizó lo que ellos-as quieren ser de mayores, se abordó en las dos lenguas: *“En todas las clases en el mural hay campos en inglés, por ejemplo, en el friso en la parte de futuro, “lo que quiero ser de mayor”, han escrito en el papel el nombre en inglés y el nombre en español”* (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:9).

El tratamiento de la lengua 2 en esta actividad tenía dos partes claramente diferenciadas. Por una parte, la necesidad de conocer el oficio de sus padres-madres en inglés así como del equivalente de lo que querían ser de mayor y, por otra, realizar el tratamiento de la frase en L2: *When I grow up I want to be...* (Cuando sea mayor quiero ser...).

La realización de una actividad en la que se realiza un tratamiento del lenguaje natural del alumnado en lengua 2 representó un obstáculo añadido para el profesorado³³,

³² Se pueden consultar en la siguiente dirección: <http://siuotroprimerciclo.blogspot.com.es/2013/05/fuimos-panaderas-y-panaderos-por-un.html> (Fecha de consulta 25 de febrero de 2014).

como ya se ha señalado en el caso de la actividad del mural de los oficios familiares. El profesorado ha utilizado diferentes estrategias para abordar el tratamiento de las profesiones en la L2, a saber:

-solicitando la colaboración familiar para la búsqueda de las distintas profesiones en inglés: *“Por ejemplo, acerca de lo que ellos querían ser he hecho mucho hincapié en la parte de inglés, cuando tenían que buscar las profesiones en inglés. Lo buscaron en sus casas previamente y la mayoría lo trajo aprendido”* (Entrevista Maestra 5, 11:9),

-aprovechando la presencia de la auxiliar de conversación en el aula: *“El día de antes de realizar la actividad en la lengua 2 pregunté a todos los niños qué querían ser de mayor. Les dije los nombres y los escribí en la pizarra. No funcionó muy bien porque yo estaba hablando con un niño solo y los otros no hacían nada, y porque hay una variedad tan grande de trabajos que no sabían los nombres* (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:9).

-la simplificación de la actividad: *“Se han aprendido los diferentes oficios en inglés, a pesar de que nos hemos quedado con los más sencillos porque decían cosas muy complejas”* (Entrevista Maestra 4, 12:6).

Asimismo, observamos como el desarrollo de la actividad recibió tratamientos diferenciados en las diferentes aulas. En unos casos, se fomentó que el conjunto del alumnado aprendiera no sólo el vocabulario que les atañía sino el del resto de compañeros-as: *“También hicimos un juego de memoria, porque evidentemente se sabían la profesión que ellos querían ser pero no la de los demás. De partida los niños sabían algunas profesiones como médico, maestro... pero había otras que no como peluquera o veterinario. El juego consistía en preguntar en inglés a ver si recordaban lo que querían ser sus compañeros cuando fueran mayores, estaban atentos”* (Entrevista Maestra 5, 11:28). En otros casos, se realizaron aportaciones al diseño en la línea de posibles derivaciones complementarias: *“Con esta actividad se puede hacer un libro, ponen la frase: When I grow up I want to be..., hacen el dibujo”* (Maestra 1, Sesión 3 de trabajo del equipo. Diseño, 16:9).

El desarrollo del friso de la historia resultó una actividad positiva para el profesorado, identificándola como la actividad con la que más cómoda se sintió la maestra 4: *“El tema de los murales del tiempo: pasado, presente y futuro, que es muy sencillo”* (Entrevista Maestra 4, 12:14). Asimismo, la actividad permitió que el profesorado detectara sesgos de género en el alumnado: *“Había muchas profesiones encasilladas de chico-chica”* (Entrevista Maestra 5, 11:12).

En cuanto al alumnado, se evidencia como los grupos de segundo aprendieron con facilidad la estructura de la frase en lengua 2: *“También se aprendieron muy bien la frase de lo que ellos quieren ser de mayor en inglés: When I grow up I want to be...”* (Entrevista Maestra 4, 12:6). Sin embargo, en el nivel de primero se alude a la necesidad de realizar un acotamiento, simplificándola para favorecer que el alumnado pudiera aprenderla: *“30-5: When I grow up I want to be a... Para primero mejor I want to be...”* (Diario Maestra 3, 23:1).

³³ Sin embargo, la docente 2, tras la revisión del informe de caso, se muestra en desacuerdo con que la utilización natural de la lengua del alumnado en el marco de la lengua extranjera represente un obstáculo añadido en su caso.

La salida de investigación para conocer los oficios del barrio (Actividad nº 2.3) permitió, asimismo, explorar el medio social y económico en el que se encuentra localizado el centro escolar, y en general, la mayor parte del propio alumnado (ilustración 9.6). La actividad contempló la realización de tareas antes, durante y después de la visita.



Ilustración 9.6 Salida a conocer los oficios del barrio

La dificultad de la actividad, entre otras variables, consistía en la movilización de alrededor más de ciento sesenta alumnos-as por el barrio con el objetivo de realizar tareas de investigación, más allá del tradicional paseo de reconocimiento. De este modo, el equipo docente expresaba sus dudas con respecto al hecho de contar con los suficientes recursos humanos para su desarrollo: *“Ese tipo de cosas hay que plantearlas bien porque necesitan más trabajadores dentro de la clase, porque si vas con un niño a hacerle una entrevista a un churrero... quiero decir que es una cosa muy complicada, que hay que ver los medios que disponemos para adaptarla a nuestra realidad”* (Maestra 1, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:5), considerándola una actividad positiva pero compleja para el nivel de primero de primaria:

Maestra 1: _ La actividad de entrevistar a la gente el barrio la veo chulísima.

Maestra 3: _ Yo la veo difícil para primero.

Maestra 1: _ Quizás más para segundo...” (Diálogo, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:11).

El profesorado, pasadas las inquietudes relacionadas con el desarrollo de la actividad, se mostró muy satisfecho, incidiendo determinados aspectos, a saber:

a) La capacidad del alumnado para realizar la tarea durante la salida:

Me sorprendió gratamente el que el alumnado fuese capaz de hacer tan bien la ficha que se elaboró para realizar durante la salida al barrio (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andalúz de Investigación en el Aula- GAIA, 17:33).

b) La capacidad de la actividad para conectar la temática de trabajo con el entorno próximo de los niños-as y propiciar un aprendizaje mucho más significativo, despertando la motivación de los participantes (Alumnado, profesorado y familias):

El alumnado ha visto muy cercano el trabajo que se ha hecho, porque se ha enlazado mucho con su familia. En qué trabajan, que herramientas utilizan, todo muy cercano y doblemente porque hemos salido

a visitar el barrio (...) Creo que el aprendizaje se produce de otra manera, de forma mucho más significativa y más enlazada con la realidad, además del hecho de que para ellos es una novedad (Entrevista Maestra 2, 14:26).

La salida por el barrio me encantó, a los niños también y a los padres y madres que nos acompañaron. Muchas veces lo que tenemos más cerca no lo conocemos, y este tipo de salidas los ayuda a `abrir los ojos´ y estar más en el mundo (Diario Maestra 4, 22:4).

c) La respuesta tan positiva de las personas del barrio:

Me sorprendió también cómo la gente del barrio ha atendido a los niños y además les contestaban las preguntas despacito para ayudarles (Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe).

Colaboró todo el mundo muy bien. En la farmacia les enseñaron un robot dispensador de medicamentos, los chiquillos estaban alucinados (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 17:33).

d) El hecho de que la salida estuviera plenamente integrada en la secuencia didáctica y que el alumnado tuviera un cometido específico:

La maestra 1 comentaba en un momento de charla de pasillo que se notaba la diferencia enormemente con otras salidas en las que el alumnado sólo tenía que ir de un sitio a otro mirando sin hacer nada, es decir la típica excursión. Sin embargo, en este caso el alumnado iba con un propósito concreto, con una tarea a realizar, con la tutorización y modulación de un adulto que no sólo era acompañante, estando la actividad enmarcada y contextualizada en un proyecto de trabajo de orden superior (Diario del investigador, 18:19).

e) En cuanto a la excelente planificación y desarrollo de la actividad:

Como tarea organizativa bien desarrollada es necesario nombrar la salida para conocer los oficios del barrio, que estuvo perfectamente organizada (Maestra 5, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:24),

Las actividades fuera del aula han funcionado muy bien, los niños estaban muy contentos, aparte de estar muy bien organizadas (Entrevista Maestra 2, 14:23),

28-5 La salida ha salido fenomenal. Bien por la idea y por la organización. ¡Ole las familias colaboradoras (Diario Maestra 3, 22:4).

Se realiza una presentación con fotografías de la salida y se publica en el blog de primer nivel³⁴. La actividad es igualmente valorada como muy positiva por parte del alumnado, como así manifiestan explícitamente dieciséis niños-as de 2º C.

En cuanto a los talleres de experiencia laboral (actividad nº 3.2) se convirtió en la actividad de síntesis del proyecto de trabajo, siendo elegida en tanto y en cuanto representaba una actividad lúdica, activa y que posibilitaba la participación familiar (ilustración 9.7).

³⁴ Se puede consultar en la siguiente dirección: <http://siurotprimerciclo.blogspot.com.es/2013/06/salida-para-visitar-los-oficios-del.html> (Fecha de consulta 25 de febrero de 2014).



Ilustración 9.7 Talleres de experiencia laboral

Desde la fase de diseño se apostó por articular la actividad desde la participación familiar: *“En la jornada de talleres podríamos contar con aquellos padres y madres que se ofrecieron a través de las hojas de participación”* (Maestra 2, Sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:5). Así, tras una serie de sesiones de trabajo se diseñó un recorrido por seis talleres de experiencia: el teatro, la oficina, la tienda, la peluquería, la cocina y el hospital. La actividad partía de la premisa de que el alumnado desempeñara un oficio y vivenciara el trabajo desempeñado: *“Lo que los niños deberían ver en esta actividad es que ellos hacen un oficio, desarrollan un trabajo igual que hacen sus padres, sus abuelos, o quien sea... qué consiguen, pues van a conseguir pan, salir bien peinados...”* (Maestra 2, Sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:8)³⁵.

El desarrollo de la sesión de talleres fue también valorada muy positivamente por el profesorado: *“¡Los talleres muy bien organizados y trabajados!”* (Diario Maestra 3, 23:2), destacándose, conjuntamente con la actividad de realización del pan como actividades capaces de sacar *“de la monotonía a los niños, además de motivadoras están en conexión directa con el objeto de aprendizaje, no es un libro, no es la pizarra, no es lo de todos los días”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:32).

Los propios niños-as en una entrevista colectiva posterior al desarrollo de la actividad confirman el éxito de la actividad, considerando que la actividad les sirvió para *“Orientarnos un poco para cuando seamos mayores y trabajemos”* (Alumno 2º A, Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres), además de ayudarles para *“saber lo que voy a ser de mayor”* (Alumna 2º B, Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres). El alumnado manifiesta que ha disfrutado con diferentes talleres, así a la pregunta sugerida por uno de los propios niños: *¿Qué taller os ha gustado más?* responden:

A mí me ha gustado mucho cuando hemos hecho los teatros (Alumno 2º A, Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres.)

³⁵ La docente 2, tras la revisión del informe de caso matiza la cita, señalando que el objetivo de la actividad radicaba en que el alumnado vivenciara *“la finalidad de cada trabajo, qué se consigue con cada uno de ellos”*.

A mí cuando hemos aprendido a poner los juegos en el ordenador online (Alumno 2º A, Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres.)

A mí la peluquería (Alumna 2º A, Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres.)

A mí hacer zumo de naranja y los ordenadores ¡Es superguai (sic) lo de los ordenadores! (Alumna 2º B, Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres.)

Hacer el zumo. He puesto el dedo y se ha puesto a girar. El susto que me he pegado (Alumno 2º B, Entrevista colectiva alumnado 2º Jornada talleres.)

Las positivas valoraciones que hace el alumnado con respecto a la posibilidad de utilizar los ordenadores en el taller de informática reafirman lo señalado por Trujillo (2012a), constituyendo a su juicio una de las razones para la utilización de las TIC en los proyectos.

Se publica en el blog de primer nivel una presentación con algunas fotos de la experiencia³⁶.

Finalmente, es posible afirmar que la percepción del profesorado en torno a la gran aceptación de las actividades activas, experienciales y más alejadas de la rutina se confirma haciendo un somero análisis de las valoraciones del propio alumnado. Así, la actividad de la pizza la más valorada (Alumnado, Entrevista colectiva alumnado 2º C Proyecto de trabajo), como así se documenta en el dossier de trabajo del alumnado de 2º C en torno a su actividad favorita del proyecto (tabla 9.5):

Alumnado	Actividad preferida
Alumna 1	(Visitar) la tienda de los churros y el taller.
Alumno 2	El día que hicimos la pizza.
Alumna 3	Lo que más me gustó fue la salida.
Alumna 4	Lo de la pizza.
Alumna 5	Haber ido a “Saludalia”.
Alumna 6	Me gustó la pizza, la salida y la investigación.
Alumna 7	La salida, etc.
Alumna 8	Lo que más me gustó fue lo de la relojería/ joyería.
Alumna 9	Recortar los oficios y pegarlos en una cartulina.
Alumno 10	La salida y la pizza.
Alumno 11	Me ha gustado todo.
Alumno 12	La pizza.
Alumno 13	Informática, la pizza y la salida.
Alumno 14	Los juegos de la informática.
Alumno 15	El panadero en la salida.
Alumno 16	La salida y la informática.
Alumno 17	A mí lo que más me ha gustado ha sido la salida.
Alumna 18	La cajera, la peluquería y lo que más fue la informática.
Alumna 19	Los talleres, la pizza y la salida.
Alumno 20	La salida
Alumno 22	La salida.
Alumno 23	La salida a investigar todos los trabajos.
Alumno 24	Informática.
Alumna 25	La salida a la calle para conocer más oficios, cómo trabajan, qué máquinas o herramientas utilizan...
Alumno 26	Lo que más me gustó fue la informática.

Tabla 9.5 Actividades favoritas según el alumnado

A modo de conclusión acerca de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno a la implementación de la propuesta de trabajo por proyectos de integración curricular en el marco de la enseñanza bilingüe: “Investigamos el mundo del

³⁶ Se pueden consultar en la siguiente dirección: <http://siurotprimerciclo.blogspot.com.es/2013/06/talleres-de-experiencia-laboral.html> (Fecha de consulta 25 de febrero de 2014).

trabajo”, se constata la positiva valoración que tiene el equipo docente por su impacto en la motivación del alumnado.

Por su parte, el análisis del desarrollo del proyecto pone de manifiesto que el profesorado ha hecho un esfuerzo añadido, debido al alejamiento de la propuesta de las prácticas desarrolladas habitualmente. El tratamiento bilingüe de algunas actividades ha representado una dificultad añadida para el profesorado, especialmente aquellas que demandaban individualizar los aprendizajes, por ejemplo en torno al tratamiento personalizado de los oficios familiares. De forma inversa, se han sentido más cómodas en el desarrollo de aquellas actividades más cercanas a la lengua extranjera convencional, como la enseñanza de la canción o el tratamiento del vocabulario principal de la unidad.

A pesar de las dificultades, la posibilidad de contar con un proyecto consensuado por todos los miembros del equipo ha favorecido el desarrollo de las actividades, especialmente aquellas ante las que expresan dudas por su especial complejidad como la salida de investigación o el desarrollo de los talleres de experiencia laboral.

c) Materiales curriculares y recursos del proyecto de trabajo. Más allá del libro de texto como único recurso en el aula

La implementación de una propuesta didáctica de trabajo por proyectos representa un escenario diferente (Beane, 2005; Cañal, Pozuelos y Travé, 2005, Pozuelos, 2002; Fraser, 2000, 2013, Fraser et al. 2012), también con respecto al papel y características de los materiales curriculares (Pozuelos, 2007a).

Sin embargo, considerando que el equipo docente desarrolla su actividad convencional desde el libro de texto, material de amplia generalización en las escuelas actualmente (Fernández Reiris, 2005; Martínez, Pineda y Valls 2009), se consideró oportuno mantener su uso a lo largo del desarrollo del proyecto, principalmente para aprovechar su potencial para el refuerzo de contenidos de corte instrumental.

El análisis de las representaciones del profesorado permite evidenciar el papel del libro de texto como algo más que un material curricular, convirtiéndose en referente explícito e implícito de los procesos de diseño de la enseñanza incluso de corte pretendidamente innovador³⁷:

La cuestión sería ver qué contenidos vamos a trabajar, y si esos contenidos van a ser los mismos en primero que en segundo. He estado echando un vistazo a los temas que nos quedan del libro y he visto dos temas que nos vendría bien encajarlos en el tema de las profesiones, uno las profesiones propiamente dichas con los tres sectores y el otro acerca de los materiales, en el que podríamos ver de qué están hechas las herramientas que se utilizan (Maestra 2, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:1).

Se evidencia una clara injerencia de la selección cultural/ curricular realizada por el libro de texto, al proponerse la incorporación de contenidos no reflexionados,

³⁷ Según estas evidencias que se presentan a continuación, podemos señalar que las palabras de Torres expresadas a finales de los años noventa del pasado siglo siguen plenamente de actualidad, representando el desarrollo del proyecto de trabajo la expectativa expresada al final: “*el modelo de escuela tradicional de carácter dogmático no está todavía desterrado. Ninguna duda cabe de que este modelo de escolarización encuentra en el libro de texto uno de sus más firmes aliados. De ahí la urgencia de nuevos recursos didácticos como apoyo a estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden contribuir a mudar el trabajo y, en general, la vida en las aulas*” (Torres, 1989, p. 54).

consensuados o debatidos en función de su pertinencia o relevancia curricular, en este caso vinculados con la clasificación de los sectores de producción³⁸:

Lo que pasa es que es una forma de clasificar, introducir los sectores nos da pie a poder saltar a lo que tenemos en el libro (Maestra 3, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 16:12).

A nosotros lo que nos quedaría por ver son las profesiones pero englobando los tres sectores, los relacionados con la naturaleza (sector primario), el secundario que son las transformaciones y el sector de servicios que es lo que más abunda en la ciudad y después otro tema que también lo podríamos ligar con éste eran los materiales. Para desempeñar nuestras profesiones utilizamos objetos, instrumentos, que están elaborados con materiales, cuál es la procedencia de los materiales, que los materiales se pueden reciclar y también ver máquinas y herramientas. He hecho un mapa conceptual, anoche así sobre la marcha, con lo que podíamos sacar que nos podría servir para la unidad. Podríamos partir de ahí y sí tendríamos que ver qué contenidos íbamos a integrar (Maestra 2, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:2).

El calado del libro de texto en la conformación de la profesionalidad docente es perceptible en el análisis de las aportaciones preliminares al diseño del proyecto por parte de algunos miembros del equipo (Anexo 6.16³⁹), donde es perceptible la coincidencia con las propuestas de la editorial Anaya (Anexo 6.28, programación de Anaya libro globalizado, p. 59).

Otra de las posibles implicaciones de la profesionalidad vinculada al uso del libro de texto se refiere a la conformación de prácticas docentes basadas en la reducción de la incertidumbre desde diseños cerrados y preactivos, en la línea del currículo como contenido (Angulo, 1994) según una racionalidad técnica (Grundy, 1991), seguridad que aporta al profesorado representando un material preactivo, cerrado y concretado en un nivel final. Las referencias de la maestra 2 a la necesidad de "mayor concreción" o la apelación a la necesidad de "cosas tangibles" evidencian la proximidad del pensamiento de la docente con la racionalidad vinculada al uso del libro de texto⁴⁰:

Me gustaría concretar más, ver esto (la unidad didáctica de los oficios familiares) y qué podríamos aportar, pero vamos a concretar ¿Qué objetivos y contenidos nos vamos a plantear con el proyecto? ¿Por niveles? Nosotros en primero no lo planteamos como sectores, te hablo de sectores porque sé que son tres sectores pero allí (en el libro) hablan de trabajos relacionados con la naturaleza que son los del campo y del mar, el sector primario, ganadería, agricultura y pesca, luego habla de transformar materias primas que es el sector secundario y después los servicios, lo plantea el libro como trabajos para ayudar a los demás (...) A mí me gustaría concretar, yo soy muy concreta. Me gustaría tener un esqueleto sobre el que hacer las aportaciones. Al proyecto tenemos que darle algún formato, pero esto

³⁸ Concepto que se considera obsoleto para entender la complejidad de las actividades económicas (Area y García-Valcarcel, 2001; Travé, García y López, 2012).

³⁹ La maestra 3 hace una aportación al diseño del proyecto en función de una programación resumida, copia literal de la propia programación elaborada por la editorial. La maestra 2 aporta una trama de contenido coincidente con la propuesta editorial.

⁴⁰ Las declaraciones de la docente han de ser analizadas teniendo en cuenta la presión de la gramática escolar en la conformación de verdaderos imaginarios de lo educativamente correcto, tal y como evidencian Pozuelos, Travé y Cañal (2007, p. 420): "Hay limitaciones legales relativas a contenidos, horarios, recursos, espacios o pruebas estandarizadas, entre otras, que generan en los docentes un notable grado de incertidumbre. Así, aunque reconocen los beneficios que este enfoque proporciona a los escolares y a ellos mismos, les produce inquietud que este modelo choque con tantas medidas que parecen consolidadas en el sistema educativo. En consecuencia, el profesorado que plantea su dinámica de clase desde el enfoque de la investigación escolar se caracteriza frecuentemente no por la seguridad de sus planteamientos sino por hacerse preguntas, analizar las consecuencias de su opción y cuestionar sus propias ideas y actuaciones docentes".

(refiriéndose a la unidad didáctica aportada) al fin y al cabo es leer. Quiero darle un esquema⁴¹ (Maestra 2, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:8).

Observamos cómo se valida la selección cultural del libro de texto y se toma como referente, construyéndose sobre ésta la planificación llegando al extremo de considerar que estos contenidos son de naturaleza propedéutica⁴²:

¿Y el grado de concreción en primero y en segundo? Eso hay que analizarlo, porque vosotros (se refiere a segundo curso) ya tenéis la base de los diferentes sectores pero a lo mejor los nuestros (primer curso) habría que bajarlos un poco a saber que hay tres tipos de sectores o como lo quieras llamar (Maestra 3, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:6).

Una vez en pleno desarrollo del proyecto de trabajo, el libro de texto fue utilizado como un recurso más, en la línea de la necesaria flexibilización del material en el marco de un currículo abierto (Del Carmen y Jiménez, 2010), asumiendo un rol secundario como así justifica la maestra 5: “No se puede seguir el libro de texto si quieres hacer un currículum integrado. Creo que para llevar a cabo proyectos como el que hemos hecho pues tenemos que dejar al libro en un segundo plano, apartarlo un poco porque creo que no se pueden hacer las dos cosas a la vez” (Entrevista Maestra 5, 11:4). De este modo, se evidencia un salto en el nivel de desarrollo profesional de la docente –que no vinculamos necesariamente con la implementación del presente proyecto– al poner de manifiesto una cierta emancipación del libro de texto:

Hay mucha gente, yo ya no me incluyo, que está obsesionada por el libro de texto. Hablas con compañeros de otros centros y comentan ¿Has terminado, no has terminado? y parece que si se termina el libro de texto es como si te pusiesen una medallita, y no creo que sea importante terminar el libro de texto (Entrevista Maestra 5, 11:4)⁴³.

El desplazamiento del libro de texto a un papel secundario durante la implementación del proyecto es manifestado también por la maestra 1, quien destaca su papel en torno a la explotación de contenidos de carácter instrumental: “En este sentido el libro de texto ha pasado no a un segundo plano si no al último, lo hemos utilizado pero en momentos en los que hemos reforzado contenidos de las áreas instrumentales” (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 12:20).

Por su parte, el alejamiento del libro de texto se ha producido de forma natural ante la posibilidad de contar con materiales y recursos alternativos: “La maestra 4 comentaba que definitivamente se deja aparcado el libro de Oxford, a lo que la

⁴¹ La docente, tras la revisión del informe de caso, alude al hecho de que el planteamiento que ella hace se refiere a la necesidad de concretar algunos elementos clave de la programación tales como objetivos, contenidos y actividades, especificando que no se refiere directamente al libro de texto: “Cuando hablo de libro de esquema no me refiero al libro de texto, quiero saber qué objetivos perseguimos, qué contenidos vamos a trabajar y qué actividades vamos a programar para conseguir dichos objetivos” (Docente 2, revisión de informe de caso).

⁴² Así, al hablar de libro de texto también se evidencia un determinado discurso “un modo de poner en relación lenguajes y prácticas institucionales, que hacen que las percepciones ideologizadas de la experiencia social de la enseñanza se conviertan en algo natural. De modo que se naturalicen y se asuman como nuestras lo que no son más que imposiciones de un modelo hegemónico de entender las relaciones de los sujetos con el conocimiento en el interior de las instituciones educativas” (Martínez Bonafé, 2008).

⁴³ Torres (1989) hacía referencia a esta presión tácita ejercida por los libros de texto en los docentes estableciendo el paralelismo con una cadena de producción: “Los manuales escolares transmiten al profesor que es necesario acabarlos en un determinado periodo de tiempo –un curso–, puesto que una vez consumido ese tiempo otro manual hace acto de presencia y su manejo exige haber completado el anterior, de la misma manera que en una cadena de producción cada acción presupone otra que le ha precedido” (p. 54).

compañera de nivel se muestra de acuerdo (maestra 5)” (Diario del investigador, 23 de mayo, 18:5).

De este modo, los diferentes miembros del equipo conceptúan el trabajo por proyectos, y los materiales diversos utilizados, como la mejor opción mientras que el libro se considera menos deseable curricularmente, pero necesario desde un punto de vista pragmático: *“Creo que el trabajo por proyectos integrando el bilingüe es mucho mejor, lo único positivo que tiene un libro es que tiene colores, y que tiene una estructura muy delimitada y te puede servir en determinadas ocasiones cuando uno no tiene posibilidades”* (Entrevista Maestra 3, 13:13). De esta manera, se pone de manifiesto que el libro de texto representa un material alejado de los intereses y contexto de los niños-as, a diferencia de lo que ocurre en torno a la implementación de propuestas de trabajo por proyectos:

Maestra 2: *_(Los libros) no tienen nada que ver con ellos. La relación con la realidad viene siempre de alguno que dice, pues sí seño (sic), yo vi una vez, yo fui una vez, alguno que dice pues mi madre... Pero en esta ocasión han sido todos los que han conectado con la realidad.*

Maestra 1: *La diferencia de trabajar con el libro de texto es que nosotros planteamos las profesiones de... pero no aterrizamos en su entorno. De esta manera, una niña me dice con la pregunta: ¿Le gusta a tu padre su trabajo?, y me dice me lo puedo llevar y se lo pregunto, ella me decía cómo voy a contestar yo sin saber exactamente si le gusta o no le gusta. Otro decía en qué consiste su trabajo, había una niña que decía: trabaja con ordenadores pero no lo sé, ¿lo puedo hacer mañana?, se llevó la tarjetita y venía escrita con ayuda del padre o de la madre. Me llamó la atención que tuviera esa intención, por ejemplo la que su madre era farmacéutica ¿qué es lo que más le gusta de su trabajo?, entonces vino y me dice, me ha dicho que lo que más le gusta seño es la atención al público* (Diálogo, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:42).

Se pone de relieve además que el libro de texto representa un material que no demanda competencias profesionales, pudiendo ser utilizado por cualquier persona, mientras que la labor educativa se concibe como una actividad más compleja que la mera administración de un libro:

Maestra 3: *Un libro de texto es capaz de manejarlo cualquier persona, de hecho los padres lo manejan igual.* (32:19)

Maestra 2: *Cualquiera puede conducir un libro de texto y enseñar a un niño, pero la labor educativa va más allá* (32:32). (Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA).

La participación del equipo docente en la implementación de la propuesta ha evidenciado el tránsito de un modelo de dependencia profesional del libro de texto a otro de progresiva autonomía profesional (Güemes, 1994).

Dicho proceso, se ha visto favorecido por la implementación de la propuesta que ha aportado alternativas para el desarrollo del currículo de forma colegiada. Así, desde la fase inicial de diseño del proyecto se emprendió un proceso de búsqueda, diseño y recopilación de materiales que involucró a todo el equipo:

Voy a llamar al CEP para ver qué recursos pueden tener sobre el tema de los oficios. También cuando daba infantil utilizaba mucho los recursos que tiene infantil. Para el caso de este proyecto que queremos que sea un poco diferente podríamos partir del préstamo de infantil. No tenemos espacio para tener algo fijo pero sí para aportar recursos puntuales (Maestra 1, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:25).

Asimismo, se identificó la necesidad de introducir recursos en forma de *realia* (ilustración 9.8) para apoyar el aprendizaje bilingüe: *“Del maletón podemos ir sacando imágenes de los objetos o los propios objetos que recopilemos, vamos sacando la caña*

de pescar y preguntamos Who use this?... y trabajar las palabras en bilingüe” (Maestra 1, sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:13), así como la posibilidad de acceder a los recursos digitales como la pantalla digital: *“El tema de las TIC se podría hacer pidiendo el horario de las clases que tienen pizarra digital de forma que podamos acceder a usarla”* (Maestra 3, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:36), o la conveniencia de contar con recursos tanto en papel como en formato digital: *“Con respecto a las imágenes de los oficios veo que ya también se pueden tener en un Power Point”* (Maestra 3, sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:12).



Ilustración 9.8 Aprendiendo los ingredientes de la pizza

Se pone en valor especialmente el amplio repertorio de materiales y recursos puestos a disposición del equipo⁴⁴: *“La posibilidad de contar con fichas de refuerzo, flashcards y wordcards, recursos digitales”* (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:12). *“El uso de los recursos, los murales, las canciones, las páginas web, son elementos que deberían estar presentes en todas las unidades”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:60).

⁴⁴ En el proceso de elaboración de los materiales se tuvo en cuenta la necesidad de cuidar el equilibrio de género en la imagería del mundo laboral. De esta forma, las imágenes del proyecto ilustraron cada oficio a través de un hombre y una mujer. La incorporación de este criterio tuvo un impacto comprobable en las concepciones del propio alumnado, que modificó sus ideas previas (generalmente de marcado sesgo sexista) a partir de la visualización de imágenes en las que aparecían hombres y mujeres desempeñando la misma actividad laboral. Este hecho apunta a la hipótesis de que en efecto y tal como podíamos sospechar la construcción de la ideas de género en los niños se apoyan en soportes visuales que operan de referentes (Manifestación alumna 2º C en actividad juego-debate). En este sentido, el papel reproductivo de estereotipos sexistas de los medios audiovisuales (dibujos animados, publicidad infantil...) cobra una dimensión nueva, informando sobre la necesidad de incorporar este elemento en el diseño de la enseñanza en todas sus manifestaciones.



Ilustración 9.9 Explotación del video de elaboración de la pizza

Sin embargo, la utilización de las tecnologías implicó dificultades añadidas que complejizaron el desarrollo de las actividades diseñadas a partir de aspectos tan elementales como la compatibilidad de los archivos utilizados con los ordenadores existentes:

Hoy el día ha sido algo caótico por el tema de las presentaciones de Power Point y el hecho de que el formato de compatibilidad de las mismas no podía visualizarse en todos los ordenadores, es decir sólo en 1 de los 5. Este hecho me ha obligado a ir clase por clase intentando arreglarlo, cosa que he conseguido en 3 de ellas, pero aun no en la de cinta 1º B, que no tenía instalado el office. Un hecho tan aparentemente obvio como el contar con un ordenador para ver una presentación ha supuesto un motivo de descontrol para la actividad del día, ya que no han podido presentar las presentaciones en algunos casos, a pesar de ello contaban con la copia en papel, sólo que la presentación digital contaba con el audio incorporado. De este modo, dar por hecho cuestiones tan elementales de cara al desarrollo de la actividad en el aula se ha revelado como un fallo importante (Diario del investigador, 23 de mayo, 18:4).

Por su parte, se pusieron a disposición del alumnado recursos y dispositivos digitales para el desarrollo de diferentes actividades del proyecto (ilustración 9.9). De este modo, a lo largo de la salida a conocer los oficios del barrio se utilizaron cámaras de fotos digitales para ilustrar las tareas de investigación como se muestra en la ilustración 9.10:



Ilustración 9.10 Alumnado realizando fotografías en salida de investigación

Por su parte, uno de los talleres enmarcados en la jornada de talleres de experiencia laboral consistió en la utilización de los ordenadores portátiles para la realización de actividades vinculadas con el mundo del trabajo contando con la tutorización de padres y madres tal y como se muestra en la ilustración 9.11:



Ilustración 9.11 Taller de informática

Los eventos más significativos del proyecto fueron difundidos en el blog de primero: <http://siurotprimerciclo.blogspot.com.es/>

Otro aspecto que representa una valoración positiva es la posibilidad de haber contado con la figura del coordinador del proyecto como facilitador de los recursos: *“La búsqueda de materiales y recursos es siempre un obstáculo aunque en este proyecto han sido proporcionados por el coordinador”* (Maestra 2, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:57). *“Todo el material aportado por el coordinador”* (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:24).

Además, se han realizado aportaciones encaminadas a la mejora de los materiales proporcionados: *“Algunas de las cosas propuestas de materiales las hemos mejorado hablando, aportando cosas, a lo mejor algunos materiales los he adaptado de forma diferente”* (Entrevista Maestra 3, 13:11), considerando la necesidad de aportar propuestas personalizadas y adaptadas a la práctica de cada docente: *“Cuando trabajamos en equipo unos compañeros preparan cosas pero siempre necesitas mirar: esto lo haría de otra manera, tengo material en tal o cual sitio, buscar recursos”* (Entrevista Maestra 2, 14:8), para lo que es necesario tener una actitud de compromiso con la formación continua: *“Tienes que estar reciclándote, buscando información para mejorar los materiales, que dices esto es así, cómo lo pondría mejor”* (Entrevista Maestra 2, 14:21).

A modo de síntesis, ha sido patente a lo largo del proceso de diseño del proyecto de trabajo la presencia subyacente del libro de texto como referente. La racionalidad del libro de texto se traduce tanto en la búsqueda de concreción como en la validación acrítica de la selección cultural que propone en torno a un tema dado. Sin embargo, la implementación del proyecto ha logrado situar al libro de texto como un recurso más, llegando a representar un papel secundario.

El libro de texto ha asumido un rol secundario, utilizándose como refuerzo instrumental, y profundizándose en la emancipación –ya latente en diferentes miembros del equipo– en torno al protagonismo del libro. Así, la utilización cotidiana del libro de texto se justifica como una opción acentuada por las limitaciones pragmáticas aun considerando sus numerosas carencias como el alejamiento de los intereses y contexto del alumnado, así como su papel favorecedor de prácticas rutinarias. Asimismo, el equipo es consciente de la ausencia de competencias profesionales necesarias para la utilización del libro de texto.

Posteriormente, en el proceso de diseño del proyecto de trabajo se hicieron aportaciones coincidentes con las prácticas habituales del equipo en torno a la necesidad de emplear materiales y recursos diversos. Recogidas las aportaciones, los diferentes materiales y recursos fueron puestos a disposición del profesorado. La posibilidad de contar con los diferentes materiales adaptados a las diferentes actividades ha sido muy valorada por el equipo docente, evitando que hayan invertido tiempo en ese proceso. Se pone de relieve la contribución de los materiales en el fomento del aprendizaje significativo del alumnado. Por último, es destacable la participación del equipo en la mejora de los materiales propuestos, considerándose necesario adaptar los materiales a los diferentes estilos docentes, así como la necesidad de la formación continua del profesorado para favorecer la elaboración de materiales de calidad.

d) A propósito de la auxiliar de conversación en el proyecto: fortalezas y debilidades

La figura de la auxiliar de conversación representa una novedad aportada por los centros bilingües de la Comunidad Autónoma Andaluza (Artículo 23, Orden de 28 de Junio de 2011, BOJA 135).

En la misma línea, el papel de la auxiliar de conversación en el desarrollo del proyecto es mayoritariamente valorado de forma positiva, destacando a favor los siguientes aspectos⁴⁵, a saber:

a) Ayuda en vocabulario, estructuras, pronunciación y fomento de la producción del alumnado (ilustración 9.12):

Ha trabajado el vocabulario y ha instado a los alumnos/as a expresarse utilizando determinadas estructuras (Maestra 2, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:32).

Su trabajo se ha concentrado sobre todo en presentación de vocabulario con las flashcards (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:36).

Reforzar el vocabulario y las estructuras (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:33).

Nos ha ayudado mucho en vocabulario, pronunciación... (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:76).

En este sentido, la propia auxiliar de conversación pone de manifiesto la necesidad de contar con un hablante nativo en el aula, con la finalidad de mejorar la competencia lingüística del alumnado así como un docente de lengua 1 que pueda realizar aclaraciones:

Creo que en el aspecto oral es importante que haya alguien que sea nativo, hablar lo más posible en la lengua 2 para que los niños se habitúen al acento y que traten de copiarlo. Es muy importante tener otro profesor de L1 ya que en caso de que no entiendan se pueda situar al alumnado. Cuando termino de hablar pregunto Have you understood? y a veces está claro que no han entendido y en este momento es importante que, si no es una traducción, que se recurra al español. A lo mejor primero en español y después en inglés (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:16).

b) Colaboración en las tareas docentes: *“Ha sido un papel importante de cooperación y ayuda como siempre”* (Maestra 2, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:34).

En este sentido, la propia auxiliar manifiesta la complejidad de desarrollar su labor principalmente por la necesidad de adaptarse a los diferentes estilos docentes del profesorado: *“Es muy difícil la labor de auxiliar, con estilos docentes tan distintos”* (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:32).

Sin embargo, se alude también a una serie de debilidades, en primer lugar de corte formativa, al partir de la base de que tres de las cinco docentes consideran que los auxiliares de conversación carecen de la adecuada cualificación para realizar su función (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 24).

⁴⁵ Coincidentes, en este caso, con dos de las tres facetas identificadas por Lorenzo et al. (2009) *“el apoyo en el aula a los profesores de ANL, el trabajo comunicativo con el alumnado, y la elaboración y adaptación de materiales”* (p. 22).



Ilustración 9.12 La auxiliar de conversación interaccionando con un alumno

Asimismo, se identifican cuestiones de índole más específica vinculadas con las características de la propia auxiliar:

a) Su carácter tímido y reservado hace que se limitara su capacidad de interacción con el alumnado:

Se distraen mucho con la auxiliar, ella es muy calladita y poco activa, eso a veces los aburre (Maestra 2, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:32).

En mi caso cuando he trabajado con ella he tenido que ir repitiendo: "This is a fisherman, What is it? y repito otra vez, y les hago repetir y les pregunto... todo eso no lo hacía ella, tenía que ir detrás de ella. Con niños de esta edad es muy importante preguntarles, reforzando una y otra vez... (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:41).

Ha habido un par de días en los que los niños no estaban muy receptivos para el trabajo con la auxiliar de conversación, teniendo en cuenta además de que ella era un poco tímida (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:34).

-Escasa utilización del lenguaje no verbal: *"La auxiliar de conversación no dominaba mucho el lenguaje no verbal que es muy importante, utilizaba sobre todo la palabra"* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:40).

b) El escaso tiempo que ha pasado en las aulas (una hora semanal por curso):

Sólo ha asistido a una sesión en todo el proyecto. Insuficiente (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:31).

Sólo acude un día a la semana a la clase durante las dos semanas de realización del proyecto, ya que coincidió con la salida por el barrio y otro día que estuvo enferma (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:35).

En este sentido, se considera preciso aumentar su presencia en las aulas: *"Sería necesario que la auxiliar de conversación pudiera pasar más tiempo en las aulas, más allá de la hora semanal"* (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:77).

Las limitaciones expresadas han sido resueltas preparando con anticipación los contenidos, previamente a la llegada de la auxiliar de conversación: *"He tratado de que cuando ella llegara los conceptos estuviesen tan trabajados que fuera muy fácil, porque*

ella podía llevar a cabo la actividad sin problemas” (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:78) así como dinamizando actividades de pequeño y gran grupo: *“A nosotros en segundo nos ha dado buen resultado el hecho de trabajar con la auxiliar tanto a nivel de gran grupo en pequeñas dosis, sobre todo presentando el vocabulario principal y luego permitiendo que trabajara con pequeños grupos de alumnado”* (Maestra 4, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:42).

A modo de resumen, la presencia y participación de la auxiliar de conversación es valorada positivamente, poniendo de relieve su colaboración en el aprendizaje de vocabulario, estructuras, pronunciación y fomento de la producción del alumnado así como su participación en las tareas docentes. Por el contrario, se considera que el carácter reservado de la auxiliar, unido a su bajo dominio del lenguaje no verbal ha limitado el impacto la efectividad de su labor en las aulas, considerado escaso por otra parte. La misma auxiliar de conversación reclama la necesidad de contar con un hablante nativo en las aulas y se refiere a la dificultad de su labor, principalmente ante la necesidad de adaptarse a diferentes estilos docentes.

e) El papel del alumnado en el proyecto: representaciones del profesorado y un acercamiento a sus voces

El alumnado que participa en el desarrollo del proyecto está integrado por casi ciento sesenta niños-as, escolarizados en tres aulas de primero y otras tres de segundo de Educación Primaria.

Indagaremos someramente en torno a las concepciones del propio alumnado, resaltando que este identifica el aprendizaje del idioma como una necesidad de corte propedéutica: *“Para ir a la universidad tenemos que tener sacado el B1”* (Alumno 1, Entrevista colectiva alumnado 2º C Proyecto de trabajo), *“Para en el instituto poder hablar en inglés, para la universidad”* (Alumno 2, Entrevista colectiva alumnado 2º C Proyecto de trabajo). En esta línea, el alumnado es consciente de la importancia del aprendizaje del inglés, desde el momento en que *“Casi todo está en inglés (...) los libros...”* (Alumna 1, Entrevista colectiva alumnado 2º C Proyecto de trabajo). Asimismo, se vincula el aprendizaje del inglés con la necesidad de dominar la lengua de cara al hablante extranjero que venga de visita: *“Puede venir uno de Inglaterra a visitar la ciudad de Huelva te pregunta donde está esto o lo otro y se lo tienes que decir en inglés”* (Alumno 2, Entrevista colectiva alumnado 2º C Proyecto de trabajo).

El equipo docente se muestra muy satisfecho con los niveles competenciales alcanzados por el alumnado, sobre todo las receptivas, si bien se alude al hecho de que el alumnado intenta usar la lengua para comunicarse, especialmente para hacer peticiones o preguntas. La corta edad del alumnado propicia que el desarrollo de sus competencias orales tanto receptivas como productivas en la lengua 2 sea menor: *“Generalmente en estos niveles la expresión oral es muy cortita en inglés, les hablas, les dices algo y ellos te entienden y te contestan en español, otros no entienden, pero siempre hay alguno que te ha entendido y dice: si seño, eso... Hay alumnos que te entienden rápidamente por el contexto mismo* (Entrevista Maestra 2, 14:39).

La maestra 2 hace un perfil general de los alumnos-as más exitosos, correlacionando su mayor competencia con el hecho de ser estimulados por sus familias, señalándose asimismo la observación de cierta competencia común subyacente favorecedora de la comprensión:

Son alumnos que tienen más exposición a la lengua inglesa en sus casas, series y dibujitos de televisión en inglés. Otros que sus padres les hablan en inglés, o que tienen más predisposición, porque hay alumnos que no están en esas circunstancias y también son mucho más atentos, con más predisposición al aprendizaje de las lenguas en general, porque también en lengua castellana tienen mucha predisposición. Hay mucha relación entre aquellos alumnos que van bien en español y en inglés, no cien por cien pero sí. Son alumnos que te están escuchando y que participan atentamente con lo que les dices como con el lenguaje no verbal que yo lo utilizo mucho en clase, tanto el lenguaje verbal como no verbal, les ayuda rápidamente a entender. Ellos sobre todo van captando el vocabulario al principio, aunque las estructuras no las conozcan te escuchan una palabra y el contexto, lo que estés haciendo les ayuda a comprender (Entrevista Maestra 2, 14:40).

En este sentido, la entrevista colectiva realizada con el alumnado de 2º C acerca del desarrollo del proyecto de trabajo revela que el apoyo familiar en la lengua extranjera favorece la consolidación de los aprendizajes:

Estoy acostumbrada porque mi padre cada vez que salgo del colegio se lleva todo el tiempo hablando inglés (Alumna 1, Entrevista colectiva alumnado 2º C Proyecto de trabajo), Como tengo un cuaderno que no terminé del curso pasado, hay unas páginas en blanco en las que mi madre me decía que escribiera y yo lo escribía (Alumno 2, Entrevista colectiva alumnado 2º C Proyecto de trabajo).

Se evidencia la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje en un alumnado diverso, si bien se agrupan en dos grandes grupos en función de su rendimiento y la asimilación de los conceptos presentados:

Hay niños que han adquirido la frase de la receta del pan con mucha facilidad, el primer día la asimilan y el segundo la usan sin ningún problema. Y por otra parte, están los niños que son más lentos que cuando estamos haciendo la tercera actividad de afianzamiento te preguntan lo que tienen que hacer cuando yo pensaba que eso estaba más que claro, o te preguntan ¿Qué es bread? (...) En todas las clases tenemos un grupo muy bueno que asimila los conceptos muy rápidamente y el grupo con dificultades de atención, que después de decir veinte veces "fisherman" te pregunta que eso qué es, cuando el otro grupo ya se ha enterado hace no sé cuánto tiempo (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:3).

La heterogeneidad del alumnado es un factor ante el que es preciso adoptar medidas de atención a la diversidad, reconociéndose la falta de recursos adecuados: *“Una persona con veintiséis niños puede hacer lo que puede hacer y no más”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andalúz de Investigación en el Aula-GAIA, 32:43).

Por otra parte, uno de los aspectos negativos más significativos en cuanto al desarrollo de algunas actividades en lengua 2 es la dispersión y falta de atención del alumnado:

Mi alumnado se distrae fácilmente, y al abordar las sesiones en la lengua 2 es aún mayor la dispersión, es evidente que les cuesta más mantener la atención. Es tanto así que cuando llega la auxiliar de conversación tengo que pararla porque el 50% está distraído y no están prestando atención (...) Los niños se distraen muchísimo, les cuesta mucho mantener la atención. Además, cuando utilizamos un lenguaje que el alumnado no comprende al cien por cien como cuando les hablas en castellano la mitad de la clase se dispersa (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:5). Con los niños de primero tienes que tener una actitud de control porque tienden a dispersarse y solamente para mantener la atención con la auxiliar en clase tienes que estar mirándolos a todos a la vez (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:36).

La auxiliar de conversación confirma la dificultad de lograr que el alumnado mantenga la atención, correlacionando la dispersión con la realización de ejercicios repetitivos: *“Es complicado hacer que los niños/as presten atención. Sobre todo cuando*

hacemos ejercicios de repetición de vocabulario nuevo pierden la concentración rápido” (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:1), o que exceden de un tiempo determinado: “En una de las clases de primero hice la presentación de vocabulario principal del proyecto con había dibujos y frases: He works in a farm, y ellos tenían que adivinar lo que eran. Al principio bien, pero después de 5 minutos el alumnado ya comenzaba a perder la concentración” (Entrevista Auxiliar de Conversación, 14:4).

Por el contrario, la motivación y el entusiasmo del alumnado se ha percibido claramente en aquellas actividades más activas, especialmente las que incluían su participación e interacción directa: *“En este proyecto el tema del proceso del pan, la exposición que fue entera en inglés fue fantástica y se enteraron perfectamente de todo, se enteraron del proceso, del para qué y fue muy interactivo: ven para acá, haz esto, amasa, vamos a ponerlo todos juntos... todo ese tipo de cosas las entendieron muy bien, me quedé como sorprendidísima y además que venían encantados, creo yo que esa es la fórmula, esa inmersión fantástica” (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andalúz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:21*

En otra línea, la cuestión de la actitud y comportamiento del alumnado en clase representaba un elemento de preocupación para el equipo, puesto de manifiesto antes de comenzar la experiencia:

Una vez finalizado el día comentamos que los niños en general tienden a portarse regular en clase habiendo momentos en los que se produce alboroto, excesivo parloteo entre ellos y en general esa sensación de que los esfuerzos por transmitir unas normas de convivencia y de trabajo se resquebrajan un poco. Comentamos que en principio las características del modelo de trabajo en el aula pueden contribuir a acentuar estas situaciones. Se comenta también que será interesante analizar si el trabajo por proyectos que realizaremos podrá de alguna forma incidir en la actitud y motivación del alumnado, o si éste no varía a pesar de esas dimensiones (Diario del investigador, 5 de abril, 18:2).

En este sentido, en la fase de diseño al analizar la posibilidad de desarrollar actividades grupales se planteaba la problemática ligada al diferente desempeño del alumnado en los grupos, aportando ideas para convertir este elemento negativo en una oportunidad:

Maestra 1:_ El problema de trabajar en grupo que yo lo he probado en chicos y grandes es que al final los más espabilados son los que acaban trabajando, se agrupan y los dos que se cansan antes van a un ritmo...al final terminan trabajando más los dos más trabajadores del grupo.

Maestra 2:_ En el trabajo en grupo lo ideal es que cada uno desarrolle las actividades que mejor se le dan, por lo que tiene que haber distintas tareas.

Maestra 1:_ Tenemos que fomentarlo, al que se le dé bien la letra, el que se dibuje bien... (Diálogo, Sesión 3 de trabajo del equipo. Diseño, 16:15).

Ya en el desarrollo del proyecto, se alude a las desventajas de implementar actividades cooperativas de desarrollo grupal que, aumentan el nivel de ruido de las aulas aunque se valoren muy positivamente:

El trabajo en grupo, que es muy necesario y motivador para ellos, pero altera mucho el ambiente de la clase (Maestra 4, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:8).

También sabemos que trabajar en grupos y actividades chulas y diferentes significa mucho más jaleo y estrés en las clases (Diario Maestra 4, 24:2)

En esencia, se pone de relieve que las dificultades señaladas con respecto al trabajo en grupo responden más a la falta de costumbre del alumnado: *“Un poco caótico porque no están acostumbrados a trabajar en grupos haciendo trabajo cooperativo. Había grupos que no se ponían de acuerdo en qué profesión elegir” (Diario Maestra 5,*

27:1). Así, se manifiesta la complejidad que representa para miembros del equipo la realización de este tipo de actividades, considerándolo un elemento sobre el que hacer propuestas de mejora:

No sé cómo organizarme bien en las actividades de grupo, ahora los tengo organizados en grupos, pero no están trabajando de forma cooperativa, entonces no saben. Quizás sea culpa mía porque no lo he fomentado. También la distribución de las clases provoca que haya tendido menos a poner a mi alumnado en grupo. El año que viene es una asignatura pendiente que tengo ahí que quiero facilitar más, las clases son pequeñas (Entrevista Maestra 5, 11:32).

A modo de síntesis conclusiva en torno al desempeño del alumnado en el proyecto, se observa la existencia de diversos ritmos de aprendizaje entre el alumnado del ciclo, heterogeneidad que se clasifica en dos grupos, según la capacidad y rapidez para asimilar los conceptos. En cuanto a la respuesta del alumnado en torno a la enseñanza bilingüe se constata su dispersión y falta de atención en las actividades bilingües principalmente. Sin embargo, la motivación y entusiasmo del alumnado en las actividades activas han permitido su participación e interacción, específicamente la actividad de realización de pan-pizza, la salida para investigar los oficios del barrio y la celebración de los talleres de experiencia laboral, como se obtiene del análisis del campo de la autoevaluación del alumnado en torno a su actividad preferida del proyecto. Finalmente, emergen obstáculos vinculados con las características de las dinámicas del trabajo por proyectos, como el favorecimiento del trabajo grupal por parte del alumnado. El equipo docente es consciente de la necesidad de incluir el trabajo grupal del alumnado en las dinámicas de aula, sin embargo se suelen evitar el trabajo en pequeño grupo debido al ruido y a la distorsión de la rutina del aula.

f) Acerca de las familias: de su papel y participación

La participación familiar constituye un elemento clave del proyecto de trabajo⁴⁶, no sólo en cuanto al propio objeto de estudio sino para el desarrollo de diversas actividades, considerándose que *“Familia y escuela son las dos caras de una misma moneda (unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño), y sin participación no pueden existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos”* (Hernández y López, 2006, p. 13).

Por su parte, la propia idiosincrasia del proyecto de trabajo como propuesta de currículo integrado favorece que, en la elección de la temática, haya pesado el interés por el desarrollo de iniciativas social y/o personalmente relevantes desarrolladas en el contexto de relaciones de participación y cooperación, en las que las familias juegan un papel esencial⁴⁷ (Beane, 2005; Van Ryzin y Newell, 2009).

En este sentido, desde el propio diseño del proyecto de trabajo las docentes hicieron explícita la idoneidad de la participación de las familias, si bien expresando algunas reservas relacionadas con la necesidad de emplear más tiempo en los procesos de diseño para favorecer su participación:

⁴⁶ En la línea de las múltiples aportaciones que señalan la importancia de las relaciones familia-escuela (Aguilar Ramos, 2002; Bolívar, 2006; Christenson, 2004; García-Bacete, 2003; Fernández Enguita, 1993; Warren, 2005; Winn, 2005).

⁴⁷ Como en el caso de las llamadas “Escuelas Aceleradas” en el marco de contextos sociales, culturales y económicos depauperados en los Estados Unidos de América, donde la participación familiar representa una dimensión superior en tanto y en cuanto posibilitadora de un modelo de escuela diferente (Bernal y Gil, 1999).

Nosotros colaboramos con los padres, lo que pasa es que hay que tener una predisposición de que esto añada mucho trabajo y que hay que estar pendiente de todo (Maestra 3, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:31).

La colaboración con la familia la veo muy bien pero hay que dejarlo atado. Porque tan solo recuerdo el tema del desayuno y es algo tan tonto y se nos puede ir de las manos rápidamente (Maestra 1, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:32).

Se pone de relieve, de este modo, la coexistencia de diferentes percepciones de la participación familiar en el equipo docente, desde planteamientos más cerrados a otros de mayor flexibilidad⁴⁸:

Maestra 4: *_Mucho cuidadito con las madres, porque después... con las confianzas hay que tener cuidado.*

Maestra 3: *_A mí me abre el cielo tener ciertas madres.*

Maestra 2: *_Eso tiene sus riesgos. Hay comentarios y cosas... Y qué pasa si ciertas madres se ofrecen, cómo les dices a unas sí o a otras no.*

Maestra 3: *_Hay que saber con qué bueyes se ara.*

Maestra 4: *_Las madres para salidas sí pero para actividades del cole... cuidado* (Diálogo Sesión 3 de trabajo del equipo. Diseño, 16:16).

A pesar de estas valoraciones, se recuerda que se han producido ejemplos previos de colaboración exitosa de las familias: *“Cuando hicimos la actividad de coeducación los padres estuvieron muy contentos, estuvo muy bien organizada y nos fue muy bien”* (Maestra 1, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 19:18), proponiéndose como posibilidad la realización de entrevistas y presentaciones en el aula para las que participen los familiares: *“Una pequeña entrevista en clase y que cuenten un poco su vida, creo que es fácilmente posible”* (Maestra 3, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:34).

Teniendo en cuenta el acuerdo que suscita la participación familiar, especialmente en algunos miembros del equipo, se elabora y entrega un documento en el que se presenta el proyecto de trabajo a las familias y se solicita la aportación de ideas y propuestas de participación al equipo docente. Se devuelven numerosas cartas en las que las familias se ofrecen a colaborar con el desarrollo del proyecto desde diversos planteamientos:

a) Ofrecimiento de colaboración abierta a concreción

Padre cocinero y madre ama de casa. Nos gustaría participar en vuestro proyecto, aunque por motivos laborales preferiblemente en las primeras horas de la mañana (Familia 1º B, 31:4).

b) Realización de exposiciones temáticas en el aula acerca de las características de sus trabajos:

En nuestro caso somos arquitecto (padre) y profesora de inglés (madre). Podéis contar con nosotros para cualquier representación o explicación que necesitéis (Familia 1º B, 31:6).

Soy enfermera y no me importaría explicarles a los niños en qué consiste mi trabajo, o colaborar en cualquier otra actividad (Familia 1º B, 31:7).

Me ofrezco a intervenir vestida con la uniformidad del centro comercial en el que trabajo. Puedo explicarles a los niños en qué consiste mi trabajo de Cajera. Lo podemos hacer con cualquier carrito de compra de juguetes de estos que he visto en infantil y mostrarles cómo se cobra una compra y demás (Familia 1º B, 31:8).

⁴⁸ Tal y como señala Bolívar (2006) los planteamientos contrarios a la participación familiar se asientan en la llamada “profesionalidad clásica, en la que han sido socializados la mayor parte de los docentes, impide esta colaboración imprescindible. Cuando se parte, como regla inviolable, de que nadie cuestione ni se «meta» en su trabajo, cualquier intervención de las familias se toma como una agresión” (p. 132).

Trabajo como administrativa. No es un trabajo muy visual como para llevarlo a una exposición. Lo único que podría aportar sería sensibilizar acerca de la realidad de las personas con discapacidad y mayores para que aprendan sus dificultades cotidianas. Si te parece bien algo así, házmelo saber y estaría encantada de colaborar (Familia, 2º B, 31:9).

En esa semana estoy de descanso, así que podéis contar conmigo para hablarles a los niños de mi trabajo, soy enfermera de UCI. Estoy a vuestra disposición (Familia, 2º C, 31:10).

Trabajo en una central eléctrica y me ofrezco para enseñar a los niños mi trabajo (padre). Trabajo en Faisem (casa hogar) y también me ofrezco para enseñarles mi trabajo a los niños (madre) (Familia 1º C, 31:11).

El padre podría ir un día con fotos y explicar que hace en su trabajo (Familia 1º A, 31:12).

Adjunto algunas fotos que pueden reflejar mi trabajo. Trabajo en una planta química como Ingeniero de Control y Jefe de Informática de fabricación. Estoy totalmente abierto a explicar a los niños lo importante que ha sido y es la industria para nuestra comunidad (Familia 1º B, 31:13).

Doy clases en la universidad. Si queréis les explico y llevo traje académico: toga y birrete, pero no sé si les motivará (Familia 2º A, 31:14).

c) Realización de talleres de experiencia con los niños-as:

Mamá Administrativo Informático, podemos hacer alguna actividad con los niños y el ordenador (Familia 2º C, 31:15).

Como trabajo con niños con discapacidad se me ocurre que podríamos organizar una actividad en la que los niños se pongan en el lugar de algún niño con discapacidad: que los niños experimenten como vive un niño con ceguera, o bien un niño que no puede andar. Con estas actividades trabajaríamos muchos otros valores (Familia 1º C, 31:16).

A mí me encantaría hacer un taller de peluquería, me llevaría todo lo necesario y ellos participarían como profesionales y clientes (Familia 1º A, 31:17).

Desarrollo de una sesión de trabajo en el aula con los niños-as para la que aporta una programación completa (Familia 2º A, ver anexo 7.15).

d) El aporte de recursos: “En el caso del trabajo de arquitectura podemos aportar un libro que explica bastante bien el trabajo en una obra” (Familia 1º B, 31:18).

e) La realización de visitas a los propios centros de trabajo o el acompañamiento en posibles salidas:

Puedes contar conmigo para participar en esta unidad didáctica. Como sabes soy enfermera y si lo consideráis oportuno puedo pedir autorización en mi trabajo por si queréis planificar una salida. Trabajo en el servicio de urgencias de “Manuel Louis” en la Vía Paisajista. Verían mi lugar de trabajo y la equipación de una ambulancia (Familia 2º C, 31:19).

Podéis contar con nosotros para lo que necesitéis. El padre trabaja a turnos por lo que no estaría disponible todos los días pero yo en principio sí. Una sugerencia sería visitar Ciudad Arcoíris. Cada niño representa un oficio y forman una ciudad, hay panaderos, alcalde, peluqueros... Creo que está por la Universidad de Huelva (El Carmen). Mi hija fue el año pasado y se lo pasó genial, además aprenden y está muy relacionado con el proyecto (Familia 1º C, 31:20).

Si te parece bien podéis visitar mi centro de trabajo y organizar allí alguna actividad más concreta (Familia 1º C, 31:21).

Disponibilidad para acompañar: viernes 24 de mayo y viernes 31 de mayo (Familia 2º A, 31:5).

Se aportan también sugerencias en torno a cuestiones consideradas relevantes por las familias como el valor del trabajo, la no discriminación de género en el acceso al mundo laboral o el desempleo⁴⁹:

⁴⁹ Temáticas claves en un contexto socioeconómico marcado por una profunda crisis económica, donde el paro representa para el 77% de la población el principal problema que existe en España actualmente, seguido de la corrupción y el fraude (37%) así como los problemas de índole económica (32,5%). (Dato perteneciente al mes de septiembre de 2013 según la encuesta del CIS. Consultado el 2 de noviembre de 2013 desde http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html)

Hoy en día es importantísimo incidir en lo importante que es tener trabajo, y valorar que todos los trabajos son dignos, de cualquier tipo. Así como ver que no influye el sexo para optar a ningún trabajo (Familia 1º B, 31:22).

Una aportación podría ser que las profesiones no tienen sexo, que hay igualdad de género (Familia 1º B, 31:2).

Propongo que también se trabaje con los niños la figura del “parado” o persona que en el momento actual no tiene trabajo. Los niños ya deben ir asimilando que hay padres que no tienen trabajo, de forma que la persona parada no sea un “extraño” a los ojos de los niños. Pienso que en estos tiempos es tan importante en la escuela enseñar para tener un trabajo como enseñar para vivir sin él (Familia 1º C, 31:23).

Propuesta de temas: reforzar la igualdad de género en acceso al trabajo, en profesiones de riesgo (policías) o típicas de hombres (conductores de autobuses) (Familia 2º A, 31:24).

El profesorado del equipo valora positivamente la alta respuesta de las familias, poniéndose de relieve en las siguientes valoraciones de las docentes que el desarrollo del proyecto enriquece la práctica docente al incorporar dimensiones nuevas:

Algunas de las familias han mandado mensajes muy positivos además diciéndome que hagamos ver que todos los oficios son importantes (Maestra 3, sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:25).

Hay una madre cajera de supermercado que se ha ofrecido a hacer un taller con bolsas de plástico que hace ella, con cintas y cosas recicladas (Maestra 2, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 19:6)

El padre de una de mis niñas es guardia civil y trabaja aquí al lado, le dijo al director que los niños podrían ir al cuartel y explicarles allí su trabajo (Maestra 4, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 19:26).

Se ponen de relieve también las dificultades de horario que experimentan algunas familias para su participación: *“Hay algunas familias que tienen problemas con que sea de mañana, la gran mayoría es por el horario” (Maestra 1, Sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:27).*

De este modo, la respuesta familiar, tanto en la fase de diseño como en el desarrollo del proyecto, convierte las reservas iniciales en expresiones de satisfacción y agradecimiento, señalando su papel facilitador en actividades concretas como el día de la salida o la celebración de los talleres (ilustración 9.13), contrastando con las reservas iniciales:

La colaboración familiar ha sido muy positiva (Entrevista Maestra 2, 14:27).

Excelente. Cuando hemos hecho el proyecto si no hubiera sido por la familia habría actividades que no podríamos haber hecho, la salida, el día de los talleres... En mi clase ha venido el padre de una niña, que es arquitecto, para hacer una maqueta de la clase. La actividad les encantó, iban muy contentos con su maqueta (Entrevista Maestra 5, 11:39).

Muy bien, la verdad es que la familia en este colegio responde muy bien a todas las peticiones de colaboración, la salida... También han participado cuando les hemos mandado a los niños algo a casa para que lo trajesen relleno, lo han traído todos los niños (Entrevista Maestra 4, 12:10).

Mi clase colabora. Le he dado siempre las gracias, en la salida a investigar los oficios del barrio por ejemplo. Una madre se ofreció para desarrollar una actividad de costura, otro padre expuso una presentación sobre seguridad vial... Otra madre ha dejado pospuesta una actividad de teatro para el próximo curso. Dije a los padres que el año que viene me gustaría que vinieran un poco a contarnos y enseñarnos de vez en cuando cuáles son sus oficios (Entrevista Maestra 3, 13:28).

Se valora positivamente el impacto del proyecto en lo concerniente a posibilitar y reforzar la relación y comunicación padres-hijos en torno a la temática de trabajo, principalmente debido a la actividad del mural de los oficios familiares: *“El proyecto ha facilitado además muchísimo el contacto entre padres e hijos. Eso me ha gustado mucho” (Entrevista Maestra 3, 13:30)*, así como la motivación tanto del alumnado como de sus familias: *“Los niños muy motivados y los padres con ganas de participar y hacer cosas” (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:40).*

La participación de las familias en la salida genera actitudes de sorpresa recogidas en el diario de la maestra 3: “¡olé las familias colaboradoras!” (Diario Maestra 3, 22:4). Asimismo, se reconoce que desde la docencia se tiene también la responsabilidad de educar a las familias:

Maestra 2: Desde la escuela tenemos también una tarea importante, no sé si nos corresponde exactamente a los maestros o no, de educar a los padres también.

Maestra 3: Involucrarlos.

Maestra 2: Involucrarlos y educarlos en muchos aspectos, como decíamos antes cualquiera puede conducir un libro de texto y enseñar a un niño, pero la labor educativa va más allá (Diálogo, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:44).



Ilustración 9.13 Padre desarrollando el taller de teatro

Asimismo, se destaca su colaboración en actividades complementarias que se han desarrollado en determinados cursos en la implementación del proyecto que pasamos a recoger:

-1º A: Sesión con una madre en el aula en la que realizaron actividades vinculadas a las personas con discapacidad de algún tipo. La madre es maestra y trabaja en un centro como educadora con personas con discapacidad.

1º C: Actividad pospuesta de costura, taller de teatro previsto para el curso próximo, compromiso de continuidad del proyecto para que las familias acudan al aula a explicar a qué se dedican.

-El nivel completo de primero: presentación a cargo de un padre Guadía Civil de tráfico acerca de las normas básicas de comportamiento como peatones.

-2º B: Realización de un taller con un padre arquitecto en el que elaboraron la maqueta de la clase, pasando de la dos a las tres dimensiones.

2º C: Realización de un taller en pequeños grupos con una madre que es limpiadora a domicilio, reforzando cuestiones del trabajo doméstico: planchar la ropa, doblarla... (Diario del investigador, 34:1).

En síntesis, el análisis de las representaciones del profesorado del equipo en torno a la participación familiar muestra distintos planteamientos de partida en las docentes. Sin embargo, el desarrollo del proyecto ha reforzado el establecimiento de dinámicas de enfoques colaborativos familia-escuela de forma exitosa. Este hecho ha tenido un impacto muy positivo en la forma por la que las docentes más reacias a la participación conciben la presencia activa de las familias en la escuela. Así, se puede afirmar que el desarrollo del proyecto ha fomentado la movilización de las

representaciones docentes en este ámbito. Además, se ha contribuido a la creación de capital social comunitario, con los beneficios que éste reporta en términos de aumento de los niveles de confianza recíproca, consenso en torno a las normas compartidas, la movilización de recursos comunitarios y la generación de estructuras de trabajo en equipo (Bolívar, 2006).

9.3.3 Categoría 3. Dificultades y facilitadores

A continuación se presentan las dificultades y facilitadores principales emanados del análisis de las representaciones del profesorado a través del estudio de caso.

9.3.3.1 Dificultades

El profesorado identifica una serie de dificultades de diversa índole que, a su juicio, condicionan el desarrollo de la enseñanza bilingüe tanto en términos generales como con relación al desarrollo de la unidad didáctica “Investigamos el mundo del trabajo”:

a) Gestión y organización

El desarrollo de propuestas innovadoras tiene un impacto directo en las características de organización y gestión del trabajo docente (Beane, 2005; Feito, 2011; Fraser, 2013; Pozuelos, 2007a), correlacionando la percepción de dificultad con el grado de desarrollo profesional del profesorado (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006).

En este sentido, las docentes identifican una serie de aspectos relacionados con la gestión y organización del proyecto. La alta ratio, por ejemplo, representa uno de los aspectos que más limita la capacidad del equipo docente para realizar una atención personalizada al alumnado: *“Las condiciones en cuanto al número de alumnado no son óptimas ni para bilingüe ni para nada, para bilingüe menos o al menos se nota más”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:37). Así, se pone de manifiesto que el hecho de contar con una alta ratio es una limitación para el desarrollo de diferentes actividades: *“Hay determinadas actividades que las puedes programar y otras no. Una persona con veintiséis niños puede hacer lo que puede hacer y no más. Entonces son limitaciones. Políticamente viene muy bien, venga vamos a implementar tal cosa, pero el que se lo come con papas...”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andalúz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:45).

En este sentido, la alta ratio representa una variable específicamente contraproducente para el fomento de interacciones tutor-alumno, tan necesarias –por otra parte– en los procesos de adquisición de la lengua extranjera, tal y como apunta Torras (2005, p. 106): *“Es obvio que en estos estados iniciales el discurso del profesor en su papel de interlocutor con el aprendiz es fundamental para favorecer el proceso de adquisición. La posibilidad de interactuar es indirectamente proporcional al número de alumnos por clase. Debe por tanto reducirse la ratio de alumnos/profesor o bien contar con la presencia de otro profesor de Lengua Extranjera en la clase”*.

Las limitaciones espaciales también representan una fuente de inquietud para el profesorado, ya que para el desarrollo de la propuesta se hace necesario contar con espacios múltiples para algunas actividades: *“Los limitadores son siempre elementos externos al proyecto: el trabajar así requiere un espacio”* (Entrevista Maestra 3, 13:31). Sin embargo, el centro en el que se desarrolla el proyecto de trabajo sufre una gran carencia de espacios, con tres líneas completas. Añadidamente, las aulas de primer ciclo

de primaria en el centro son especialmente pequeñas debido a una obra realizada en el pasado que transformó cuatro aulas en seis (ilustración 9.14), hecho percibido como importante limitación:

La limitación del tamaño de las clases es muy importante. Por ejemplo, en Infantil cuando he trabajado en la especialidad de inglés con la auxiliar de conversación contábamos con un rincón de asamblea y ella se llevaba a un grupo de niños mientras que yo podía trabajar con el otro, pero en nuestras clases no hay suficiente espacio (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:43).



Ilustración 9.14 Panorámica de una de las clases de segundo

Se pone de relieve manifiestamente que la limitación espacial impide el desarrollo de dinámicas diferentes como la creación de rincones en el aula: *“Si tuviéramos espacio en la clase lo primero que tendríamos que tener es rincones, el rincón de la tienda se utiliza muchísimo”* (Maestra 3, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:27), así como el desarrollo de actividades TIC: *“Este espacio es muy reducido para meter el tema TIC que es muy importante”* (Maestra 3, sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:38). Sin embargo, para aliviar estas limitaciones se plantean alternativas como la utilización de aulas mayores del centro para el desarrollo de estas actividades: *“El tema de las TIC se podría hacer pidiendo el horario de las clases que tienen pizarra digital de forma que podamos acceder a usarla”* (Maestra 3, Sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:36).

Por su parte, una dificultad añadida en el proceso de diseño e implementación de la propuesta ha sido la época del año elegida para su desarrollo, aspecto en el que coincide el conjunto del equipo docente:

El momento, a final de curso, quizás no ha sido el más adecuado (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:1).

Lo que me ha supuesto más dificultad es la época elegida para el proyecto, si hubiese sido en el segundo trimestre habría sido mejor (Maestra 4, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:10).

El momento en el que se ha puesto en práctica el proyecto, fin de curso, ensayo de la verbena, etc... (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:10).

A pesar de ello se considera que la dificultad ha sido sobrellevada de forma satisfactoria: *“Pero tampoco ha estado mal del todo, a pesar de ser la última unidad del curso. Quizás para los segundos ha sido más estresante porque teníais el tema de la*

verbena, pero para los primeros no ha sido especialmente problemática la época elegida” (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:12).

Asimismo, el desarrollo de un proyecto de trabajo requiere una serie de recursos personales añadidos al realizarse actividades más complejas: *“Ese tipo de cosas hay que plantearlas bien porque necesitan más trabajadores dentro de la clase, porque si vas con un niño a hacerle una entrevista a un churrero... quiero decir que es una cosa muy complicada, que hay que ver los medios que disponemos para adaptarla a nuestra realidad” (Maestra 3, Sesión 1 de trabajo del equipo. Diseño, 15:5).*

En consecuencia, se identifica como dificultad la necesidad de realizar numerosos preparativos previos para el desarrollo de las actividades: *“Y recursos.... lo de los talleres que acabas de nombrar, hubo que utilizar un espacio con el que tienes que contar disponible, que no siempre es el adecuado, contar con recursos humanos que hay que buscarlos, personas que estén dispuestas a colaborar en el horario que les digas, como tú les digas” (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andalúz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:5).*

Una última variable relacionada con la gestión y organización del proyecto de trabajo se relaciona con la dimensión temporal, en cuanto a la necesidad de mayor tiempo de preparación como en torno a las limitaciones para desarrollar las actividades previstas. Este tipo de preocupaciones son comunes a la práctica docente en la línea de lo descrito por diferentes autores (Adelman et al., 2003; Hargreaves, 1996), poniéndose de relieve que:

Los profesores se toman su tiempo con seriedad. Lo experimentan como una dificultad importante con referencia a lo que pueden conseguir y lo que se espera de ellos en las escuelas. «No hay tiempo», «no tenemos suficiente tiempo», son muletillas con las que los profesores interfieren el camino de los innovadores más entusiastas. La relación del tiempo con el profesor llega aún más allá. El tiempo tiene una dimensión fundamental a través de la cual el trabajo del profesor es construido o interpretado por ellos mismos, por sus colegas y por aquellos que administran y supervisan el tiempo. El tiempo, para un profesor, no es simplemente un obstáculo objetivo y opresivo, sino también un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita (Hargreaves, 1992, p. 31).

La variable *tiempo*, es percibida aún de forma más problemática al ligarla a los procesos de innovación educativa en equipos docentes con escasa experiencia en el desarrollo de las propuestas (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006). Según esto, el tiempo de preparación necesario para el diseño y desarrollo de la enseñanza –especialmente en el marco de una propuesta de trabajo por proyectos–, es percibido como una dificultad añadida dada la multitud de tareas que desarrollar en el marco de la actuación docente:

Me hace falta prepararme con más tiempo. Dedicarle más tiempo al Conocimiento del Medio bilingüe que a otras cosas, pero sucede que hay otras asignaturas instrumentales que se supone que hay que dedicarle mucho tiempo. Son pocas horas las que habría que dedicarle al bilingüe pero creo que de preparación necesita más que las otras. El hecho de ser tutora, especialista de inglés en mi clase y en otra de otro nivel y docente bilingüe me provoca la sensación de querer abarcar muchas cosas a la vez y apretar poco (Entrevista Maestra 4, 12:21).

El desarrollo de la enseñanza bilingüe implica muchas horas de preparación. Cuando me pongo a programar bilingüe me llevo tardes pensando, mirando, hablando... (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:38).

El factor tiempo, que parece ser siempre poco el que se tiene (Maestra 4, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:7).

El tiempo: a veces me he sentido desbordada por la falta de éste (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:9).

Por su parte, se ponen de relieve dificultades para el desarrollo de las actividades propuestas y la temporalidad establecida para el proyecto. El diseño de la propuesta de trabajo por proyectos se articuló en función de una serie de preguntas-problema y un itinerario de actividades. Si bien la temporalización de la propuesta se fijó para dos semanas, desde la fase de diseño se advertía la potencial limitación temporal para el desarrollo de la propuesta en su totalidad: *“Me estoy agobiando ya, de verdad, veo muchas cosas y como que no vamos a tener días”* (Maestra 1, Sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:9). Ante este hecho se planteó la posibilidad de aumentar la duración del proyecto: *“Quizás dos semanas es poco y tenemos que ampliarlo algunos días más”* (Maestra 2, Sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:10)⁵⁰.

A pesar de haber establecido una temporalización flexible, las distintas docentes manifiestan haber percibido falta de tiempo en relación con determinados ámbitos, a saber:

a) Refuerzo

Se considera que la falta de tiempo ha condicionado la posibilidad de reforzar los contenidos abordados: *“He dedicado poco tiempo para afianzar. Las actividades me han parecido adecuadas, los contenidos y metodología también pero hubiera necesitado más tiempo para poder trabajar todo bien con los alumnos”* (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:2).

Específicamente se alude al hecho de que las limitaciones temporales han afectado más a los contenidos bilingües, al necesitar más margen para realizar los refuerzos adecuados:

Creo que le he dedicado poco tiempo a la parte bilingüe del proyecto. Hubiera necesitado más sesiones para afianzar los contenidos principales abordados. Cuando hemos trabajado la parte bilingüe del mural de los oficios familiares, en concreto el nombre del familiar elegido con la estructura What is his/ her job? salen diferentes profesiones que se trabajan ese día pero sería necesario seguir incidiendo en ellas para que el alumnado pueda recordarlas y adquirirlas. Sin embargo, al día siguiente ya teníamos preparada otra actividad (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:1).

También considero que la falta de tiempo es un factor que juega en contra de poder afianzar mejor los contenidos, y no sé por qué repercute siempre un poco más en la parte bilingüe. Específicamente, considero que es necesario dedicar más tiempo a reforzar los contenidos abordados en la lengua 2. Si trabajamos la estructura de los ingredientes del pan se puede trabajar muy bien un día, pero al siguiente es necesario volver a dedicarle más tiempo para reforzarla. En concreto a mí me fue bien con esta actividad ya que un día trabajé la frase y al día siguiente continué con otra ficha y ves que bien, pero si no refuerzas es probable que gran parte del alumnado no vaya a recordarlo (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:4).

b) Finalización de las tareas programadas

La percepción de la limitación temporal se relaciona con la imposibilidad de abordar las diferentes actividades planificadas, hecho que genera estrés en el equipo docente:

He estado un poco estresada, para tratar de llevar las actividades al día y siempre he sentido que me faltaba tiempo (Maestra 4, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:11).

La falta de tiempo, sé que teníamos un tiempo determinado pero deberíamos haber dedicado más tiempo, hay cosas que no me ha dado tiempo, porque poner una fecha límite implica que surgen cosas y siempre

⁵⁰ La maestra 2, en la revisión del informe de caso precisa lo siguiente: *“El proyecto era ambicioso y estábamos planteando muchas actividades”*.

me pasa, no sólo con eso, no soy capaz de abarcar las unidades en el plazo que se estipula (Entrevista Maestra 5, 11:13).

Como vemos, la falta de tiempo es percibida como una dificultad en el marco del desarrollo del proyecto, a pesar de haber establecido cambios en el horario escolar para evitar lo que Carbonell (2001) define como el *tiempo segmentado*, propio de la tradición disciplinar en el que en cada hora hay que cambiar de asignatura y hasta de profesorado, representando una de las muchas limitaciones del desarrollo de proyectos integrados. Por su parte, se alude también al hecho de que la percepción de limitación temporal es un fenómeno extensible al conjunto de actividades y procesos que se viven en la docencia:

Para mí uno de los factores más limitadores ha sido el tiempo, no sólo con respecto a este proyecto en concreto sino como una característica general de todo el trabajo en el colegio, siempre me parece poco tiempo el que tenemos y muchas cosas las que queremos hacer... En este caso, el desarrollo de actividades motivadoras para el alumnado como el trabajo en grupos requiere dedicar más tiempo. El tiempo que se requiere para que el alumnado interiorice los conceptos creo que no se tiene (Maestra 4, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:2).

Por último, es necesario abordar una dimensión mencionada por las docentes del equipo y que se relaciona con la percepción de que la vinculación al desarrollo de la enseñanza bilingüe representa un elemento que aumenta la carga de trabajo:

Me siento en un sistema en el que en principio creo pero me voy encontrando muchas dificultades, porque no es todo tan bonito, además de que te exige mucha preparación y trabajo (Entrevista Maestra 2, 14:19).

El primer pensamiento al pensar trabajar en grupo fue: ¡Madre mía...! Significa echar más horas de las que ya tenemos y eso asusta, la verdad (Diario Maestra 4, 24:1).

Por la experiencia que tengo, y después de hablar con muchos compañeros, cada vez hay menos personas que creen en el proyecto bilingüe, porque hay una sobrecarga de trabajo. Creo que no nos están cuidando como nos deberían de cuidar. Lo primero que hay que hacer para que el bilingüe funcione es que el maestro bilingüe crea en lo que está haciendo (Entrevista Maestra 5, 11:40).

Se pone de relieve la sensación de sobrecarga en el equipo de trabajo ante la multiplicidad de tareas a desarrollar:

El hecho de ser tutora, especialista de inglés en mi clase y en otra de otro nivel y docente bilingüe me provoca la sensación de querer abarcar muchas cosas a la vez y apretar poco (Entrevista Maestra 4, 12:22).

A este proyecto se le ha dedicado muy tiempo, pero si lo hiciéramos así siempre no tendríamos otra vida. ¿De dónde sacas ese tiempo? Se pueden hacer cosas de forma puntual, todos volcados en eso, pero como se profundice tanto pues exige mucho más trabajo. Normalmente vamos con pinceladas, no sé si después a la larga eso aporta algo a los niños o no (Entrevista Maestra 4, 12:8).

Uno de los problemas para mí es que la dinámica de trabajo en el centro con los horarios que manejamos no nos permite dedicarle más tiempo a la selección de recursos adecuados y a la preparación de las clases (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:17).

La percepción generalizada en el equipo se orienta a la consideración de que, si bien el desarrollo de propuestas de trabajo como la realizada es lo deseable, la sobrecarga de responsabilidades impide su consolidación:

Me estoy acordando ahora del día de los talleres en que veía todo tan bien y tan fantástico y me acuerdo que hice un comentario: ¡Qué bien poder trabajar así siempre!, y dijimos: pero no se puede... No se puede porque necesitas tanto trabajo y la escuela no está adaptada a lo que necesitamos para trabajar, hay tanto papel, tanta reunión, tanto fastidio, tantas cosas que nos impiden trabajar así y lo gratificante que es cuando lo ves (Entrevista Colectiva con representante Grupo Andalúz de Investigación en el Aula-GAIA, 32:4).

Precisamente, este aspecto es una constante generalizada a toda la innovación educativa, cuyo peso específico recae en los equipos de profesorado que desarrollan las propuestas. Según Pozuelos, Travé y Cañal (2007) la percepción de sobrecarga se vincularía con el nivel de desarrollo profesional del profesorado *“Seleccionar temáticas relevantes, ajustarlas a las situaciones concretas de un alumnado diverso, preparar el material adecuado o planificar de forma flexible, son tareas que no se corresponden con las actividades mayoritariamente asumidas y practicadas en la enseñanza convencional, por lo que exigen procesos de desarrollo profesional”* (p. 419).

Asimismo, se pone de relieve que el diseño de propuestas innovadoras en las que se cuente con las familias implica un aumento de la carga laboral para los docentes:

La colaboración es fantástica pero de nuevo es preciso decir que hace falta tiempo para canalizar la colaboración de las familias. El trabajo previo no lo vemos porque estamos acostumbrados a hacerlo. Hasta en el detalle más pequeño podemos ver esto, por ejemplo, para que los niños trajeran el delantal para la actividad de la panadería fue necesario primero diseñar la actividad, elaborar el papel informativo a las familias, fotocopiarlo, distribuirlo... hablar con padres/madres, con los compañeros... Igualmente, el trabajo previo de los talleres hizo necesario reuniones con las familias, convencerlas, dar la visión de lo que queríamos y negociar... En fin, la organización de cada una de las actividades requiere mucho tiempo de planificación (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:73).

Tras estas evidencias no es de extrañar que las cinco docentes consideren que impartir la enseñanza bilingüe les supone una sobrecarga de trabajo (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 22). En este sentido, la sobrecarga laboral en sí misma es un mal endémico de la implementación de iniciativas bilingües vinculadas o no con procesos innovadores, como han puesto de relieve múltiples estudios (Aylward, 2010; Grisaleña, Alonso y Campo, 2009; Lorenzo et al, 2009; Pena Díaz et al, 2005; Vaish, 2012). A pesar de ello, cuatro de las cinco docentes expresan su deseo de seguir ejerciendo su labor docente en el campo de la enseñanza bilingüe, mientras que la quinta manifiesta sus dudas (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 25), hecho que también es común en la mayoría de resultados de investigación acerca de la implementación de la enseñanza bilingüe (Gefäll, 2009; Moate, 2008; Massler, 2012; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008).

b) Competencia lingüística del profesorado

Un elemento diferencial clave de las propuestas de enseñanza/ aprendizaje de corte AICLE, es la dimensión lingüística y la necesidad de que el profesorado domine la segunda lengua: *“Me gustaría decir que exige mucho del profesor/a, porque tiene que tener un nivel muy alto de inglés para enseñar algunos de los temas”* (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:30).

Además, según la auxiliar de conversación, las carencias lingüísticas del profesorado incidirían en un menor uso de la lengua extranjera en las aulas:

A lo mejor no se siente cómodo con el vocabulario, que nunca han visto esas palabras, y así a lo mejor no habla tanto de esto, que no usan el inglés lo suficiente, que no quieren hablar, usar ese vocabulario con el que no están muy cómodos, tratan de evitarlo, no estoy diciendo que esto pase siempre pero si queremos que los dos idiomas estén presentes tiene que ser algo que el profesor/a conozca suficiente (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:30).

En este sentido, es digno de mencionar la sinceridad con la que se expresan los miembros del equipo al reconocer sus limitaciones lingüísticas: *“El tratamiento de*

contenidos que no estaban previstos me ha puesto en la tesitura de tener que buscar algún vocabulario que yo no sabía” (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:8). En el caso de la maestra 4, se corrobora el negativo impacto que tienen las carencias lingüísticas en el desarrollo de la enseñanza bilingüe:

Estoy cómoda usando el inglés en todas las situaciones normales; ahora, cuando se trata de la enseñanza de contenidos en inglés ya no estoy cómoda, ¿Por qué no estoy cómoda? porque muchas veces hay vocabulario que es muy específico, y yo no sé en inglés, por tanto también es nuevo para mí y lo tengo que aprender. No es como cuando enseño inglés a través de la asignatura, que todo el vocabulario lo domino, entonces me siento mucho más segura. Creo que es eso lo que me crea la inseguridad. Me hace falta prepararme con más tiempo (Entrevista Maestra 4, 12:20).

Esta situación puesta de manifiesta por la docente constata que la ausencia de competencias lingüísticas avanzadas crea inquietud en el profesorado que desarrolla la enseñanza dentro de los parámetros del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua, en la línea de lo señalado por Pavón y Rubio (2010), a pesar de que la docente sea en este caso además especialista en lengua extranjera.

Como respuesta a la necesidad de competencias adecuadas en la lengua extranjera se pone en valor la necesidad del reciclaje permanente en torno a la segunda lengua:

Utilizo mucho la lengua, hablo mucho, en ese sentido creo que me favorece a la hora de utilizar la lengua extranjera, pero sí que es verdad que al haber aprendido el inglés con cierta edad necesito un reciclaje continuo. Por ejemplo, este año echo de menos no haber hecho nada con el inglés, creo que voy a necesitar estar reciclándome continuamente, porque en el momento que dejas de utilizarlo, y además con niños de primero el nivel que utilizas es bastante básico. Te limitas a estructuras y frases básicas y me veo en la necesidad de estar reciclándome continuamente en el inglés. Por ejemplo viene la auxiliar y este año me veo que voy a hablar y me tengo que poner a pensar más y a buscar qué es lo que quiero decir y cómo lo quiero decir. Años atrás cuando he estado estudiando, me he llevado cinco años seguidos estudiando inglés, el año pasado no estudié inglés, daba inglés a mi alumnado. (...) Tienes que estar buscando el desarrollo de tu formación continuamente, porque por ejemplo hay vocabulario con el que se entra en dudas, como si empleado de la construcción se decía builder o construction worker (Entrevista Maestra 2, 14:5)⁵¹.

En este sentido, solo dos de las cinco docentes consideran que su nivel de lengua extranjera haya mejorado como resultado de impartir la enseñanza bilingüe (Cuestionario Docentes Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 15).

c) Metodología de enseñanza bilingüe

La rápida generalización de la enseñanza bilingüe en el contexto andaluz, así como el vacío formativo existente en la formación inicial del profesorado que hasta hace poco obviaba la enseñanza bilingüe (Trujillo, 2007), determinan importantes carencias formativas en el profesorado:

*La verdad es que aún no he sido capaz de enterarme muy bien de qué va esto de la enseñanza bilingüe (Entrevista Maestra 3, 13:3).
Me he involucrado en el bilingüe, que hasta ahora no había impartido, es mi primer año (Entrevista Maestra 2, 14:22).*

Además, la enseñanza bilingüe es en sí misma una actividad compleja, especialmente en cuanto a la enseñanza integrada de contenido y lengua, considerada una dificultad para cuatro de las cinco docentes del equipo (Cuestionario Docentes

⁵¹ La maestra 2, precisa en la revisión del informe de caso lo siguiente: “Sobre todo lo noto en la fluidez”.

Proyecto Trabajo Manuel Siurot, ítem 19), expresándose a modo de pregunta reflexiva de la siguiente forma: “¿Cómo integrar la lengua 2 dentro del proyecto?” (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:11). Esta pregunta representa un interrogante común a los docentes que desarrollan la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE, tal y como han puesto de manifiesto otros estudios (Mellado, Bolarín y Porto, 2013). La respuesta a la pregunta trasciende a una mera cuestión metodológica o de recetario didáctico, representando en sí misma un problema de investigación clave en el estudio de la enseñanza integrada de contenido y lengua.

Es relevante analizar que en el seno del profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe existen dudas acerca de las ventajas del modelo elegido:

Lo de aprender contenidos igual que en español cuando los niños dan un tema y después se les olvida y en inglés todavía más porque al no ser nuestra lengua no lo van a utilizar no lo veo útil. Por eso no creo al 100% en la enseñanza bilingüe según este modelo, ¿Por qué Conocimiento del Medio? Quizás si fuera lengua lo vería mucho más útil, porque lengua no es tanto contenido, y sí mucho más comunicación escrita y hablada (Entrevista Maestra 4, 12:19).

Este planteamiento es compartido por la auxiliar de conversación quien apostaría por clases de cultura inglesa: “Para mí estudiar Conocimiento del Medio en inglés no me parece muy bien (10:25) Así que en vez del área de Conocimiento del Medio yo pondría una clase más sobre aspectos culturales. Leyendo un libro y discutiéndolo, viendo un programa de televisión. Para mí sería más útil una clase de cultura” (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:38).

Sin embargo, es posible que las reticencias con el modelo de enseñanza integrada de contenido y lengua respondan más a carencias formativas, más aún si tenemos en cuenta las siguientes declaraciones:

He sido casi siempre especialista y alguna vez tutora, y lo del bilingüe me carga un poco de cargo de conciencia, de responsabilidad añadida, porque me parece que no sé hacerlo, nunca estoy segura si lo estoy haciendo bien. Cuando era especialista me sentía más segura de lo que hacía, con los años hemos ido improvisando, quiero decir que dependiendo de dónde hayas estado se trabaja de una manera o de otra, todavía no ha pasado tiempo suficiente para saber si lo que estamos haciendo es correcto o no (Entrevista Maestra 4, 12:1)

Este año ha sido el primero en bilingüe, no tengo ni idea de cómo va esto (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:23).

La propia formación desarrollada, escasa por otra parte, es considerada excesivamente teórica y de poca utilidad a nivel práctico, realizándose a través de estrategias de formación transmisiva o basada en cursos en detrimento de otras modalidades de formación en la práctica, como los seminarios o la formación centrada en la escuela... (Johnson y Golombek, 2002):

Hice dos o tres cursos del CEP cuando sobre currículum integrado. Creo que no me ha servido. Cuando fui al primer curso, claro para mí todo era nuevo, pero una vez que fui al segundo escuchaba como mucha palabrería, muchas iniciales, muchas palabras bonitas, pero luego lo que es la realidad, bueno qué hacemos con los niños y cómo lo hacemos, qué tiempo se dedica y cómo se hace... Eso todavía yo no lo tengo claro, no me siento segura y no lo domino (Entrevista maestra 4, 12:2).

Al principio sí que hice cursos porque yo lo que había hecho son cursos de inglés, los de Vanessa Reilly, pero claro el currículum integrado, el portafolio, palabras que me sonaban a chino, sí que hice una serie de cursos. Sí que es verdad que cuando llegas a hacer el tercer o cuarto curso me da la sensación que ni incluso los ponentes sabían bien como materializar lo que decían, o no sabían transmitir lo que tenía que hacer, yo iba a allí para aprender pero yo seguía igual. Quizás el primero sí, porque estás más motivado pero después vas al segundo y es prácticamente más de lo mismo y el tercero. Estos cursos eran más de lo mismo y muchas veces no me aclaraban las dudas (Entrevista maestra 5, 11:1,2).

En este sentido, las manifestaciones de las docentes representan ejemplos paradigmáticos de las limitaciones del desarrollo de estrategias formativas de corte técnico como el curso⁵².

En síntesis, se pone de relieve la identificación de dificultades relacionadas con la gestión y organización de la enseñanza bilingüe que hacen referencia a la falta de espacios adecuados, la alta ratio, la temporalización del proyecto (falta de tiempo para el desarrollo de la secuencia de actividades impidiendo también el refuerzo), la época del año elegida para el desarrollo del proyecto, la necesidad de recursos humanos añadidos para el desarrollo de un proyecto de trabajo, la necesidad de mayor inversión de tiempo de preparación y la sobrecarga laboral derivada del desarrollo de proyectos más ambiciosos. Por su parte, se mencionan dificultades relacionadas con la formación lingüística y metodológica. Así, se identifica la competencia lingüística como un factor que limita la potencialidad de la enseñanza bilingüe. El propio equipo docente reconoce sus carencias lingüísticas, que en determinados momentos han sido determinantes impidiendo fundamentalmente el tratamiento de contenidos no previstos con anterioridad. La auxiliar de conversación se manifiesta a este respecto considerando que a menor competencia lingüística podría haber un mayor uso de la lengua castellana por parte del profesorado, desincentivando el uso de la lengua extranjera por parte del alumnado. Asimismo, se identifican las carencias lingüísticas del alumnado en la segunda lengua como limitadoras para el tratamiento de contenidos complejos. Entroncando con esta última idea se reconocen dificultades de carácter metodológico en torno al desarrollo de la enseñanza bilingüe, poniendo de relieve la complejidad de la enseñanza integrada de contenido y lengua. En este sentido, se llega a dudar de la conveniencia de continuar con la enseñanza integrada de contenido y lengua desde el área de Conocimiento del Medio, si bien esto podría responder a carencias formativas.

9.3.3.2 Facilitadores

a) El trabajo colegiado

Se considera que el trabajo en equipo ha representado un facilitador clave en el desarrollo del proyecto de trabajo:

Como facilitador señalaría el trabajo cooperativo que hemos tenido a través del uso del correo electrónico, y que hayamos podido aportar ideas y consensuar muchas cosas sin necesidad de reunirnos todos los días. El hecho de que uno plantee una idea y que otro la recoja y plantee nuevas posibilidades... añadiendo ideas nuevas. En particular a mí me gusta mucho esta manera de trabajar, el que podamos enriquecer y plantear posibilidades (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:16).

Menciono como facilitador a destacar el trabajo en equipo, porque a lo mejor a mí se me había olvidado cómo trabajar algo y cualquier persona del ciclo podía ayudarme (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:20).

Como facilitador creo que es esencial el trabajo en equipo, pues por mucha planificación previa si el trabajo en equipo no funciona el proyecto (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:22).

Considero muy positivo el hecho de que hayamos trabajado todo el ciclo de forma coordinada (Entrevista Maestra 4, 12:7).

El trabajo en equipo (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:16).

⁵² Hoy en día la formación del profesorado se encuentra ante la necesidad de ir más allá de los modelos basados en el recetario didáctico, mediante el cual los procesos formativos han consistido en implementación de estrategias y actuaciones excesivamente técnicas (Gutiérrez Nieto, 2011), incidiendo en carencias en el fomento de la reflexividad necesaria que ha de acompañar a cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje (Pozuelos y Rodríguez Miranda, 2013).

El trabajo en común. La dinámica de trabajo del ciclo (Maestra 3, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:20).

En esta línea, se considera como facilitador el hecho de haber establecido mecanismos que han posibilitado el trabajo en equipo como la comunicación vía e-mail (Maestra 2. Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe). Asimismo, se valora la posibilidad de haber contado con un coordinador del proyecto dedicado, entre otras cosas, a la elaboración de los recursos: *“La búsqueda de materiales y recursos es siempre un obstáculo aunque en este proyecto han sido proporcionados por el coordinador”* (Maestra 2. Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:57), liberando a las docentes de las tareas de búsqueda y diseño de materiales: *“Como facilitador señalaría el hecho de que el coordinador haya buscado los recursos bilingües, dado que ponerte a buscarlos tú mismo implica una inversión de tiempo y un esfuerzo grandes”* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:15).

Asimismo, se considera un facilitador la posibilidad de haber tenido una propuesta de diseño sobre la que hacer aportaciones: *“haber tenido un diseño sobre el que aportar sugerencias e ideas más que ponernos a programar desde cero como solemos hacer”* (Entrevista Maestra 3, 13:8).

b) Las competencias profesionales del equipo como especialistas en lengua extranjera

A nivel metodológico, un facilitador del diseño de una unidad por proyectos en el ámbito de la enseñanza bilingüe en el contexto en el que nos encontramos, con profesorado fundamentalmente perteneciente al área de lengua extranjera, se relaciona por sus similitudes con el Enfoque de Aprendizaje de la lengua mediante tareas. En este enfoque se utiliza la lengua para aprenderla principalmente en situaciones de comunicación, articulándose la tarea como *“unidad organizativa y eje vertebrador del currículo, una unidad organizativa que, como ya hemos dicho, intenta que tanto a la hora de diseñar el currículo como de llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje se favorezcan los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje”* (Estaire, 2011, p. 4). Este precedente, con mayor o menor éxito en la práctica, ha calado en la conformación de la identidad profesional de los docentes de lengua extranjera, posibilitando así el desarrollo de la propuesta:

Si nosotros vamos a tener dos semanas para trabajar actividades iniciales, actividades de proceso y actividad final deberíamos tenerlo temporalizado y ver qué actividades concretas incluiríamos. Quizás podemos decir, nada más que tenemos una actividad previa y cinco de proceso y dos finales (Sesión diseño trabajo 1 proyecto, maestra 3, 15:23).

El mercadillo del trueque podría ser la actividad final (Sesión diseño trabajo 2 proyecto, maestra 3, 19:28).

c) La motivación del alumnado

Un facilitador clave en el desarrollo del proyecto de trabajo ha sido la motivación e interés del alumnado, aspecto en el que coinciden todos los miembros del equipo:

El interés de los alumnos (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:13).

Todas las actividades eran muy motivadoras y diferentes: por ejemplo el mural colectivo de los oficios, la actividad del fotomural, el hacer pan (que se llevaran un trocito de pan a casa)... es que no ha habido

una actividad que no haya sido motivadora (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:18).

Las actividades fuera del aula han funcionado muy bien, los niños estaban muy contentos, aparte de estar muy bien organizadas (Entrevista Maestra 2, 14:23).

Los niños lo dicen, el día del pan fue fantástico, la salida fue genial, el día de los talleres fantástico... (Entrevista Maestra 3, 13:10).

Principalmente, la motivación del alumnado. Esto juega a nuestro favor, ya que están más receptivos (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:23).

Hemos partido de un facilitador fundamental que ha sido la motivación del alumnado, para mí ha sido el principal facilitador de este proyecto: a los niños les encantaba lo que estaban haciendo, contábamos con su atención. No es lo mismo partir de algo que les gusta que de algo que no les gusta (Entrevista maestra 5, 11:41).

En general una experiencia muy positiva. Los niños han estado muy motivados y esto es un facilitador esencial en el proceso de enseñanza/ aprendizaje (Diario Maestra 5, 29:1).

Me parece que a los niños les gusta la unidad que se está abordando, los trabajos, que les interesa (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:7).

Se pone de relieve la especial motivación del alumnado en aquellas actividades de corte experiencial y manipulativo:

Todas las actividades que se han salido de la rutina les han encantado: la cancioncita, que desde la primera vez que se cantó se la aprendieron. Les gustó mucho el mural de los oficios familiares, el día de la elaboración de la pizza, la celebración de un día de talleres. Es que les han gustado todas las actividades, no creo que haya habido ninguna que no les gustase (Entrevista Maestra 5, 11:8).

Asimismo, se considera que la cercanía del proyecto con las vidas del alumnado representa un factor clave en lograr su motivación: *“El alumnado ha visto muy cercano el trabajo que se ha hecho, porque se ha enlazado mucho con su familia. En qué trabajan, que herramientas utilizan, todo muy cercano y doblemente porque hemos salido a visitar el barrio”* (Entrevista Maestra 2, 14:26).

En este sentido se valora el papel facilitador que un diseño innovador tiene sobre la motivación del alumnado *“a) Innovador para los alumnos, porque es diferente al planteamiento del resto de las unidades didácticas. b) La diversidad de actividades motiva mucho a los alumnos: canciones, elaboración de algo con producto final”* (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:36).

A pesar de que todas las docentes ponen de relieve la motivación del alumnado, la maestra 5 es quien más significativamente alude al impacto que ha tenido la propuesta en su grupo clase, destacando el interés por el desarrollo de las actividades:

Además siempre me preguntaban: ¿Hoy qué vamos a hacer?, siempre me lo preguntaban y eso cuando no estábamos con el proyecto nunca me lo han preguntado. En mi clase lo que sí que he visto muy importante es que todos los niños estaban muy motivados, nunca me habían preguntado antes acerca de lo que iban a hacer, ¿Seño, hoy es día especial? ¿Qué vamos a hacer hoy? (Entrevista Maestra 5, 11:42).

d) Los materiales curriculares y recursos utilizados en el proyecto

La posibilidad de contar con materiales y recursos adaptados se entiende como un facilitador clave de la enseñanza: *“Como facilitadores considero aquellos recursos digitales que hemos utilizado, las canciones, las presentaciones, la presencia del auxiliar... cualquier novedad que saque a los niños de la rutina diaria”* (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:6), así como la utilización de las nuevas tecnologías: *“Los recursos digitales (presentaciones, canciones...) facilitan la tarea”* (Maestra 2, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:18).

A modo de resumen, resaltar en torno a los facilitadores que se identifican elementos relacionados con el desarrollo de proyectos de trabajo de corte integrado, considerando la metodología de trabajo por proyectos como un metafacilitador que incidiría en el fomento del trabajo colegiado y la motivación del alumnado. En cuanto al trabajo colegiado, se considera que el desarrollo del proyecto ha incidido muy positivamente en el refuerzo de los lazos colaborativos. Asimismo, se identifica como facilitador la posibilidad de contar con el coordinador del proyecto de trabajo así como con una propuesta didáctica sobre la que hacer aportaciones, además de haber recibido los materiales para su aplicación en el aula. Por su parte, se considera un facilitador vinculado al desarrollo del trabajo por proyectos la motivación del alumnado, quien ha recibido el proyecto de forma muy positiva. De esta forma, el interés del alumnado en el desarrollo del proyecto ha representado un elemento diferenciador de esta propuesta con respecto a los modelos de trabajo convencional, siendo identificado por el equipo docente como un claro facilitador. Por último, se valora especialmente la posibilidad de contar con materiales y recursos adaptados.

9.3.4 Categoría 4. Satisfacción, logros y expectativas

A continuación se presentan las representaciones del profesorado en torno a la satisfacción, logros y expectativas del profesorado acerca de la enseñanza bilingüe.

9.3.4.1 Satisfacción

El equipo docente valora el desarrollo del proyecto de trabajo muy favorablemente:

En principio mucho miedo pero después es muy gratificante (Maestra 4, sesión 4 de trabajo del equipo. Evaluación de progreso, 20:4).

¡La verdad es que el proyecto un 10! (Maestra 4, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:9).

A mí me ha gustado mucho, me ha enriquecido el desarrollo del proyecto (Entrevista Maestra 4, 12:11).

En este sentido, la satisfacción del profesorado es una constante en el análisis de la implementación de propuestas de currículo integrado tanto como característica descrita a nivel teórico (Pozuelos, 2007a), como en el análisis de las declaraciones del profesorado tras el desarrollo de experiencias concretas (Agirreolea, 2011; Cabello et al., 2007; Merlos et al. 2007; Caro y López, 2007; Huertas et al., 2011; Olivé, 2007; Rodríguez Miranda y Romero, 2007; Travé, Nogales y Vázquez, 2007; Wilson, 2003).

La implementación del proyecto de trabajo se considera una propuesta coherente a nivel metodológico:

A mí me gusta mucho este modelo de trabajo, particularmente me siento muy cómoda: con el logotipo, recortando y haciendo murales, esas cosas me gustan, hablando con los alumnos y que ellos piensen, me encanta que piensen, y creo que las actividades que había eran mucho de pensar, de interiorizar, de sacar, de mezclar lo que tienes con lo nuevo y luego ha habido muchas actividades muy motivadoras (Entrevista Maestra 3, 13:9).

Completamente nuevo, es la primera vez que he trabajado en base a un proyecto integrado. He trabajado en otros centros bilingües pero nunca lo hemos hecho así. Esto es lo que hay que hacer (Entrevista Maestra 5, 11:17).

Específicamente, se expresa satisfacción con respecto a los diferentes aspectos:

a) La motivación del alumnado ante el desarrollo de actividades de corte experiencial y manipulativo

La motivación de los niños es especial, es mayor y diferente: ¡Eso es estupendo! (Diario Maestra 4, 24:3). En general ver a mis alumnos disfrutar con lo que estaban haciendo. Destacar que estaban muy motivados, es que lo que más he visto en mi clase es la motivación. Me he sentido bien haciendo todas las actividades pero si tengo que decir algo es cómo he visto a mis alumnos disfrutar haciendo las actividades (Entrevista Maestra 5, 11:19).

Lo que más he disfrutado de la experiencia es ver las caras de los niños cuando han hecho las actividades más activas y motivadoras (Entrevista Maestra 3, 13:18).

Es una experiencia muy bonita, los niños muy contentos: Los de segundo hacen pizza, nosotros hacemos pan (Maestra 1, Sesión 4 de trabajo del equipo. Evaluación de progreso, 20:5).

La actividad de inventar oficios para un mundo mejor me gustó mucho, los chiquillos han disfrutado mucho imaginando ideas para mejorar el mundo (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:30).

La experiencia de elaborar una pizza fue fantástica, hipermotivadora y pienso que no la olvidarán nunca (Diario Maestra 4, 25:1).

El pan, los talleres, la salida... en definitiva actividades que saquen de la monotonía a los niños, además de motivadoras están en conexión directa con el objeto de aprendizaje, no es un libro, no es la pizarra, no es lo de todos los días... (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:32).

En este proyecto el tema del proceso del pan, la exposición que fue entera en inglés fue fantástica y se enteraron perfectamente de todo, se enteraron del proceso, del para qué y fue muy interactivo: ven para acá, haz esto, amasa, vamos a ponerlo todos juntos... todo ese tipo de cosas las entendieron muy bien, me quedé como sorprendidísima y además que venían encantados, creo yo que esa es la fórmula, esa inmersión fantástica (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:46).

Destacaría el fotomural, ya que aquí tenían que trabajar de forma cooperativa, decidiendo qué profesiones elegir y cuáles no (Énfasis en el original). También la elaboración de la pizza, todos o la gran mayoría sabían los ingredientes, los pasos a seguir en la lengua 2. La canción... (Maestra 5, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:30).

Salidas al barrio. Realización del pan y la explicación en inglés (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:25).

El tema de los murales del tiempo: pasado, presente y futuro, que es muy sencillo. El mural para clasificar los oficios en sectores... estas ideas se podrían aplicar a otros muchos temas, algo muy visual, rápido de trabajar, no es costoso en cuanto al tiempo (Entrevista Maestra 4, 12:14).

Me ha gustado mucho el mural de los oficios, me parece que ha sido una idea muy original, escoger determinada persona entre los miembros de la familia. Se podría haber trabajado muchísimo. Esto lo haces a principios de curso y te da para trabajar la descripción genial, se podrían trabajar montones de cosas (Entrevista Maestra 3, 13:20).

La actividad estrella ha sido la del pan/ pizza (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:31).

“23-5. Hoy el tema pan: frase con recortes: muy bien!! 24-5 La actividad del Baker Gabi en bilingüe fue un acierto. Funcionó de maravilla. 28-5 La salida ha salido fenomenal. Bien por la idea y por la organización ¡Ole las familias colaboradoras! (Diario Maestra 3, 22:1).

b) Los recursos y materiales

“El uso de los recursos, los murales, las canciones, las páginas web, son elementos que deberían estar presentes en todas las unidades” (Maestra 2, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:60).

c) Una posibilidad de abordar los contenidos con mayor profundidad

“Los conceptos se adquieren de una manera más pausada porque se incide más en ellos, y no como pasa normalmente que las prisas llevan a dar muchos conceptos en muy poco tiempo, sin tener ocasión de reincidir en lo trabajado” (Diario Maestra 4, 24:3).

d) La inclusión y tratamiento de diversas tipologías textuales

“Esa estructura podría repetirse en el curso siguiente para hacer una tarta de chocolate... vamos introduciendo los nuevos ingredientes...” (Entrevista Maestra 5, 11:14)

e) La mayor significatividad del vocabulario del proyecto, en comparación con el de unidades didácticas anteriores:

En este último tema he notado que el vocabulario me ha parecido más adecuado, que les serviría más. Quizás abordar los instrumentos de los diferentes objetos es demasiado, con los nombres de los trabajos y algunas palabras relacionadas con el trabajo, para baker los ingredientes... (Entrevista con Auxiliar de Conversación, 10:28).

f) El clima de colegialidad en el equipo

La verdad es que este ambiente tan positivo de trabajo que hemos tenido en el desarrollo del proyecto es la primera vez que lo puedo vivenciar a pesar de que he estado ya en varios centros (Maestra 5, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:23).

También es interesante tener la suficiente cohesión como para poder decir la verdad, y eso es algo que te une. Creo positivamente que si alguien de un equipo se vanagloria de haber hecho todas las actividades, te callas si no lo has hecho, te da un poco de reparo, pensando pues esto yo no lo he hecho, pero en nuestro caso eso no es así, porque tenemos la suficiente confianza como para ser honestos y consolarnos los unos a los otros y apoyarnos” (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:28).

A modo de síntesis, se expresa satisfacción con el desarrollo del proyecto de trabajo, aludiendo a la motivación del alumnado con el desarrollo de las actividades, los recursos y materiales puestos a disposición así como la posibilidad de reforzar los contenidos abordados en el proyecto. Se expresa satisfacción con el desarrollo de la enseñanza bilingüe en el marco de la propuesta integrada y el aprendizaje del alumnado. Por su parte, se considera que el desarrollo de la enseñanza bilingüe representa un elemento que incide en la mejora de la formación del profesorado y que además tiene una repercusión muy positiva en el aprendizaje del alumnado. Por último, se valora satisfactoriamente el positivo clima de colegialidad en el equipo, reforzándose los lazos personales en un marco de respeto y confianza.

9.3.4.2 Logros

A continuación desgranamos los diferentes logros que se derivan de la implementación del proyecto:

a) Una oportunidad para el aprendizaje del profesorado

Se afirma haber realizado avances metodológicos en cuanto a la realización de actividades que integran diferentes áreas:

He aprendido cosas, con anterioridad me ha costado mucho hacer una actividad un poco especial, el cómo integrarlo, hay que practicarlo más porque luego se te olvida, pero he aprendido a integrar varias asignaturas, no es que vayan una por aquí, sino que tienen que ir todas juntas hacia una meta en común (Entrevista Maestra 5, 11:22).

Se evidencia que el desarrollo del proyecto ha fomentado la reflexión del profesorado, expresando reflexiones de calado metodológico como la siguiente: *“La cuestión no es la lengua que utilices sino qué estrategia metodológica se ponga en*

práctica” (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:25).

Por su parte, el trabajo por proyectos implica abrir la escuela a cuestiones de índole próxima a los niños/as. En este sentido, el diseño y desarrollo del currículo ha sido permeable a las ideas del alumnado:

Ellos han elegido muchas veces, podían elegir a cualquier miembro de su familia, elegían con frecuencia profesiones no usuales, una niña eligió a su madre que era conductora de camiones y lo que hace es transportar cosas de un lugar a otro, cosas más originales de las que podríamos pensar nosotros y han salido de ellos (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:37).

El desarrollo del proyecto ha permitido al equipo docente identificar elementos subyacentes en las concepciones de su alumnado que no se hacen explícitos en el discurrir cotidiano, como la observancia del sexismo latente:

Había muchas profesiones encasilladas de chico-chica. Cuando hicimos la actividad de las profesiones de hombres-mujeres fue solo una chica y su compañero los que pusieron que todas las profesiones podían hacerlas hombres y mujeres. Las mismas niñas tenían claro que por ejemplo cuidar bebés es algo de las mujeres, lo tenían muy claro. Estamos muy condicionados, yo pensaba que las niñas se iban a revelar un poquito más, pero eran las propias niñas las que decían que apagar incendios es una profesión de hombres. En otras sí que ponían hombres y mujeres. Está claro que el colegio es un reflejo de la sociedad y están acostumbrados que en el campo hay hombres y mujeres pero están menos acostumbrados a ver a bomberas o a papás que se quedan cuidando de los bebés (Entrevista Maestra 5, 11:10).

También la realización de actividades diferentes ha permitido que el profesorado re conceptúe las competencias y capacidades de su alumnado: *“Me sorprendió gratamente el que el alumnado fuese capaz de hacer tan bien la ficha que se elaboró para realizar durante la salida al barrio. Pensaba que a los de primero les iba a costar y me sorprendió también cómo la gente del barrio ha atendido a los niños y además les contestaban las preguntas despacito para ayudarles”* (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:33).

El desarrollo de una propuesta integrada ha permitido que el profesorado también manifieste haber aprendido a lo largo del proceso, por ejemplo en torno a la variedad de comercios existentes en el barrio del centro escolar: *“Yo no sabía que había esos comercios en el barrio, hemos aprendido también nosotros”* (Maestra 4, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:27).

b) El tránsito de la colaboración parcial a la creación de una cultura colaborativa

El equipo docente ha experimentado el paso de una colaboración parcial a una verdadera cultura de colaboración: *“El trabajo en equipo de los compañeros es fantástico, aunque ya trabajábamos en equipo, el hecho de que todo el ciclo se haya animado es muy positivo”* (Entrevista Maestra 2, 14:28).

Esta cultura colaborativa se manifiesta con multitud de detalles y gestos, sirva la cesión de tiempo de preparación de la maestra 3 para las labores de diseño del proyecto: *“Puedes contar con mis horas de bilingüe durante el desarrollo del proyecto”* (Maestra 3, Sesión 3 de trabajo del equipo. Diseño, 16:8), o el ofrecimiento a desarrollar tareas específicas: *“Si lo del logotipo lo dejamos hecho antes del puente puedo dejarlo plastificado”* (Maestra 1, Sesión 3 de trabajo del equipo. Diseño, 16:13), o la petición explícita de delegar tareas en el equipo: *“Reparte tareas si tenemos que ir haciendo*

para que no todo lo hagas tú” (Maestra 2, Sesión 2 de trabajo del equipo. Diseño, 19:11) “Hemos comentado que hubiésemos echado de menos una reunión para que nos hubiésemos repartido el trabajo” (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:3).

La conformación de una cultura colaborativa permite minimizar las dificultades y crear dinámicas positivas:

Hay que minimizar las dificultades, nosotros hemos intentado que todo nos vaya cuadrando, minimizamos porque tenemos un grupo que nos llevamos bien, que tenemos ideas muy comunes, que nos repartimos el trabajo y que nos decimos fantásticamente que no pudimos hacer tal o cual cosa y no pasa nada, o hay que ver que esto no me va bien, y otros te preguntan por qué no te va bien, y le damos la vuelta, eso es importante también, es importante minimizarlo (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:15).

Todos tenemos parte de ese pesimismo, lo que pasa es que después rápidamente, ayudada también por mis compañeros porque me trasladan eso que está diciendo ella, porque es que además hemos trabajado en equipo, para mí es fundamental el trabajo en equipo, hacer este proyecto uno solo no tiene sentido, en el trabajo por proyectos hay que trabajar en equipo y eso claro minimiza las dificultades, hemos colaborado todos desde el principio, hemos puesto nuestro granito de arena, todos hemos participado y eso hace que lo hagas tuyo, porque si no es algo ajeno (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:16).

En definitiva, se consigue –a través de la colaboración positiva- el establecimiento de lazos fuertes que refuerzan y retroalimentan la cultura del equipo:

También es una cosa que se retroalimenta porque todo eso hace que también nos conozcamos mejor, nos llevemos mejor, trabajemos mejor, quieras estar con esa persona el año que viene, y eso es una pescadilla que vuelve a morderse la cola. Hay que intentar que sea un círculo virtuoso (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:17).

c) El aprendizaje lingüístico del alumnado

La implementación de la enseñanza bilingüe constituye una oportunidad para el aprendizaje lingüístico del alumnado, representando una característica ampliamente reconocida de los enfoques de aprendizaje integrado de contenido y lengua (Lasagabaster y Sierra, 2010; Lorenzo, Casal y Moore, 2009):

La enseñanza de contenidos a través de la lengua extranjera ha enriquecido mucho sobre todo el tema del vocabulario y la expresión (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:51), Hay determinados niños/as que han realizado muchos avances, noto la diferencia en su nivel de inglés comparándolo con el del principio de curso (pone ejemplos de dos niñas en concreto). Hay niños/as que ahora pronuncian mejor pero también que parece que recuerdan las cosas, el vocabulario, cada vez más cosas, como si ahora les resultase más fácil el aprendizaje de la segunda lengua (Entrevista Auxiliar de Conversación, 10:6)

Los niveles que hay de inglés en los colegios bilingües ahora no lo había con la asignatura de inglés, teniendo en cuenta que también la exposición es mayor, ahora son más horas (Entrevista Maestra 5, 11:21).

Recogemos el fruto de todo este contacto con el inglés cuando empezamos un tema nuevo, por ejemplo el de máquinas y herramientas, y poder comprobar que en el primer día el 80% de la clase ha adquirido los conceptos perfectamente (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:14).

Se considera especialmente relevante el impacto de la enseñanza bilingüe en las competencias receptivas del alumnado: “A mí me sorprende cuando llega la auxiliar de conversación, que viene dos ratitos a la semana, y ella les habla todo en inglés y el alumnado es capaz de seguir perfectamente las instrucciones” (Maestra 3, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:16), y productivas: “Creo que los niños/as quieren hablar en

inglés, no todos, pero hay algunos que dicen how do you say?, deciden hablar en inglés, no tenemos que decirles "habla en inglés" y que tienen voluntad, creo que esto es un aspecto muy positivo" (Entrevista con Auxiliar de Conversación, 10:12). De este modo, se pone de relieve el importante progreso del alumnado, considerado en sí mismo como un logro: *"En ese tipo de momentos es donde respiras un poco y te reconfortas, pensando en lo que mi alumnado entiende y habla y cómo intenta comunicarse, a pesar de pensar que no has hecho el libro de inglés ese día por ejemplo. En este sentido, estos niños cuando lleguen a tercero no tendrán nada que ver con los terceros de hace tres años"* (Maestra 4, Entrevista Colectiva 2 Categoría 2, 7:56).

En cuanto a la consecución de logros específicos de aprendizaje lingüístico vinculados a la realización del proyecto de trabajo, se alude específicamente a los siguientes aspectos:

-Aprendizaje de la estructura con los ingredientes del pan:

La totalidad de mi alumnado aprendió la estructura con los ingredientes de la pizza, saben decirla con los ingredientes. Esa estructura podría repetirse en el curso siguiente para hacer una tarta de chocolate... vamos introduciendo los nuevos ingredientes... (Entrevista Auxiliar de Conversación, 11:14). *Hay niños que han adquirido la frase de la receta del pan con mucha facilidad, el primer día la asimilan y el segundo la usan sin ningún problema* (Maestra 1, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe).

-Comprensión oral:

Me he sorprendido gratamente que yo no le he dedicado mucho al área de inglés y quizás me he sorprendido como al final los niños les ponías cualquier cosa en video y cazaban prácticamente todo. En este proyecto el tema del proceso del pan, la exposición que fue entera en inglés fue fantástica y se enteraron perfectamente de todo, se enteraron del proceso, del para qué y fue muy interactivo: ven para acá, haz esto, amasa, vamos a ponerlo todos juntos... todo ese tipo de cosas las entendieron muy bien, me quedé como sorprendidísima y además que venían encantados, creo yo que esa es la fórmula, esa inmersión fantástica (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:46).

-Aprendizaje del vocabulario:

A la mayoría le ha quedado claro el tema de la organización del trabajo en sectores, al menos las profesiones que más hemos trabajado, las básicas se las saben en inglés" (Entrevista Maestra 5, 11:43). *Aprendieron muy bien en inglés las profesiones que querían ser de mayor"* (Entrevista Maestra 5, 11:44).

-Aprendizaje de reglas de uso no sexista del lenguaje:

En mi clase me chocó muchísimo porque eso no lo hacen ni muchas personas adultas, el uso de o/a para marcar la distinción de género en los oficios se me olvidaba y me decían: Señó, ponemos la barrita y la a, porque puede ser agricultor-agricultora. Se acostumbraron muchísimo, me lo decían muchas veces (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:36).

d) El aprendizaje de contenidos del área no lingüística

El desarrollo del proyecto de trabajo ha favorecido, según las docentes, el aprendizaje significativo del alumnado, que se ve inmerso en un proceso que trasciende a la rutina escolar:

Creo que el aprendizaje se produce de otra manera, de forma mucho más significativa y más enlazada con la realidad, además del hecho de que para ellos es una novedad. Cualquier actividad que salga de lo cotidiano, todo lo que salga de ahí para ellos es motivador, porque estamos acostumbrados a meternos

en el aula, en el trabajo de pizarra, de lápiz y papel. Primero un aprendizaje mucho más significativo, más cercano a la realidad del niño. Planteas actividades mucho más cercanas a su realidad, parte de sus intereses. El proceso ha sido partir del principio del interés del niño (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 14:24).

Muchísimas... Primero un aprendizaje mucho más significativo, más cercano a la realidad del niño. Planteas actividades mucho más cercanas a su realidad, parte de sus intereses. El proceso ha sido partir del principio del interés del niño (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:7).

Creo que el aprendizaje que han tenido ha sido mucho más significativo. Se les va a quedar mucho más que los temas que hemos dado un poco más con menos tiempo, de la manera tradicional, que no hay tiempo para que interioricen... En un idioma hay que interiorizar y adquirir la lengua y creo que lo han tenido porque hemos vuelto mucho sobre lo mismo, y creo que lo van a recordar (Entrevista Maestra 4, 12:9).

El análisis de dichas declaraciones evidencia que el desarrollo de una propuesta integrada por investigación se considera un instrumento para lograr la comprensión de una realidad que, por su naturaleza, trasciende a la división por áreas de conocimiento, partiendo de las ideas del alumnado y contribuyendo a la elaboración de sus esquemas de pensamiento:

Se utiliza todo como instrumento, lo unes todo: matemáticas, lengua, inglés como instrumentos para llegar al conocimiento de algo y ese conocimiento al trabajarlo desde el proyecto está muy ligado a los intereses de los niños por supuesto y a los conocimientos previos que tienen, se les desmorona o afianza lo que ellos saben. Eso se percibe muy bien cuando empiezas a preguntarles acerca de lo que saben sobre algo y al final lo que terminan sabiendo (Entrevista Maestra 3, 13:15).

El profesorado identifica la consecución de determinados logros de aprendizaje de contenidos que analizamos a continuación.

-Mayor conocimiento de los oficios de sus familias

Han aprendido cantidad de su propia familia, al principio decían, mi madre trabaja en Zara pero no eran capaces de decir nada más, al final ya luego te decían lo que hacía su madre en Zara, era una cosa fantástica, y qué instrumentos utilizaba (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:10).

Ningún padre o madre me ha dicho que estuviese desempleado pero hay muchas madres que sí, pero el tema de las labores del hogar, de ser ama de casa, ellos lo han visto rápido como que ese era su trabajo, también habíamos hecho trabajos previos sobre eso, entonces, ¿En qué consiste su trabajo? en planchar la ropa, en hacer la comida... lo han vivido como que ese es su trabajo. Alguno cuando me dijo que su madre no trabajaba le respondí, ah sí, entonces ¿Que se lleva todo el día acostado?, ¿no trabaja?, Sí, hace la comida... claro, ese es su trabajo (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:35).

-Profundización en la organización y finalidad del trabajo

A la mayoría le ha quedado claro el tema de la organización del trabajo en sectores, al menos las profesiones que más hemos trabajado, las demás a lo mejor no. La parte de servicios, que es un poco más abstracto, también lo aprendieron” (Entrevista Maestra 5, 11:15)

Al principio cuando detectamos las ideas previas, en la pregunta ¿Qué consiguen con su trabajo? nada más que hablaban de dinero, porque es lo que ellos necesitan, me imagino que los padres minimizan el tema, yo tengo que trabajar para ganar dinero para comprarte a ti algo, entonces hay partes que se pierden ahí, entonces han sabido que a su madre le gustaba la atención con el público, o le gustaba hacer programas de ordenadores, que han descubierto que no sólo se consigue dinero (Maestra 3, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:13).

A modo de síntesis

En resumen, los logros se dividen en aquellos relacionados con el profesorado y el alumnado. En cuanto al profesorado, la práctica totalidad de las docentes del equipo docente considera haber progresado metodológicamente a raíz de implementar la enseñanza bilingüe, ejemplificándose para el caso del proyecto de trabajo en torno a un mayor conocimiento de las estrategias para hacer planteamientos más integrados. Por su parte, el desarrollo de una propuesta de corte integrado ha permitido que el profesorado *descubra* dimensiones del alumnado en torno a sus ideas, dado que éstas no han sido reemplazadas por las *respuestas válidas* como así ocurre en el desarrollo de las propuestas convencionales desde el libro de texto. Además, el desarrollo de actividades diferentes ha permitido que el equipo docente identifique nuevas competencias y capacidades inadvertidas anteriormente en su alumnado. Por último, el profesorado manifiesta también haber profundizado en elementos específicos derivados de la implementación del proyecto como el conocimiento del tejido económico y comercial en el que se enmarca el centro escolar. La implementación de la propuesta de trabajo por proyectos ha permitido hacer el tránsito desde dinámicas de colaboración parcial a una cultura colaborativa. En este sentido, el desarrollo conjunto del proyecto de trabajo ha fortalecido los vínculos, posibilitando además la reducción de los obstáculos y dificultades. Por su parte, en cuanto a los logros vinculados con el alumnado se valora, a nivel general, el mayor desarrollo de las competencias receptivas y en segundo lugar la implicación de sectores de alumnado que comienzan a poner en uso sus conocimientos de forma oral. Específicamente se considera que el desarrollo del proyecto ha propiciado el aprendizaje significativo en el alumnado, por la conexión con sus intereses y la realización de actividades motivadoras. En cuanto a la consecución de logros específicos de aprendizaje lingüístico se alude al aprendizaje de la estructura con los ingredientes del pan, el aprendizaje del vocabulario de las principales profesiones abordadas en la segunda lengua así como el aprendizaje de las reglas de uso no sexista del lenguaje. En cuanto a la consecución de logros de aprendizaje de contenidos se evidencia un mayor conocimiento de los oficios de las familias del propio alumnado así como una profundización en la organización y finalidad del trabajo. Añadidamente, es preciso poner de manifiesto que el desarrollo de actividades en las que el alumnado desarrolla una tarea “como si fuera” un panadero-a, científico-a ha incentivado su iniciativa y motivación al tiempo que se ha dotado al currículo de la significatividad que en tantas ocasiones está ausente (Fraser et al., 2012).

9.3.4.3 Expectativas

Consolidación de la experiencia de trabajo por proyectos en el marco de la enseñanza bilingüe y/o elementos de la misma

Como hemos señalado con antelación, la satisfacción del profesorado del equipo ha sido de tal magnitud que diferentes miembros expresan su predisposición a repetir la experiencia:

La experiencia ha sido fantástica y es para repetir. Creo que la segunda evaluación es el periodo más tranquilo como para repetir (Maestra 2, Entrevista Colectiva con representante Grupo Andaluz de Investigación en el Aula- GAIA, 32:41).

Me gustaría trabajar de esta manera, que el siguiente paso fuera hacerlo dos o tres veces al año. Me tiro al agua. Sí, porque además creo que es un ahorro de tiempo y energía (Entrevista Maestra 3, 13:17).

A pesar de las limitaciones en cuanto a tiempo de preparación y sobrecarga laboral se considera la posibilidad de consolidar la realización de un proyecto de trabajo trimestralmente: *“Si tuviésemos un par de horas a la semana para dedicarle a esta forma de trabajar sería fantástico y podríamos embarcarnos en proyectos de este tipo, pero una vez al trimestre sí que lo considero viable”* (Maestra 3, Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 17:72), posibilidad que es considerada excesiva: *“Quizás un proyecto por trimestre me parece ambicioso, pero uno por curso sí”* (Entrevista Maestra 4, 12:15).

En cualquier caso, independientemente de la frecuencia de realización de los proyectos, se plantea la posibilidad de ampliar su desarrollo a dos ciclos del centro, aprovechando la época del año en la que está presente el alumnado de prácticas:

Lo ideal es que el año que viene lo hiciéramos interciclo, a mí me gustaría hacerlo. Lo ideal sería organizarlo de tal manera que estuviera el alumnado de prácticas, porque tendríamos una ayuda. Si está todo el mundo de acuerdo para el año que viene y nos echamos para adelante... pues programarla para un segundo trimestre para cuando vengamos de las vacaciones de Navidad (Entrevista Maestra 5, 11:18).

En el caso de llevar a cabo otro proyecto, se sugiere la posibilidad de reducir el número de actividades con la finalidad de permitir una mayor asimilación de los conceptos por parte del alumnado: *“Si mantenemos la periodicidad del proyecto reduciría actividades para que el alumnado tenga mayor tiempo de asimilación de conceptos”* (Maestra 1, Formulario Entrevista Colectiva 3 Evaluación Proyecto Bilingüe, 9:51).

A modo de resumen en torno a las expectativas se pone de manifiesto la predisposición por parte del equipo a consolidar la experiencia de trabajo por proyectos en el marco de la enseñanza bilingüe. Así, el desarrollo de la iniciativa ha conseguido desmitificar determinados aspectos vinculados con el trabajo por proyectos, revelándose como una opción a considerar, si bien no de forma continuada, al representar –y en eso están de acuerdo todos los miembros del equipo– una mayor carga de trabajo que, sin embargo, consigue involucrar a las familias y aumentar la motivación del alumnado.

9.4 Conclusiones parciales del estudio 3

El informe de caso contiene un ejemplo en la acción acerca de cómo un equipo de profesorado reflexiona e implementa un proyecto de trabajo de integración lingüística y curricular. A través de diversos instrumentos de investigación hemos accedido a las voces de los docentes involucrados en un proceso de investigación-acción.

El desarrollo de una experiencia innovadora con un equipo docente en el marco de la enseñanza bilingüe ha posibilitado, entre otros aspectos:

- La toma de consciencia, por parte del profesorado, en torno a la necesidad de concebir la enseñanza bilingüe como algo más que la enseñanza del idioma, al representar una oportunidad no solo para repensar la enseñanza de las lenguas sino los procesos de enseñanza-aprendizaje en general.

- La indagación en las representaciones de un equipo de profesorado, inmerso en una experiencia diferente, en cierta forma alejada, de las claves y restricciones de la gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994; Tyack, y Cuban, 2001). Este hecho representa, desde el punto de vista de la investigación, una oportunidad para documentar

declaraciones docentes que escapan a las preocupaciones burocrático-gerencialistas propias de la implementación de propuestas convencionales.

-Desde un punto de vista metodológico, es reseñable el hecho de que desde el investigador a los distintos miembros del equipo docente hayan compartido una misma experiencia de enseñanza, además de numerosas sesiones de debate, permite que la reflexión sobre la práctica tenga un referente común, no siendo así en otras tipologías de investigación, en la que el referente contextual está ausente o se da por hecho, tal y como pone de manifiesto Borg (2003).

-La investigación colaborativa en el marco del Trabajo por Proyectos ha posibilitado la creación de *“una comunidad de aprendizaje organizada a partir de un interés común: hacer una escuela diferente en la que los niños y niñas, así como sus maestras, sean felices aprendiendo, disfruten y estén motivados por descubrir nuevas realidades entendiendo la educación como una aventura por descubrir, más que un modelo que hay que reproducir”* (Mérida et al, 2011, p. 75).

-El proyecto constituye una posibilidad para analizar las ideas del profesorado en evolución, asistiendo a la reformulación de ciertos planteamientos a la luz de la reflexión desde, sobre y para la práctica. De este modo, el desarrollo del estudio de caso representa una oportunidad de aprendizaje para todos los agentes involucrados.

Para aspirar a la mayor claridad expositiva, las conclusiones parciales del estudio se organizarán diferenciando, en primer lugar, las dimensiones vinculadas específicamente con la enseñanza bilingüe; y, en segundo, los elementos relacionados con el desarrollo del proyecto de trabajo.

9.4.1 Conclusiones vinculadas con el desarrollo de la enseñanza bilingüe

a) Las concepciones hegemónicas de bilingüismo son de naturaleza equilibrada y unidimensional, complejizándose a través de procesos reflexión hasta planteamientos flexibles y multidimensionales

El equipo docente parte de definiciones estrictas en la conceptualización de bilingüismo, que paulatinamente complejiza acercándose a perspectivas más flexibles a la luz del debate y la reflexión conjunta. De este modo, el profesorado, al participar en procesos reflexivos grupales, reconstruye sus concepciones, poniéndose de relieve que en muchas ocasiones éstas son de naturaleza tácita y/o producto de asunciones no suficientemente reflexionadas, como así han revelado otros estudios (Flores, 2000, 2001; Borg, 2011a).

b) La enseñanza bilingüe se concibe como una herramienta para potenciar las competencias lingüísticas en lengua extranjera esencialmente y posibilitar el acceso a la información

Las finalidades de la enseñanza bilingüe expresadas por el equipo docente son de naturaleza endógena esencialmente, relacionándose principalmente con el desarrollo de las competencias lingüísticas en la lengua extranjera (inglés). Por otra parte, se considera que la enseñanza bilingüe ha de potenciar en el alumnado la capacidad de adquirir contenidos desde la lengua extranjera.

c) La trayectoria formativa de las docentes especialistas en lengua extranjera suple, en cierta forma, las carencias formativas en metodología de enseñanza bilingüe

El perfil de las docentes como especialistas en lengua extranjera es perceptible en la docencia bilingüe, representando un bagaje metodológico que suple las carencias formativas en metodología de enseñanza bilingüe. Así, en los casos en que las docentes han sido especialistas en lengua extranjera (cuatro de los cinco miembros del equipo) se realizan rutinas de trabajo en el aula próximas a las que acontecen en la enseñanza del área (enseñanza de canciones, rimas, estructuras lingüísticas, vocabulario...), además de reconocerse que el tratamiento bilingüe tiende a orientarse hacia la forma más que al contenido, primándose el uso de la lengua con fines comunicativos en la línea de los paradigmas funcionales (Breen, 1996). A pesar de ello, algunos miembros del equipo apuntan a un tratamiento superador de la disyuntiva forma-contenido, relacionado con el tercer paradigma *“atención a la forma”* (Long, 1997), al integrar el aprendizaje de elementos lingüísticos en el marco de procesos centrados en la construcción de significados.

d) La conformación del currículo es esencialmente disciplinar

La segregación del currículo en asignaturas, conjuntamente con la omnipresencia de diversos libros de texto configura un panorama marcado por la disciplinariedad, en el que la integración lingüística y curricular representa una aspiración más que una práctica asumida. De este modo, existen tratamientos diferenciados a nivel lingüístico y curricular en las áreas de Lengua Española, Conocimiento del Medio (en español e inglés) y Lengua Extranjera, con aproximaciones puntuales a planteamientos integrados.

e) La enseñanza bilingüe es percibida como una oportunidad para alcanzar hitos de adquisición lingüística inéditos en nuestro contexto educativo

La enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE tiene, a juicio de las docentes, un impacto positivo a nivel lingüístico en el alumnado, permitiendo que brote una incipiente competencia en la segunda lengua, tal y como han puesto de relieve numerosos estudios (Dooly, 2008; Estaire, 2006; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Pavón y Ávila, 2009; Ruiz y Jiménez, 2009; Vez, 2006; Vollmer, 2006, 2010), especialmente en lo concerniente a las competencias receptivas. Asimismo, se pone en valor la motivación de cierto sector del alumnado para utilizar la lengua para comunicarse, hacer peticiones o preguntas, en la línea de lo evidenciado en el estudio de Pavón y Rubio (2010) en el contexto andaluz. Estos progresos se relacionan, según el profesorado, con el aumento del tiempo de exposición del alumnado a la lengua extranjera, pero también con la apuesta metodológica por la enseñanza de contenidos y lenguas, al permitir la introducción de nuevos contenidos lingüísticos que, por lo general, no estaban presentes en el área de lengua extranjera a través de su asignatura.

f) La enseñanza bilingüe añade complejidad a la labor docente demandando competencias lingüísticas y metodológicas específicas, así como el aumento del tiempo de preparación

Algunos miembros del equipo docente manifiestan experimentar dificultades lingüísticas en su práctica cotidiana derivadas del desconocimiento de vocabulario específico, en oposición a la utilización del inglés en situaciones cotidianas del aula.

Por su parte, la metodología de enseñanza bilingüe aún representa una dimensión bastante desconocida para el profesorado, considerándose no tener la suficiente cualificación para hacer frente a las exigencias tales como la selección e identificación de los objetivos y contenidos adecuados para ser abordados en la lengua extranjera, entre otros aspectos.

Finalmente, la implementación de la enseñanza bilingüe se vincula con un aumento de la sobrecarga laboral derivada de la preparación de las sesiones bilingües, creándose una incipiente desafección por parte de algunas docentes.

9.4.2 Conclusiones vinculadas al desarrollo de una propuesta innovadora de carácter integrado

a) La racionalidad de la enseñanza tradicional representa un referente implícito en el profesorado del equipo

El desarrollo de una propuesta innovadora ha puesto de relieve la existencia de profundas concepciones arraigadas en el pensamiento docente pertenecientes a la enseñanza tradicional.

Específicamente, se pone de manifiesto la dificultad para emprender una iniciativa de trabajo basada en proyectos, dada la injerencia del libro de texto en la conformación de una racionalidad fundamentada sobre la búsqueda de seguridad y la reducción de la incertidumbre. Por su parte, el profesorado tiende a validar acríticamente la selección cultural realizada por el libro de texto además de tomarlo como referente para la planificación de la enseñanza. Estas evidencias ponen de manifiesto el fuerte peso de la profesionalidad docente basada en presupuestos convencionales y la complejidad de establecer procesos de cambio (García Gómez, 2002).

b) El desarrollo del proyecto de trabajo aporta significatividad al enlazar con los intereses y vivencias de los participantes

El desarrollo de un proyecto de trabajo por investigación ha permitido contextualizar el currículo con la realidad en la que viven los docentes, el alumnado y sus familias, integrando todo un corpus de conocimiento no formal que la escuela suele obviar.

Por su parte, la temática del estudio, nacida de la convergencia entre los intereses del alumnado y del equipo docente, brindó oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado. Así, se crearon condiciones favorables para la reflexión conjunta en torno a dimensiones éticas, sociales y económicas, contribuyendo a conectar el currículo escolar con temáticas socialmente relevantes, dimensión característica de las propuestas de carácter integrado (Fraser et al., 2012, Fraser, 2013).

c) El trabajo por proyectos ha fomentado la cultura colaborativa en el equipo docente y los procesos de reflexión en, sobre y para la práctica

La implementación del proyecto de trabajo ha fomentado la cultura colaborativa del profesorado, incentivando el intercambio profesional y la reflexión en la acción. A lo largo de las sesiones de trabajo se documenta el paso paulatino de la colegialidad artificial, centrada en preocupaciones de índole organizativa y burocrática, a un tipo de

colaboración vinculada a los procesos de enseñanza/ aprendizaje y caracterizada por principios como la reflexión colectiva, la ayuda y el apoyo mutuo (Hargreaves, 1996).

La puesta en marcha de un proyecto de trabajo de forma colectiva ha permitido que el equipo intercambie ideas y modos de funcionamiento. En este sentido, se ha ahondado en cuestiones de índole educativa, subrayando el análisis de elementos clave de la acción educativa como mejorar la atención a la diversidad del alumnado, la búsqueda de soluciones para el trabajo eficaz con grupos numerosos de alumnado de corta edad, el desarrollo de actividades innovadoras o el tratamiento específico de la enseñanza bilingüe, entre otras. En este sentido, la participación de las maestras en el desarrollo del proyecto ha servido como estímulo para su desarrollo profesional, sin que estos avances se materialicen necesariamente en una serie de cambios inmediatos o directamente observables (García Gómez, 1999b).

d) El desarrollo de la propuesta ha contribuido a reconceptuar los procesos de colaboración familiar favoreciendo dinámicas comunitarias

El desarrollo de un proyecto por investigación ha llevado la colaboración familiar a un plano superior, en el que estas pasan de tener un rol pasivo a otro como coprotagonistas del proceso conjuntamente con el equipo docente y el alumnado (Fraser, 2012).

Asimismo, el desarrollo del proyecto ha contribuido a superar diferentes prejuicios, miedos y reservas presentes en el equipo antes de la experimentación. De este modo, las valoraciones posteriores denotan una profunda satisfacción y agradecimiento de las docentes a las familias.

e) La implementación de la propuesta de trabajo por proyectos ha favorecido que el profesorado profundice en el conocimiento de las concepciones del alumnado

El desarrollo de una unidad de trabajo por proyectos ha permitido el acceso del profesorado a concepciones subyacentes del alumnado que no se hacen explícitas en el discurrir cotidiano según el trabajo convencional con el libro de texto. Entre otras dimensiones, el profesorado identifica la fuerte presencia de estereotipos, como los de naturaleza sexista, profundamente arraigados en el alumnado a estas edades.

f) La implementación del proyecto representó una fuente de satisfacción y motivación para los protagonistas

Las muestras de satisfacción en el equipo docente, alumnado y familias fueron continuas durante su implementación.

El profesorado destaca la motivación detectada en el alumnado ante el desarrollo de las distintas actividades propuestas, en lo que viene a ser una característica idiosincrásica de la implementación de este tipo de iniciativas de corte integrado (Bishop y Brinegar, 2011).

Finalmente, las familias agradecen la posibilidad de participar de forma más activa en la vida de la escuela.

g) La implementación de una experiencia de trabajo por proyectos representa un logro habiendo de superar numerosas dificultades hasta ver la luz

La implementación del proyecto de trabajo representa un logro en sí mismo, dadas las múltiples dificultades a las que se han de hacer frente hasta que se concretan en la práctica.

En este sentido, se alude a aspectos exógenos tales como el insuficiente tamaño de las aulas, que ha limitado el desarrollo de las actividades grupales; la época del año elegida para el desarrollo del proyecto o, la necesidad de emplear más tiempo del habitual para las labores de diseño del proyecto.

Además, se ponen de relieve dificultades de corte endógeno, tales como las implicaciones de adoptar un modelo de trabajo diferente al convencional con demandas formativas específicas. De este modo, a pesar de que el proyecto fue diseñado parcialmente de forma conjunta en sesiones de trabajo, el equipo docente se vio enfrentado, especialmente en los primeros momentos de la implementación, con una serie de dinámicas alejadas de su modelo docente. De este modo, se vivencia que la implementación de una propuesta de corte integrado desde un enfoque investigador “*presupone un elevado nivel de desarrollo e implicación profesional por parte del docente*” (Mérida et al, 2011). Este hecho, entre otros aspectos pone de relieve la necesidad de cuestionar los enfoques innovadores de corte externo, basados en el diseño de propuestas *metodológicamente deseables* por expertos para ser implementadas en la práctica por parte del profesorado.

En este caso, la propia configuración colegiada del equipo favoreció los procesos de ayuda mutua y apoyo, que redundaron en una reducción de la incertidumbre por parte de las docentes. Asimismo, se evidenció cómo el profesorado del equipo fue tomando progresiva agencia sobre los procesos que acontecían, llegando a asumir el diseño y desarrollo de una de las actividades más complejas de la unidad, la salida al barrio. El desarrollo de procesos reflexivos en forma de entrevistas y debates en torno a la propia práctica docente evidenció que, en algunas dimensiones, ésta no había sido cuestionada suficientemente, siendo éste el primer paso para la materialización de posibles cambios en la práctica futura (García Gómez y García Pastor, 2009).

h) El equipo docente expresa la expectativa de la consolidación del trabajo por proyectos

A pesar de que los primeros momentos el profesorado sintiera cierta incertidumbre, el equipo docente manifiesta la voluntad de consolidar el desarrollo de un proyecto de trabajo anualmente. Esta expectativa supone, en sí mismo, un logro de la implementación de la propuesta, que lejos de despertar rechazo es valorada muy positivamente por su capacidad para motivar y despertar el interés del alumnado; y, desde un punto de vista metodológico, por haber representado una propuesta coherente al hacer desaparecer las asignaturas y las barreras lingüísticas, y haber logrado que el libro de texto –omnipresente en la vida de las aulas– haya pasado a un segundo plano.

Asimismo, la realización de actividades prácticas, manipulativas y expresivas, la realización de talleres, experiencias y una salida de investigación, la participación de las familias en actividades concretas más allá de su labor como acompañantes configura un escenario de trabajo escolar rico que es muy bien recibido por el alumnado y el profesorado.

A continuación, el siguiente capítulo abordará las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO DÉCIMO

**Conclusiones, propuestas de mejora,
límites y perspectivas de
investigación.**

A continuación presentaremos las conclusiones finales de la investigación que se articularán en función de los objetivos propuestos. Las conclusiones emanan de los resultados parciales de los tres estudios realizados en torno al fenómeno de la enseñanza bilingüe en la provincia de Huelva.

De este modo, los estudios 1 y 2 (capítulos 7 y 8) se basaron en técnicas no observacionales de encuesta mediante la administración de entrevistas y cuestionarios, respectivamente; mientras el estudio 3 (capítulo 9) empleó métodos de investigación observacionales y narrativos, a partir de una metodología de estudio de caso.

Tras el análisis de las conclusiones finales resaltaremos, de forma sintética, las aportaciones clave de la investigación para la mejora de la práctica docente. Posteriormente, abordaremos las limitaciones detectadas y las perspectivas de investigación.

10.1 Conclusiones de la investigación

Este apartado persigue dar respuesta a los problemas de investigación que motivaron el desarrollo de la investigación y que dieron lugar al establecimiento de una serie de objetivos en torno a los cuales se estructurarán las conclusiones. En este sentido, las conclusiones se entienden en forma de *“afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado”* (Pérez Serrano, 1994, p. 214).

Asimismo, las conclusiones están concebidas a la manera de consideraciones finales, siendo necesario contemplar –para la comprensión del alcance de la investigación– las aportaciones realizadas a lo largo de la investigación, así como los resultados parciales de cada estudio.

10.1.1 Objetivo 1

El primer objetivo del estudio pretendía abordar, por una parte, las concepciones del profesorado sobre el concepto de bilingüismo; y, por otra, conocer las finalidades atribuidas a la enseñanza bilingüe por parte de los docentes. A continuación se presentan las conclusiones vinculadas a los distintos objetivos, exponiendo brevemente su contenido.

a) Las definiciones de bilingüismo se clasifican en administrativas, elásticas y equilibradas, siendo las últimas las mayoritarias

Se pone de relieve la coexistencia de diferentes definiciones que se articulan en un dial que abarca desde interpretaciones administrativas, por las que el alumnado es bilingüe por su pertenencia al programa escolar, pasando por explicaciones de naturaleza elástica que lo vinculan con dimensiones más funcionales ligadas al uso; hasta, en el otro extremo, aquellas representaciones estrictas –mayoritarias–, que conceptúan al bilingüismo desde el dominio equilibrado de dos lenguas.

Las definiciones que abordan el bilingüismo desde una vertiente administrativa conciben que el alumnado bilingüe sería aquel que se encuentra escolarizado en el programa de la escuela, independientemente de las dimensiones competenciales. Este tipo de definiciones se mantienen en un plano de pretendida neutralidad sin adentrarse en la cuestión de fondo. Por otra parte, es preciso matizar que la propia utilización del término “bilingüe” para hacer alusión al programa de enseñanza, podría condicionar que el concepto se utilice frecuentemente desde un punto de vista meramente administrativo.

En segundo lugar, el sector de profesorado identificado con las visiones de corte más elástico relaciona la condición de bilingüe con la multicompetencia lingüística, concebida como la capacidad para utilizar diferentes lenguas de forma efectiva en función de las necesidades y exigencias. Este matiz conceptual es clave por sus implicaciones positivas en torno al complejo y lento proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente cuando ésta se limita generalmente al entorno escolar.

Finalmente, se pone de manifiesto la existencia predominante de definiciones estrictas para valorar la condición bilingüe de un hablante, evidenciando la pervivencia del mito del hablante nativo como aquel que tiene un dominio *perfecto* en las dos lenguas. Rechazándose, además, de forma generalizada la posibilidad de que el alumnado de los centros llegue a ser bilingüe al finalizar la escolarización obligatoria.

Así, se observan una serie de criterios a la hora de considerar bilingüe a un hablante, entre otros: la utilización indistinta de las dos lenguas, la facilidad o inmediatez para el tránsito de una lengua a otra, la ausencia de errores, la capacidad para comprender la mayor parte del discurso oral en la segunda lengua o el uso de coloquialismos.

Sin embargo, a pesar del mayoritario acuerdo con las definiciones equilibradas de bilingüismo más de las dos terceras partes del profesorado se considera bilingüe, en este caso a partir de competencias lingüísticas de nivel intermedio. Esta contradicción constata la fuerza de las concepciones tradicionales de bilingüismo que son resistentes a nivel discursivo, si bien se relajan una vez contextualizadas con las propias competencias lingüísticas de nivel intermedio de los docentes.

Evidentemente las concepciones del profesorado en torno al concepto de bilingüismo no son estáticas, manteniéndose en muchos casos asociadas a un sentido común apriorístico. Podemos afirmar que la participación del profesorado en procesos de reflexión conjunta favorece también la reelaboración y complejización de sus concepciones, según lo evidenciado en el estudio 3¹. Específicamente, el concepto de bilingüismo experimenta una transformación desde concepciones equilibradas –y en cierta manera reduccionistas, simplistas y unidimensionales– a representaciones más elásticas, flexibles y complejas.

Según lo expuesto hasta ahora concluimos que la introducción de la terminología del campo semántico relacionada con el *bilingüismo* lejos de aportar beneficios observables, es susceptible de condicionar la valoración de los logros del programa a la vez que es identificada por los sectores más críticos del profesorado como una denominación *reclamo* publicitaria, propia de las políticas de la Administración Educativa en su interés por prestigiar los servicios que se ofertan a la ciudadanía.

b) Las finalidades exógenas de la enseñanza bilingüe se vinculan con la importancia económica del idioma inglés

Las finalidades exógenas se refieren a aspectos extra-pedagógicos como el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras prestigiadas, por sus beneficios potenciales para la modernización y competitividad económica del país.

Desde este planteamiento, las finalidades de la enseñanza bilingüe materializan las pretensiones oficiales en torno al fomento de las lenguas extranjeras prestigiadas. La selección del inglés como segunda lengua es compartida mayoritariamente por el profesorado, que, en su mayoría, asume la identificación del aprendizaje de lenguas como objetivo político estratégico de primer orden.

El profesorado se muestra proclive al fomento del bilingüismo en inglés rechazando mayoritariamente otras lenguas. Asimismo, se evidencia una fuerte tendencia etnocéntrica al rechazarse la incorporación de las lenguas del alumnado lingüísticamente diverso, a pesar de que algunos de los contextos estudiados en la presente investigación se caracterizan por la existencia de importantes comunidades de alumnado de origen inmigrado con lenguas propias. Este hecho no sólo refuerza las visiones del aprendizaje de lenguas prestigiadas como un aspecto más de las jerarquías culturales occidentales, sino que específicamente confirma una ausencia de reflexión del profesorado en torno a la necesidad de responder a las realidades lingüísticas multiculturales.

c) Las finalidades endógenas de la enseñanza bilingüe se relacionan con la potenciación de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y el desarrollo del alumnado

Las finalidades endógenas hacen referencia a aspectos estrechamente ligados a los procesos de enseñanza/ aprendizaje bilingüe. En este sentido, el profesorado considera que la finalidad del proyecto bilingüe radica en potenciar las competencias comunicativas del alumnado en la lengua extranjera, especialmente en los docentes más jóvenes y con menos años de experiencia docente. Por su parte, el profesorado valora la necesidad de fomentar la comunicación anteponiéndola a la exactitud lingüística.

¹ Así como en las aportaciones de Borg (2011a).

Además, el profesorado entiende que la enseñanza bilingüe ha de representar un medio para el desarrollo global del alumnado.

10.1.2 Objetivo 2

El segundo objetivo de la investigación perseguía estudiar los procesos didácticos de la enseñanza bilingüe, abordando las características de su diseño e implementación. Destacamos, a continuación las conclusiones siguientes:

a) La enseñanza bilingüe se enmarca formalmente dentro del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua

La enseñanza bilingüe es concebida por los docentes dentro del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE). Así, el área de Conocimiento del Medio recibe un tratamiento en dos lenguas. Sin embargo, hay suficientes indicios para afirmar que se trata de una apropiación formal, resultante de la utilización de una segunda lengua para la enseñanza de contenidos, sin que los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza bilingüe experimenten transformaciones de calado.

b) El profesorado conceptúa los procesos de enseñanza/ aprendizaje desde planteamientos disciplinares

La enseñanza bilingüe se desarrolla a través de prácticas esencialmente disciplinares a nivel curricular, caracterizadas por la presencia del libro de texto como organizador.

De este modo, las temáticas abordadas en la enseñanza bilingüe se derivan del libro de texto en castellano², limitando su potencialidad para responder a los intereses del alumnado, además de condicionar la capacidad del profesorado para reflexionar acerca de la selección cultural del conocimiento escolar.

La fuerte configuración disciplinar del modelo curricular, organizado en asignaturas, incide en el hecho de que la enseñanza bilingüe esté, en algunos casos, segregada del área de referencia (Conocimiento del Medio), llegando a materializarse en la práctica como una asignatura independiente, lo que se acentúa en aquellos casos en los que dos docentes diferentes se hacen cargo del área. De este modo, la sección bilingüe corre el riesgo de configurarse como un sub-área independiente, favoreciendo aún más la fragmentación curricular.

Hay evidencias suficientes para afirmar que la visión tradicional del currículo como producto, está ampliamente presente en el profesorado. Esta racionalidad técnica está profundamente asimilada incluso por aquellos docentes dispuestos a involucrarse en propuestas innovadoras. Así, la búsqueda de seguridad y la reducción de la incertidumbre indican que aún queda mucho camino por recorrer para superar la disciplinariedad y el libro de texto como elementos centrales.

²Aspecto coincidente con los resultados de otras investigaciones sobre análisis de libros de texto en las que se pone de manifiesto su papel protagonista en la selección de las temáticas de estudio (Pingel, 2010).

c) Los objetivos de la enseñanza bilingüe siguen un patrón de cobertura segregada y un tratamiento a través del modelo de refuerzo

El proceso de diseño de la enseñanza bilingüe comienza en el momento en que el profesorado selecciona una serie de objetivos de cada unidad didáctica para su tratamiento en la lengua extranjera, según un patrón de cobertura segregada generalizado. Así, unos objetivos se abordan en las dos lenguas a través del modelo de refuerzo, mientras que otros sólo en la española. Los criterios elegidos para la selección de dichos objetivos se basan en la funcionalidad y capacidad para generar situaciones comunicativas. El tratamiento de los objetivos abordados en las dos lenguas se suele hacer comenzando por la lengua española.

Por último, la característica diferencial de la implementación de la propuesta de trabajo basada en proyectos de investigación, descrita en el estudio 3, radica en la identificación de objetivos derivados de preguntas-problema y actividades en función del estudio de una temática emanada de los intereses tanto del equipo docente como del alumnado.

d) Se evidencian tensiones en el pensamiento y práctica docente entre las dimensiones de lengua y contenidos

La utilización del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas representa un reto derivado de la dificultad para lograr un equilibrio entre la enseñanza de contenidos y lenguas, ya que ninguna está garantizada al implementarse la enseñanza bilingüe.

El profesorado concede más importancia al aprendizaje de la lengua extranjera que a los contenidos curriculares de Conocimiento del Medio. Asimismo, los docentes manifiestan experimentar dificultades y dudas en torno a realizar un adecuado equilibrio entre ambas dimensiones. A pesar de ello, se considera que la enseñanza bilingüe no representa un riesgo para la enseñanza y aprendizaje de contenidos del área de Conocimiento del Medio. De este modo, el profesorado mayoritariamente manifiesta que la enseñanza de contenidos desde la lengua extranjera no se reduce a la transmisión de vocabulario, a excepción del profesorado más joven y con menos años de experiencia bilingüe.

e) El repertorio de actividades para el desarrollo de la enseñanza bilingüe es diverso

Las actividades que materializan la enseñanza bilingüe se caracterizan por su riqueza y diversidad, trascendiendo a la mera realización de fichas escritas, a pesar de que esta fórmula esté presente de forma generalizada.

Así, entre otras, las actividades incluyen la realización de murales, el aprendizaje de canciones, el desarrollo de juegos y role plays, el envío de emails y el uso del blog educativo, la visualización de películas, la explotación de textos, la realización de salidas para recoger información o la visita de exposiciones, la realización de encuestas y su tratamiento estadístico, la puesta en práctica de experimentos y experiencias, entre otras...

f) La evaluación de la enseñanza bilingüe se caracteriza por su unidireccionalidad y la utilización de múltiples instrumentos

La evaluación es generalmente entendida desde el profesorado al alumnado, haciendo referencia a la estimación del grado de consecución de los objetivos propuestos. De este modo, se constata la presencia de conceptuaciones reduccionistas que identifican la evaluación con la calificación, al entenderla como el proceso a través del cual se estima la cantidad o grado del aprendizaje del alumnado a través de instrumentos estandarizados como el test o examen.

Se observa la disonancia existente entre la evaluación descrita en los proyectos bilingües y las declaraciones del profesorado, evidenciándose una tendencia común a plasmar instrumentos y estrategias que, en la práctica, no llegan a materializarse; y, a la inversa, obviando el uso del test o examen en los documentos oficiales y utilizándolo habitualmente, si bien no exclusivamente, como instrumento de evaluación.

Por su parte, la evaluación del propio programa bilingüe es limitada y se refiere a aspectos de corte burocrático como los horarios. Más allá de lo descrito en los documentos de los proyectos bilingües de los centros, es significativa la ausencia de reflexión en torno a especificidad de evaluación en el marco de la enseñanza bilingüe, que –por su parte– el profesorado valora positivamente.

En cuanto a las características de la evaluación del proyecto de trabajo de corte integrado, se pone de manifiesto la utilización de instrumentos como el análisis de tareas, la observación y la autoevaluación. De este modo, la implementación del proyecto de trabajo contrasta con la unidireccionalidad tradicional de la evaluación, incorporando las voces del alumnado y del profesorado a través de la autoevaluación y el desarrollo de procesos de reflexión conjunta.

g) El libro de texto está generalizado en la enseñanza bilingüe, representando un instrumento determinante en la planificación de la enseñanza

El libro de texto representa uno de los materiales curriculares que más influencia tiene en la enseñanza bilingüe. Así, el alumnado cuenta en muchos casos con tres libros diferentes: uno en castellano para el área de Conocimiento del Medio, otro en lengua extranjera para la sección bilingüe y finalmente el perteneciente a la asignatura de Lengua Extranjera. Además, las sesiones bilingües se complementan con la utilización de fotocopias de diferentes editoriales.

El protagonismo del libro de texto es también perceptible en cuanto a la selección de los contenidos. En este sentido, la selección cultural que se realiza desde la enseñanza bilingüe no tiene un carácter transformador, sino esencialmente mimético con las propuestas editoriales de las que se nutre.

Por el contrario, en el caso de la implementación de un proyecto de corte integrado se pone de manifiesto el papel secundario del libro de texto tanto en castellano como en inglés, al contar con materiales curriculares elaborados específicamente para el desarrollo del proyecto. Asimismo, el profesorado ejerce su criterio curricular a través de un proceso de reflexión en torno a la naturaleza y características de la selección cultural realizada en el proyecto.

h) El profesorado manifiesta utilizar medios tecnológicos en la enseñanza bilingüe

Este hecho representa un hallazgo significativo, teniendo en cuenta las clásicas dificultades para la introducción de la tecnología en las escuelas. Se evidencian prácticas vinculadas a la utilización de videos, páginas webs, presentaciones digitales y blogs educativos.

i) La función que los/las auxiliares de conversación desarrollan en las aulas se considera beneficiosa para el alumnado, precisando cambios para homogeneizar el perfil de los candidatos

El profesorado valora positivamente la posibilidad de contar con auxiliares de conversación en las aulas, destacando su utilidad para mejorar tanto su nivel lingüístico como del alumnado en dimensiones como el vocabulario y la pronunciación.

Sin embargo, la excesiva dispersión del perfil de este personal de apoyo preocupa al profesorado. De este modo, se reclama el establecimiento de criterios específicos para la selección de los auxiliares que superen la mera condición de hablantes nativos de la lengua extranjera.

j) El profesorado considera que la enseñanza bilingüe tiene un efecto positivo en el alumnado, excepto para el alumnado con dificultades de aprendizaje

La enseñanza bilingüe, según el profesorado, reporta beneficios para las competencias lingüísticas del alumnado tanto por el aumento del tiempo de exposición a la lengua extranjera, como por la adopción del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas. Específicamente, se identifican importantes avances en la comprensión oral, si bien se observa también como el alumnado comienza a poner en uso sus conocimientos de forma incipiente.

Por su parte, existen voces que clasifican al alumnado según su idoneidad o incompatibilidad en torno a sus capacidades potenciales para recibir la enseñanza bilingüe. Específicamente, se pone de relieve que el profesorado encuentra dificultades para desarrollar la enseñanza bilingüe con aquel sector de alumnado con dificultades de aprendizaje. Así, se plantea la posibilidad de excluir al sector de alumnado incapaz de responder a las exigencias.

k) La implantación de la enseñanza bilingüe no representa en sí misma una variable que facilite o impida el establecimiento de procesos comunitarios familia-escuela

El análisis de las representaciones del profesorado acerca de la participación familiar en los proyectos bilingües pone de manifiesto que se canaliza unidireccionalmente por los cauces oficiales, articulándose en forma de informaciones comunicadas a las familias en reuniones puntuales con contenido más burocrático que educativo. Añadidamente, la participación de la familia es entendida como el proceso resultante del apoyo académico al alumnado en el hogar.

En definitiva, se constata la falta de reflexión en torno al aprovechamiento de los beneficios de la participación familiar en los centros, no habiéndose realizado acciones

específicas a tal fin³. Sin embargo, un sector del profesorado manifiesta la necesidad de establecer estrategias para contar con el apoyo de toda la comunidad escolar, como vía para mejorar la implementación de los proyectos bilingües.

En el caso específico de la implementación de la propuesta didáctica “Investigamos el mundo del trabajo” se demuestra la superación de las constantes arriba descritas, conformando un escenario en el que se cuenta con las familias en las fases de diseño y desarrollo del proyecto, una vez superadas las reticencias iniciales.

l) El profesorado rechaza que su metodología sea esencialmente expositiva, aunque existen indicios de que pueda representar una realidad extendida

El profesorado refuta que las sesiones bilingües consistan en explicaciones orales y la realización de ejercicios individuales escritos por el alumnado. Por el contrario, se considera que el alumnado interacciona oralmente en la lengua extranjera en el aula. Sin embargo, las observaciones de aula efectuadas confirman que es mucho el margen de mejora en cuanto a posibilitar la expresión oral del alumnado en las aulas.

m) El profesorado que desarrolla la enseñanza bilingüe tiene un nivel lingüístico intermedio en la lengua extranjera

El profesorado goza mayoritariamente de competencias intermedias en la lengua extranjera de los programas, siendo el nivel B2 el más común entre los docentes. Sin embargo, la enseñanza bilingüe –según el enfoque AICLE– demanda un tipo de conocimientos lingüísticos que exceden al uso de la lengua para la comunicación convencional, demandando el conocimiento de vocabulario y terminología específica⁴.

10.1.3 Objetivo 3

El tercer objetivo de la investigación persigue identificar las dificultades y facilitadores que se encuentra el profesorado en el desarrollo de la enseñanza bilingüe.

10.1.3.1 Dificultades

Las dificultades vinculadas con la enseñanza bilingüe se dividen en exógenas y endógenas. Las dificultades exógenas hacen referencia a dimensiones de gestión de los proyectos bilingües; mientras las exógenas están relacionadas con el desarrollo de los procesos de enseñanza/ aprendizaje.

10.1.3.1.1 Dificultades exógenas

a) Gestión de la Administración Educativa

El profesorado menciona dificultades que considera vinculadas a la gestión de los proyectos bilingües por parte de la Administración Educativa que, en cierto modo, son extensibles al resto de programas y enseñanzas que se desarrollan en el sistema educativo. De esta forma, el profesorado considera que la Administración Educativa

³ Estas mismas dificultades para visualizar la colaboración familiar ha sido evidenciada en otros estudios que analizan las concepciones del profesorado acerca de la implementación de los proyectos bilingües (Pena Díaz et al, 2005).

⁴En la línea de lo que han puesto de manifiesto otros estudios en torno a la implementación de propuestas AICLE en diferentes contextos (Admiraal, Westhoff y de Bot, 2006; Creese, 2005).

juega un rol meramente burocrático, reduciéndose su papel al establecimiento del marco normativo regulador. Parte del profesorado concibe la Administración Educativa como organismo asesor y dinamizador de la enseñanza, cuando en realidad realiza un papel de gestor de los recursos educativos, relegando la tarea educativa a los protagonistas: profesorado, asesores, alumnado, familias...

Las dificultades identificadas se dividen en generales o específicas según su lejanía o proximidad con el desarrollo de la enseñanza bilingüe específicamente:

a.1 Dificultades generales

- La inestabilidad de las plantillas docentes.
- La creciente ratio que, según el profesorado, origina pérdida de calidad al no poder atender al alumnado suficientemente, dificultando también la atención a la diversidad, e incidiendo en una cierta sensación de culpa profesional.
- La falta de espacios adecuados en algunos centros para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El mantenimiento y gestión de los recursos informáticos.
- La ausencia de medidas para reconocer e incentivar el trabajo realizado por los docentes.

a.2 Dificultades específicas

- La falta de cumplimiento de expectativas creadas en los inicios de la implementación de los proyectos bilingües, en cuanto a la posibilidad de dotación añadida de profesorado de apoyo.
- La escasa capacitación especializada de parte del profesorado bilingüe derivada de la rápida generalización de los proyectos.
- La estandarización de la formación lingüística realizada desde los Cursos de Adaptación Lingüística, que ha obviado las necesidades lingüísticas del profesorado vinculadas a un uso escolar de la lengua.
- La segregación del alumnado bilingüe y no bilingüe durante la implementación inicial de los proyectos. Esta medida, subsanada años después, ha propiciado que determinadas concepciones deterministas y elitistas hayan fomentado la creación de grupos de alumnado homogéneos. En este sentido, la implementación segregada de la enseñanza bilingüe ha puesto en riesgo el derecho del alumnado a recibir una educación en igualdad de condiciones, situación que ha sido contestada en algunos centros educativos –respondiendo también a las presiones familiares– a través de la generalización de la enseñanza bilingüe para el conjunto del alumnado.
- La percepción de sobrecarga del profesorado bilingüe, especialmente intensa en docentes que combinan las tareas de enseñanza bilingüe, la tutoría y la especialidad de lengua extranjera. Esta sobrecarga de responsabilidades, si bien no merma su voluntad

de seguir adscritos a la enseñanza bilingüe⁵, sí ejerce una influencia negativa en el margen de acción del colectivo en torno al establecimiento de dinámicas innovadoras, el acceso a la formación o la elaboración propia de materiales curriculares.

10.1.3.1.2 Dificultades endógenas

a) Carencias formativas a nivel lingüístico y metodológico

La incorporación del profesorado a la enseñanza bilingüe se realiza, en gran medida, en condiciones de escasa formación específica previa, siendo la especialización en lengua extranjera referencia principal. De este modo, el profesorado no está familiarizado a nivel didáctico con los fundamentos de la enseñanza AICLE⁶. A pesar de la realización de cursos específicos, jornadas y formación en centro, las claves metodológicas de la enseñanza AICLE que utiliza el profesorado están más basadas en su bagaje metodológico previo, la intuición o el mero activismo. A pesar de ello, una vez inmersos en el desarrollo de la enseñanza bilingüe el profesorado afirma haber experimentado mejoras en su formación metodológica. Por su parte, el propio profesorado pone de relieve que la enseñanza bilingüe plantea una serie de retos a nivel lingüístico que, en determinados casos, exceden su capacitación a pesar de haberse experimentado mejoras a raíz de implementar la enseñanza bilingüe.

b) Consideración de sobrecarga curricular

La incorporación de la enseñanza bilingüe ha propiciado la percepción de sobrecarga del currículo, ante la que se proponen alternativas vinculadas al aumento del horario escolar, sin que se contemplen generalmente otras alternativas de organización y/o selección curricular⁷.

10.1.3.2 Facilitadores

Seguidamente, abordaremos los elementos **facilitadores** en el desarrollo de la enseñanza bilingüe relacionados con las dimensiones que identificamos a continuación.

-El aporte de estrategias comunicativas e interactivas de la enseñanza de lenguas al área de Conocimiento del Medio.

-La metodología de trabajo por proyectos como estrategia didáctica favorece el trabajo colegiado, la incorporación de materiales curriculares y recursos diversos, la motivación del alumnado, la significatividad del aprendizaje y la posibilidad de reinterpretar los lazos de colaboración de la familia.

-El papel de los auxiliares de conversación en las aulas, que aportan apoyo didáctico y lingüístico de gran valor, según el profesorado.

⁵ Tal y como evidencian las conclusiones del estudio de Marchesi y Díaz (2007) con 2.556 docentes (1.791 en activo y 765 en formación), la mayoría de los profesores afirman que continúan en la docencia porque les gusta enseñar y un 78% no lo dejaría aunque pudiera.

⁶ Este hecho, representa una limitación común al desarrollo de programas de enseñanza AICLE en otros contextos (Aylward, 2010; Mellado, Bolarín y Porto, 2013).

⁷ Coincidiendo con las conclusiones de Pozuelos, Travé y Cañal (2010).

10.1.4 Objetivo 4

Este objetivo perseguía analizar los niveles de satisfacción, los logros y las expectativas derivadas de la implantación de la enseñanza bilingüe.

10.1.4.1 Satisfacción

Seguidamente analizamos los aspectos referidos a la satisfacción de los profesionales en torno a la enseñanza bilingüe.

a) Posibilidad de desarrollar la enseñanza bilingüe en sus centros

El profesorado conceptúa la enseñanza bilingüe como una contribución en la mejora de la educación, considerando que ésta reporta beneficios claros al alumnado. Asimismo, reafirma mayoritariamente su compromiso de seguir vinculado al desarrollo de la enseñanza bilingüe. El análisis de clusters del estudio 2 permite poner de relieve la existencia de cuatro tipologías de docentes bilingües que hemos caracterizado como aquellos que no se pronuncian sobre elementos clave, los opositores y críticos, los moderadamente favorables y los altamente satisfechos. Agrupando los últimos dos clusters nos situamos en un contexto educativo en el que siete de cada diez docentes bilingües se muestra proclive y satisfecho a la enseñanza bilingüe en diferentes grados.

b) La respuesta del alumnado en torno a la enseñanza bilingüe

El colectivo docente considera que el alumnado ha recibido muy positivamente la implementación de la enseñanza bilingüe a través del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua.

c) La respuesta de las familias

Se expresa satisfacción con la respuesta de las familias, de quienes consideran que han recibido la enseñanza bilingüe positivamente. El interés de las familias porque sus hijas-as reciban la enseñanza bilingüe se ilustra, entre otras, a las acciones de presión que han protagonizado para generalizar la enseñanza bilingüe al conjunto del alumnado de los centros⁸.

d) La implementación de una propuesta didáctica por proyectos de investigación escolar

El profesorado valora la oportunidad de llevar a cabo una iniciativa diferente que además conceptúa como relevante y coherente a nivel metodológico. De esta forma, se concibe como satisfactoria al despertar la motivación y el interés del alumnado, aportando recursos y materiales diferentes, además de posibilitar un tratamiento más profundo e intensivo de los contenidos. Especialmente, el profesorado destaca la respuesta positiva del alumnado especialmente en las actividades de corte experiencial y manipulativo. Por otra parte, se expresa satisfacción ante la conformación de un clima de colegialidad que ha reforzado los lazos entre los docentes del equipo.

⁸ Aspecto que la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía contempló poniendo fin a la segregación en los centros entre alumnado bilingüe y no bilingüe.

10.1.4.2 Logros

La implementación de los proyectos bilingües y el desarrollo de la enseñanza bilingüe, son considerados logros para la mejora de la educación, así como para el desarrollo profesional del profesorado y el aprendizaje del alumnado. Asimismo, se identifican diferentes logros en relación con la implementación del proyecto de trabajo que analizamos a continuación:

a) Incremento de la dotación de recursos derivado de la implantación de los proyectos bilingües

La adopción de proyectos bilingües en los centros ha posibilitado el aumento de la dotación económica anual, la regeneración de las plantillas docentes, la recepción de medios digitales, la posibilidad de contar con auxiliares de conversación, la creación de la figura del coordinador-a del proyecto bilingüe y la posibilidad de contar con espacios sin docencia directa para la elaboración de materiales curriculares.

b) Potenciación del desarrollo profesional del profesorado

La implementación de la enseñanza bilingüe ha favorecido el desarrollo profesional del profesorado especialmente en las dimensiones lingüísticas. A nivel metodológico también se perciben mejoras sensibles, si bien representa un ámbito más difuso. Asimismo, es concebido como un logro el hecho de que la enseñanza bilingüe haya posibilitado un aumento en la colaboración del profesorado.

En el caso específico de la implementación de la propuesta didáctica “Investigamos el mundo del trabajo” se considera que ha representado una oportunidad para el aprendizaje del profesorado, explorando vías alternativas hacia una implementación más integrada del currículo. Asimismo, se produce una transformación en torno al diseño curricular, al valorar las estrategias metodológicas que fundamentan las actividades independientemente de la lengua utilizada en su instrucción. La implementación de una propuesta basada en la investigación escolar ha permitido también que el alumnado redefina sus competencias ante el profesorado, y que éste último aprenda en el proceso. Por su parte, la implementación de la propuesta ha permitido la consolidación de la cultura colaborativa en el equipo, posibilitando una mayor capacidad para responder a las dificultades de forma colegiada.

c) Incentivación del aprendizaje del alumnado

En líneas generales se considera que el alumnado ha mejorado sus competencias lingüísticas en la lengua extranjera. Se identifican importantes avances en las competencias receptivas, si bien se aprecia una sensible mejora en las competencias expresivas evidenciado en la utilización natural de la lengua extranjera por parte del alumnado. Asimismo, se valora el hecho de que la enseñanza bilingüe haya posibilitado la introducción, tratamiento y aprendizaje de distintos contenidos lingüísticos que estaban ausentes en la enseñanza de la lengua extranjera.

El profesorado manifiesta el positivo impacto de la enseñanza bilingüe en dos tipos de alumnado; por una parte, en aquellos que han experimentado un proceso de adquisición de una segunda lengua extranjera previamente, en gran medida de origen inmigrado; y, por otra parte, aquellos que experimentando dificultades en otras áreas, responden sobresalientemente a la enseñanza bilingüe.

Con respecto al caso específico de la implementación del proyecto “Investigamos el mundo del trabajo”, se considera que el abordar una temática desde un planteamiento transdisciplinar, partiendo de las ideas del alumnado y persiguiendo su enriquecimiento, ha fomentado un aprendizaje relevante y funcional. Asimismo, se confirma que los materiales y recursos aportados han fomentado el acceso a la información, trascendiendo a la unificación tradicional a través del libro de texto en los ámbitos lingüístico y de contenido.

d) El aumento de la exposición lingüística sin que se perciban mermas en el aprendizaje de contenidos en el área de Conocimiento del Medio

La enseñanza de un área no lingüística a través de una lengua extranjera utilizada como vehicular en las sesiones bilingües, ha posibilitado una mayor exposición a la lengua sin que el profesorado identifique mermas en el aprendizaje de contenidos curriculares.

10.1.4.3 Expectativas

Los docentes expresan diferentes expectativas en torno al futuro de la enseñanza bilingüe, que analizamos seguidamente.

a) Generalización de la enseñanza bilingüe al conjunto del alumnado andaluz

Los docentes consideran que el conjunto del alumnado debería tener la posibilidad de recibir una educación bilingüe, con independencia de que el centro de estudio lo solicite.

b) El aumento del tiempo de exposición a la lengua extranjera

El profesorado expresa la necesidad de incrementar el tiempo de lengua extranjera dentro de los proyectos bilingües, para lograr la consecución de competencias lingüísticas avanzadas en el alumnado. Especialmente, es el profesorado situado en la franja de edad 21-25 años el que se muestra especialmente favorable a esta posibilidad.

c) El reconocimiento y valoración del esfuerzo realizado en el desarrollo de la enseñanza bilingüe

Se expresan expectativas vinculadas con la necesidad valorar el trabajo y esfuerzo que realiza el profesorado adscrito a centros de enseñanza bilingüe; además de reconocer las buenas prácticas del profesorado más comprometido tanto con la calidad de los procesos de enseñanza/ aprendizaje, como en torno a su propio desarrollo profesional.

d) El acercamiento progresivo a planteamientos integrados

El profesorado manifiesta la expectativa de lograr un mayor desarrollo del currículo integrado de las lenguas, que posibilite un tratamiento planificado y unificado de las diferentes lenguas que se enseñan en los proyectos bilingües.

Asimismo, el profesorado participante en la implementación de la unidad didáctica integrada manifiesta la expectativa de consolidar parcialmente la experiencia anualmente.

10.1.5 Aportaciones para la mejora de la práctica docente

A continuación presentamos de forma concisa las aportaciones fundamentales emanadas de la investigación vinculándolas, en su caso, con propuestas de intervención y mejora para la práctica docente.

-El profesorado mayoritariamente manifiesta poseer concepciones equilibradas de bilingüismo, que hasta cierto punto podrían poner en riesgo la percepción de los logros obtenidos por el alumnado a medio-largo plazo. De este modo, sería recomendable reflexionar acerca de la idoneidad de apostar por términos como el de *usuario de la segunda lengua*, libres de las connotaciones tradicionales del hablante ideal.

-Las finalidades exógenas de la enseñanza bilingüe según el profesorado se fundamentan en el fomento de las lenguas prestigiadas (inglés). Sin embargo, la necesidad de tomar en consideración las lenguas que porta consigo el alumnado de origen inmigrado recibe un apoyo minoritario. Sería preciso, por tanto, abrir la reflexión en el profesorado en torno a los derechos del alumnado lingüísticamente diverso especialmente en proyectos de fomentos de lenguas.

-El profesorado considera como finalidad endógena principal de la enseñanza bilingüe el fomento de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera. Sin embargo, sería preciso apostar por visiones más integrales de la enseñanza bilingüe, donde las finalidades se orientaran al fomento de las diferentes lenguas y del aprendizaje de contenidos relevantes a través de ellas.

-El profesorado está convencido de los beneficios de la enseñanza bilingüe para el alumnado. Sin embargo, la enseñanza bilingüe al alumnado con dificultades de aprendizaje representa una dimensión ante la que se expresan dudas. Poniéndose de relieve una posible inclinación de la enseñanza bilingüe hacia prácticas academicistas y segregadoras, que hacen necesario la reflexión en torno a la necesidad de asegurar la inclusión del conjunto del alumnado en el marco de la enseñanza bilingüe a través de las necesarias medidas de atención a la diversidad.

-El modelo de implementación de los proyectos bilingües, basado en la innovación institucional de corte reformista *arriba-abajo* –así como la rápida generalización de los proyectos bilingües– ha propiciado que un sector del profesorado esté en fases incipientes de desarrollo profesional en torno a la enseñanza bilingüe, recibiendo además escaso apoyo en la práctica. En este sentido, es preciso establecer medidas formativas específicas.

-A pesar de que el profesorado considera que la enseñanza bilingüe le ha reportado una sobrecarga laboral, mayoritariamente reafirma su voluntad de seguir adscritos a los proyectos bilingües. Sin embargo, sería necesario establecer medidas para evitar concentraciones excesivas de responsabilidades en el profesorado, equilibrando la carga laboral de los docentes en los equipos según la dificultad y las tareas desempeñadas. Asimismo, con las necesarias precauciones, es perentorio reconsiderar la horizontalidad de las retribuciones docentes a pesar de los diferentes niveles de implicación y compromiso.

-El desarrollo de actividades reflexivas permite que el profesorado exprese sus creencias y representaciones sobre su práctica, además de posibilitar que sus concepciones se modifiquen, re-elaboren y enriquezcan. Así, es necesario poner de manifiesto que las

creencias y concepciones docentes tienen una naturaleza dinámica y flexible, pudiendo modificarse a la luz de procesos de práctica reflexionada. De este modo, sería imprescindible facilitar el desarrollo de procesos reflexivos en el profesorado para hacer explícitas sus concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje como parte clave de su profesionalidad ya desde los primeros estadios de su formación inicial (Del Carmen, 2010). Específicamente, y a la luz de las valoraciones realizadas por el equipo docente participante en el estudio de caso, se hace necesario incentivar procesos formativos inspirados en el paraguas de la autoformación, contribuyendo a convertir la práctica educativa en un espacio de construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la participación reflexiva y crítica de los agentes que en ella intervienen (Gather, 2004; Imbernón, 2007; Pozuelos y Rodríguez Miranda, 2013).

-El desarrollo de una propuesta de currículo integrado tiene un impacto muy positivo en la motivación e interés tanto del profesorado como del alumnado. El profesorado, al involucrarse en el desarrollo de una propuesta de trabajo por proyectos, redefine las relaciones de colaboración, estrechándose significativamente y alejándose a su vez de las preocupaciones de índole técnica y burocrática para centrarse en procesos de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el evidente impacto positivo de la propuesta en el alumnado hace que el propio profesorado se muestre muy satisfecho, compensando en parte el esfuerzo realizado y representando un aliciente para el desarrollo de futuras propuestas.

-La trayectoria previa del profesorado, sus experiencias, creencias, conocimientos, bagaje personal y profesional contribuyen a configurar la profesionalidad docente, incidiendo en el modo en que la enseñanza bilingüe se materializa finalmente, en la línea de lo que han puesto de relieve otras investigaciones (Tan y Lan, 2011).

-La profunda disciplinariedad imperante en los centros, evidenciada en horarios, asignaturas y libros de texto por áreas, entre otros aspectos, incide en que las prácticas de integración curricular y lingüística se encuentren en el ámbito de lo deseable más que de su desarrollo efectivo en la práctica.

-Las prácticas de innovación institucional tienen como consecuencia –entre otras– el establecimiento de marcos normativos que son escasamente reelaborados desde los propios centros docentes. Así, los centros andaluces los centros y el profesorado son meros adoptadores de decisiones externas, lo que incide en un menor margen de respuesta para atender a las necesidades contextuales. Precisamente, el desarrollo de propuestas metodológicas de integración lingüística y curricular en el marco de procesos de investigación-acción se revela como una oportunidad para redefinir los términos en los que se desarrolla la enseñanza bilingüe, al posibilitar una reflexión crítica sobre el para qué, qué, cómo enseñar y en qué lenguas, más allá de reducir la actividad docente a la utilización de una lengua extranjera como medio de enseñanza. En este sentido, la apuesta por metodologías integradas dentro de enfoques de investigación se revela como un instrumento que posibilita una apropiación curricular y por tanto aumentar la capacidad de que las propuestas de enseñanza/ aprendizaje estén mucho más contextualizadas.

-Desde un punto de vista investigativo es preciso poner de relieve que la utilización de un enfoque metodológico integrado ha permitido obtener datos de diferente naturaleza tanto extensiva como intensiva. Este hecho ha posibilitado la indagación del campo de las representaciones y práctica reflexionada del profesorado con lentes distintas pudiendo explorar el objeto de estudio desde diversos planos, viabilizando la

triangulación de los diferentes enfoques y estudios, respondiendo así a los objetivos planteados y enriqueciendo en buena medida las conclusiones finales de la investigación.

10.2 Conclusions of the research

This section seeks to answer the questions that motivated the research and the establishment of a set of objectives around which the findings will be structured. In this sense, the findings are considered as "statements; propositions in which the knowledge acquired by the researcher in relation to the studied problem is collected" (Pérez Serrano, 1994, p. 214).

Similarly, the conclusions are intended as an overview, presenting – to understand the scope of the research– the contributions made throughout the investigation, and the partial results of each study.

10.2.1 Objective 1

The main objective of the study was to address, firstly, teachers' notions on the concept of bilingualism and, secondly, to ascertain teachers' goals with regard to bilingual teaching. The conclusions relating to the different objectives are presented below, briefly describing their contents.

a) The definitions of bilingualism are classified as administrative, elastic and balanced, the latter being predominant

The coexistence of different definitions can be observed in a dial ranging from those administrative interpretations, by which the pupil is considered bilingual on the basis of his/her adscription to the school program; through explanations of an elastic nature linked to use; to those strict representations conceiving bilingualism as the equal mastery of two languages.

Definitions based on administrative dimensions consider the student to be bilingual due to his/her participation in the school program, regardless of his/her linguistic competencies.

This type of definition refuses to address more complex issues, adopting a neutral position. Furthermore, it is necessary to clarify that the very use of the term "bilingual" to allude to the school program could influence the way in which it is used and its administrative bias.

Those teachers who identify with a broader definition connect being bilingual with linguistic multi-competence, conceived as the capacity to use different languages in an effective way in varying situations. In this case fluency is considered more important than accuracy.

This concept is key for its positive implications with regards to the complex and slow process of learning a foreign language, especially when it is generally limited to the school environment.

On the far end of the spectrum the balanced view highlights the equal mastery of languages to evaluate the bilingualism of a speaker, showing the prevalence of the myth that the native speaker be a perfect master of two languages. Furthermore, this view

denies the possibility that pupils will end up being bilingual at the end of compulsory education.

In this view, a number of criteria are observed in order to consider the speaker as bilingual, such as: the use of both languages interchangeably, the ability and immediacy to make the transition from one language to another, the absence of errors, the capacity to understand most of the oral discourse in the second language and the use of colloquialisms.

However, despite the fact that the majority of respondents agreed with balanced definitions of bilingualism, more than two thirds considered themselves as bilingual, though based on intermediate linguistic competencies.

This contradiction confirms the strength of balanced conceptualizations of bilingualism which are resistant at discursive level, although they relax once being contextualized with the intermediate linguistic competencies of the teachers.

Evidently, teachers' conceptions on the concept of bilingualism are not static, being occasionally related to aprioristic reasoning.

As such, it is possible to claim that teachers' participation in shared reflexive processes also favors the re-elaboration and complexity of their conceptions, as evidenced in study 3⁹.

Specifically, the concept of bilingualism undergoes a transformation from a balanced conception –and in a way reductionist, simplistic and mono-dimensional– to broader, more flexible and complex representations.

Finally, the terminology linked to bilingualism has been identified by the more critical sectors of the teachers as a “bait”, linked to the Education Administration policies in their interest of giving prestige to the services provided to the communities.

b) Exogenous purposes of bilingual teaching are related to the economic value of the English language

Exogenous purposes refer to extra-pedagogic aspects, such as the promotion of prestige foreign languages, considering their potential benefits with regards to the modernization and economic competitiveness of the country.

From this perspective, the aim of bilingual teaching is the promotion of prestigious foreign languages, as evidenced by the choice of English as the second language by the majority of the teachers.

Teachers are inclined towards the promotion of bilingualism in English largely refusing others languages. Additionally, there is evidence of a strong ethnocentric drive as those languages from linguistically diverse students are denied linguistic provision.

This fact not only reinforces the conception of prestige language learning as another aspect of cultural Western hierarchies, but it specifically confirms an absence of teacher reflection about the need to respond to multicultural linguistic realities.

⁹ As seen in Borg (2011a).

c) Endogenous goals are related to the development of communicative competence in the target language and pupils' overall development

Endogenous goals refer to aspects closely linked to bilingual teaching and learning processes. In this sense, the teachers considered that the purpose of the project was to develop pupils' communicative competence in the foreign language, emphasizing functional communication rather than linguistic accuracy. This view was expressed most strongly by younger and less experienced teachers.

Furthermore, it was understood that bilingual teaching must represent a way to promote pupils' overall development.

10.2.2 Objective 2

The second objective of the research was aimed at studying bilingual teaching and addressing the characteristics of its design and implementation.

a) Bilingual teaching as framed within the scope of the Content and Language Integrated Learning Approach

In theory, bilingual teaching is conceived by teachers within the scope of the Content and Language Integrated Learning approach (CLIL).

However, bilingual teaching design, development and evaluation do not undergo any deep transformations.

b) Teachers' conceptualize teaching/learning processes based on disciplinary approaches

Bilingual teaching is developed through essentially disciplinary teaching practices at a curricular level, characterized by the presence of the text book as an organizer.

Thus, the themes addressed in the bilingual lessons are derived from the Spanish textbook¹⁰, limiting its potential to meet pupils' interests and in addition, reducing teachers' ability to reflect on the cultural selection of the curriculum.

The strong disciplinary configuration of the curriculum affects the fact that bilingual teaching is, in some cases, segregated from the reference area (Social and Natural Sciences). In practice, it materializes as a separate subject, being accentuated in those cases in which two different teachers take over the area, leading to increased fragmentation of the curriculum.

There is strong evidence that the traditional view of the curriculum as a product is widely present in teachers.

This rationale is profoundly assimilated even by those teachers willing to engage in innovative approaches. The search for security and the reduction of uncertainty show that much remains to be done to overcome disciplinarity and the textbook as core elements.

¹⁰ This element coincides with the results of other research on textbook analysis which demonstrates its leading role in the selection of topics (Pingel, 2010).

c) Bilingual teaching objectives receive/experience a segregated coverage through the reinforcement model

The design process starts when teachers select a number of objectives to be achieved in the foreign language, while others only in Spanish.

The criteria chosen for the selection of these objectives are based on their functionality and ability to generate communicative situations. The treatment of the objectives addressed in the two languages usually starts with the Spanish language.

Finally, the differing characteristics of the implementation of the Integrated Curriculum project, described in Study 3, is the identification of objectives derived from problem-questions and activities based on the study of a topic of interest shared both by teachers and students.

d) Disparities in thinking and teaching practice were found between the dimensions of content and language

The implementation of the CLIL approach poses a challenge due to the difficulty in achieving a balance between teaching content and language, as this is not inherent in the implementation of bilingual teaching.

Teachers attribute more importance to the acquisition of the foreign language than to the contents of the Social and Natural Studies area. Also, teachers report difficulties and doubts balancing the two dimensions. However, it is considered that bilingual teaching does not represent a risk to the teaching and learning of the content of the Social and Natural Studies area. Thus, with the exception of younger teachers with fewer years of bilingual experience, it was largely stated that contents taught in the foreign language are not limited to the transmission of vocabulary.

e) Bilingual teaching utilizes a diverse range of activities

Activities are rich and diverse, frequently going beyond written work, although this formula is largely present.

Activities include, but are not limited to, posters, songs, games and role plays, sending emails and the use of the blog, watching movies, exploitation of texts, field trips, surveys, the implementation of experiments and experiences.

f) Bilingual teaching evaluation is unidirectional and characterized by the use of multiple assessment tools

Reductionist conceptualizations, which equate evaluation to assessment, wherein evaluation is identified with the estimation of the degree of achievement of the learning objectives, can be found. Moreover, evaluation is generally understood as a unidirectional process from teachers to students.

Distance between the evaluation described in the bilingual projects and the teachers' statements was observed. Specifically, some of the assessment instruments detailed in the projects were not used in practice. Conversely, the test is omitted in official documents whilst being widely, although not exclusively, used.

It follows that the evaluation of the school bilingual program is limited and refers to bureaucratic aspects such as schedules. The lack of specific reflection on evaluation within the framework of bilingual teaching is significant. In contrast, the evaluation of the project-based unit described in Study 3 incorporates students' and teachers' voices through task analysis, observation and self-evaluation.

g) Textbooks play a crucial role in bilingual teaching

Set textbooks are widely used in bilingual teaching. In addition, bilingual sessions are complemented by the use of photocopies from different sources.

Textbooks strongly influence the selection of curriculum content. As a result, the cultural selection of bilingual teaching does not have a transformative character, being essentially mimetic with publishing proposals. By contrast, the implementation of an integrated project places the textbook in second place. In addition, teachers reflect on the nature and characteristics of the curriculum and make adjustments when necessary.

h) Information and Communication Technology (ICT) is widely used in bilingual teaching

This is a significant finding, considering the classical difficulties arising from the introduction of technology in schools. Media such as videos, websites, blogs and digital presentations are utilized in bilingual teaching.

i) The role of the classroom Language Assistant is considered beneficial; however the homogenization of the candidates' profiles is desired

Teachers appreciate the opportunity to have language assistants in the classrooms helping with vocabulary and pronunciation. However, excessive disparity in language assistants' profiles concerns teachers, who propose the establishment of specific recruitment criteria beyond simply being a native speaker.

j) Teachers believe that bilingual teaching has a positive effect on students, with the exception of those with learning difficulties

According to teachers, bilingual teaching benefits students' language skills, particularly in oral comprehension.

There are voices that classify students according to their suitability for bilingual teaching. Specifically, some teachers find it difficult to teach pupils with learning difficulties, proposing that they be excluded.

k) Bilingual teaching implementation does not relate to the establishment of community processes

Families' participation is unidirectional, occurring through formal meetings with a more bureaucratic than educational focus. Furthermore, family participation is understood as the process of personal academic support at home.

Ultimately, a lack of reflection on the benefits of family involvement in schools is found¹¹. However, a segment of teachers express the need to develop community strategies. The teaching proposal "Investigating the world of work" described in Study 3 showed that families can successfully participate in the teaching process.

l) Teachers deny that their methodology is essentially expository, although there are signs that this may constitute a widespread reality

Teachers confirm that bilingual sessions are based on direct instruction and written exercises. They also consider that students successfully interact orally in the target language. However, classroom observations show that there is much room for improvement as far as expanding students' opportunities for oral expression.

10.2.3 Objective 3

The third objective of the research aims at identifying the challenges teachers face in bilingual teaching and those aspects which facilitate the process.

10.2.3.1 Difficulties

Bilingual teaching difficulties are divided into two groups; external, linked to managerial dimensions, and internal, related to the development of the teaching/learning processes.

10.2.3.1.1 External difficulties

a) Educational Administration management

Teachers mention difficulties associated with the management of bilingual projects by the Educational Administration which, in a way, are extensible to other educational programs within the educational system. Some teachers conceive of the Educational Administration as an advisory and developmental agent, when it is actually in charge of managing educational resources.

The difficulties identified are divided into general and specific:

a.1 General difficulties

- Teaching staff instability.
- Increasing student to teacher ratio, perceived as a threat to quality as it impedes attention to diversity, generating a sense of guilt among teachers.
- The lack of adequate space in some schools.
- Maintenance and management of computing resources.
- The absence of measures to recognize and encourage teachers' work.

a.2 Specific difficulties

¹¹ These same difficulties in visualizing family collaboration have been identified in Pena Diaz et al (2005).

-Lack of fulfillment of the expectations created in the early implementation of bilingual projects, regarding the possibility of the allocation of extra teachers.

-The lack of specialized training of bilingual teachers resulting from the rapid spread of the projects.

-The standardization of the language training courses (CAL) has ignored teachers' linguistic needs regarding the academic language required.

-The segregation of bilingual and non-bilingual students during the initial implementation of the projects. This measure, corrected years later, has led to the creation of advanced groups where students have been cherry-picked as being ideal candidates for bilingual teaching based on their academic achievements and behavior. In this sense, the segregated implementation of bilingual teaching has endangered the right of students to receive an equal education, a situation that has been answered in some schools –as a response to pressure from families- through granting bilingual teaching to all students.

-Bilingual teachers' overload perception is especially intense among those who combine tasks such as bilingual teaching, tutoring and foreign language subject. This overload of responsibilities does not diminish their willingness to continue with bilingual teaching, but it does exert a negative influence regarding the establishment of innovative dynamics, access to training and the preparation of curriculum materials.

10.2.3.1.2 Internal difficulties

a) Lack of training at teaching and language levels

Teachers largely access bilingual teaching with limited training, not being familiar with the basics of CLIL. However, they claim to have developed their skills through practice. Teachers consider that bilingual teaching poses a number of challenges at linguistic level, which in some cases exceed their actual language level.

b) Curriculum overload

Bilingual teaching is thought to have contributed to a curricular overload. Increasing the school timetable has been suggested rather than implementing changes at a curricular level¹².

10.2.3.2 Facilitators

Next, the facilitators in the development of bilingual teaching will be addressed.

-The contribution of communicative and interactive foreign language teaching strategies to the Natural and Social Science area.

Project-based methodology encourages collegial work, the incorporation of various curricular materials, student motivation, meaningful learning and community collaboration.

-Language assistants' role in the classrooms is valued for their teaching and language support

¹² Coinciding with the findings of Pozuelos, Travé and Cañal (2010).

10.2.4 Objective 4

This objective pursued to analyze satisfaction levels, achievements and expectations arising from bilingual teaching implementation.

10.2.4.1 Satisfaction

a) The possibility of developing bilingual teaching

Bilingual teaching is conceptualized as a contribution to the improvement of education. Teachers reaffirm their commitment to continue linked to bilingual teaching. The cluster analysis undertaken in the study 2 establishes four types of bilingual teachers, namely, those who opt not to answer, the opponents/ critics, those moderately favorable and the highly satisfied. Grouping the last two clusters together, seven out of ten bilingual teachers are satisfied and prone to bilingual teaching at different levels.

b) Students' response to bilingual teaching

Teachers consider that students have received very positively the implementation of bilingual teaching through the CLIL approach.

c) The response of families

Teachers express satisfaction with the response of families, considering that they have received bilingual teaching positively. The interest of families for their children to receive bilingual teaching is illustrated, among others examples, by the actions they have carried out for the generalization of bilingual teaching to all the students of the schools¹³.

d) The implementation of a project-based teaching unit

Teachers value the opportunity to be part of a different initiative which they also conceptualize as relevant and consistent at a methodological level. They highlight its capacity to raise students' motivation and interest, providing resources and different materials, as well as enabling a deeper and more intensive treatment of the contents. Especially, teachers highlighted the positive response of the students in experiential and manipulative activities. Moreover, satisfaction is expressed at the creation of a climate of collegiality that has strengthened the bond between the team of teachers.

10.2.4.2 Achievements

The implementation of bilingual projects and the development of bilingual teaching are considered achievements for the improvement of education, teachers' professional development and student learning. Also, various achievements are identified in relation to the implementation of a project work.

a) Increased resourcing derived from the implementation of bilingual projects

Adopting bilingual projects in schools has enabled a rise in the annual financial allocation, regeneration of teaching staff in schools, receiving digital media, the

¹³ The Order of 28 June 2011 by which bilingual teaching is regulated in Andalusia ended segregation between bilingual and non-bilingual students in schools.

possibility of having Language Assistants, the bilingual project coordinator as well as extra time with no direct teaching spaces for teachers for the development of curriculum materials.

b) Enhancing teachers' professional development

The implementation of bilingual teaching has fostered teachers' professional development especially in the linguistic dimensions. Teachers also consider to have improved at a methodological level; however this represents a less clear area. Also, the enhancement of teacher collaboration it is assumed as an achievement.

The implementation of the project-based unit "*Investigating the world of work*" has represented an opportunity for teacher learning, exploring alternative pathways towards a more integrated curriculum implementation. Also, a transformation occurs around curriculum design, when the methodological strategies that support the activities are valued as a key part regardless of the language used in instruction. The implementation of a school inquiry proposal has also allowed students redefine their skills to the teaching staff, and the latter to learn through the process. Meanwhile, the implementation of the proposal has enabled the consolidation of a collaborative culture in the team, enabling a greater capacity to respond to challenges in a collegial way.

c) Increased students' learning

In general terms, it is considered that students have improved their language skills in the target language. Important advances in the receptive skills are identified. Furthermore, a significant improvement was noted in the expressive skills evidenced in the natural use of the target language by students. Bilingual teaching has enabled the introduction of new contents that were absent in regular foreign language lessons. Teachers highlight the positive impact of bilingual teaching on those who have previously acquired a second language, largely of immigrant origin.

The project-based unit "*Investigating the world of work*" is considered to have fostered relevant and practical learning. Access to diverse information has been granted by different materials and resources, going beyond the textbook as the only text/source.

d) Increasing language exposure without content learning reduction in the Social and Natural Sciences area

Teaching a non-linguistic subject through a foreign language has enabled a greater exposure to the language without risking content learning.

10.2.4.3 Expectations

Teachers express different expectations about the future of bilingual teaching, which will be discussed below.

a) Spreading bilingual teaching

Teachers support the extension of bilingual teaching to all Andalusian students, regardless of the fact that schools demand it.

b) Increasing children's exposure to the target language

Teachers express the need to increase the amount of foreign language teaching, in order to promote advanced language skills in the students. This view is especially prevalent among teachers within the age group of 21-25 years.

c) Recognizing the effort in developing bilingual teaching

Expectations linked to the need to value the work and effort of bilingual teachers are expressed; as well as the recognition of good teaching practices of those more committed to both the quality of the teaching/learning processes and their own professional development.

d) Implementation of integrated approaches

Teachers express the expectation of a further development of the Integrated Languages Curriculum (CIL), making a unified treatment of the different languages.

The team of teachers who participated in the implementation of the project-based teaching unit wished the experience to be consolidated annually.

10.3 Limitaciones de la investigación

Toda investigación representa una ardua y compleja empresa que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo en el que el investigador ha de enfrentarse a numerosos obstáculos de toda índole tanto propios como externos. Las limitaciones, sin embargo, adecuadamente advertidas pueden contribuir a la búsqueda de soluciones que abran nuevas vías para la mejora de la investigación.

Una limitación acusada en las primeras fases de la investigación fue el acceso a recursos bibliográficos específicos en torno a las concepciones y práctica docente del profesorado en programas bilingües, dada la novedad del objeto de estudio en el ámbito geográfico en el que se desarrolla la investigación. Esta limitación inicial, forzó al investigador a la apertura del campo de estudio tanto a nivel conceptual como geográfico, accediendo a fuentes diversas que han conformado un rico material de base. Progresivamente, esta limitación se vio compensada con la aparición de numerosas aportaciones contextualizadas de inestimable utilidad.

En otra línea, la administración del cuestionario a los docentes bilingües en algunos centros ha sido inviable dada su negativa a participar en el estudio, como medida, así se argumentó, de protesta ante los recortes económicos derivados de la crisis económica. El rechazo a contribuir con el estudio, sin embargo, informa –más allá del comprensible malestar por la situación económica– acerca de una limitación del propio pensamiento docente, al demostrar un gran desconocimiento del potencial transformador y reivindicativo de la investigación educativa. Es de justicia manifestar, por otra parte, que la gran mayoría de los centros colaboró solidariamente en el estudio.

Es preciso manifestar que la condición de docente en activo del investigador supuso una limitación en las primeras fases de la investigación, debido al menor margen de acción para el desarrollo de la actividad investigativa. Sin embargo, el giro metodológico del tercer estudio permitió convertir esa dificultad en un facilitador, siendo posible el desarrollo de un estudio de caso con un equipo docente bilingüe y el

acceso de primera mano a los contextos donde finalmente se reflexiona y toman las decisiones de enseñanza.

10.4 Perspectivas de investigación

El desarrollo de la investigación ha supuesto la aparición de numerosos interrogantes que hacen necesario el desarrollo de futuros estudios. Así, la investigación constituye un modo de generar nuevas preguntas que contribuyan a mejorar la comprensión de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno a la enseñanza bilingüe. A continuación desgranamos las diferentes perspectivas de investigación en función de la temática abordada.

10.4.1 Concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno al currículo bilingüe en educación primaria

Esta línea de investigación involucraría la realización de estudios documentales y empíricos acerca de los elementos curriculares (competencias, objetivos, contenidos, actividades, materiales curriculares, metodología, evaluación).

Dentro de esta línea de investigación son necesarios estudios centrados en conocer las características del diseño de la enseñanza bilingüe para determinar su impacto en el currículo, analizando las concepciones y práctica del profesorado en torno a las dimensiones de lengua y contenidos¹⁴.

Son también necesarios estudios que analicen las características lingüísticas y metodológicas de los materiales curriculares que se utilizan en la enseñanza bilingüe, tanto de los libros de texto como de los materiales de elaboración propia.

Por su parte, es necesario emprender futuros estudios que indaguen acerca de las características del uso de las tecnologías en las aulas para discernir si éste se produce a través de criterios innovadores o meramente actualizadores, como así han reflejado distintas investigaciones (Area et al, 2011; Condie y Munro, 2007; Pozuelos, 2006).

Esta línea de investigación podría valerse de técnicas no observacionales de encuesta, a través de la utilización de cuestionarios y entrevistas que ampliaran el volumen y extensión geográfica del estudio 2 de la presente investigación.

10.4.2 Práctica de la enseñanza bilingüe

Se pone de relieve la necesidad de emprender estudios encaminados a conocer las prácticas bilingües que acontecen en las aulas.

Se trataría de contrastar y complementar las muchas aportaciones existentes de la investigación en torno al análisis de la práctica reflexionada, para conocer de primera mano la realidad experimentada en las aulas, siguiendo también las aportaciones de Leung (2005).

¹⁴ Más aún, si cabe, desde el momento en que la investigación en este ámbito apunta a que, en efecto, la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE tiene un impacto en los niveles de adquisición de contenidos curriculares como ponen de relieve Anghel, Cabrales y Carro (2013) para el caso de los Proyectos Bilingües de la Comunidad de Madrid.

Dentro de esta línea de investigación sería relevante indagar acerca del papel de los docentes, auxiliares de conversación y alumnado. La metodología de estudio de casos podría ser de gran utilidad para fomentar, no sólo el estudio de la práctica, sino su mejora a través del desarrollo profesional del profesorado.

10.4.3 Representaciones del profesorado en torno a concepciones clave y su impacto en las prácticas

Sería necesario emprender futuros estudios vinculados a indagar acerca de las concepciones del profesorado en torno al bilingüismo, la enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras o la diversidad cultural así como determinar el impacto que ejercerían en las prácticas docentes.

De esta forma, sería necesario profundizar en las concepciones del profesorado en torno al concepto de bilingüismo para identificar las influencias que las distintas concepciones tendrían en la práctica docente.

En el mismo sentido, habría que indagar en las representaciones del profesorado en torno a la enseñanza, aprendizaje y adquisición de las lenguas, y, hasta qué punto las concepciones tienen un impacto en las prácticas del profesorado.

Por su parte, sería relevante investigar cómo se concibe y responde a la diversidad cultural en los centros educativos, después de constatar que en su mayoría el profesorado rechaza la integración de las lenguas del alumnado de origen inmigrado, apostando por el fomento de las lenguas prestigiadas.

CAPÍTULO UNDÉCIMO

Referencias bibliográficas

Adelman, N., et al. (2003). *Una carrera contra el reloj. Tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid. Akal.

Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English, *Educational Research and Evaluation* 12(1), 75-93.

Adell, J. (2004). Internet en el aula: Las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Fecha de acceso: 10 de febrero de 2014 desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.htm.

Ager, D. E. (1999). *Identity, insecurity and image: France and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Agirreolea, M. (2011). Los dinosaurios como excusa. Un ejemplo de integración de lenguas, contenidos y competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 205, 27-31.

Aguilar Ramos, M. C. (2002). Familia y Escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación*, V, 202-215.

Aguilar, R. C. (2001). *Didàctica Del Català I Pedagogia Crítica*. Barcelona: Universitat Jaume I. Publicacions.

Ahmad, S. (1999). EFL/ESP Teacher Development and Classroom Innovation through Teacher-Initiated Action Research. Doctoral thesis. Extraído el 13 de febrero de 2013 desde <http://go.warwick.ac.uk/wrap/34761>

Aja, E., Carbonell, F., Pereda, C., Actis, W., De Prada, M. A., Funes, J. y Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

- Akkari, A. (1998). Bilingual Education: Beyond Linguistic Instrumentalization. *Bilingual Research Journal*, 22, 103-125.
- Alanis, I. (2000). A Texas Two-Way Bilingual Program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 24 (3), 225-248.
- Albert, M. y Obler, L. (1978). *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
- Alcalá, M. (2004). *Matemáticas re-creativas*. Barcelona: Graó.
- Alfonso, C. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on students' achievement goals. *Educational Assessment*, 13 (4), 243-266.
- Allen, L. (2002). Teachers' pedagogical beliefs and the standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 35, 518-529.
- Alonso, C., Casablancas, S., Domingo, L., Catasús, M., Moltó, O. y Sánchez I Valero, J. M. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas de aula. *Revista de Educación*, 352, 53-76.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Althusser, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Barcelona: Anagrama.
- Álvarez Cáceres, R. (1994). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS: aplicación a las ciencias de la salud*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Álvarez Mennuto, A. (2011). Objetos valiosos en la clase de ELE. Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester. Extraído el 2 de noviembre de 2013 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/05_alvarez.pdf
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Ammon, U. (2001). *The dominance of English as a language of science: effects on other languages and language communities*. New York: Mouton de Gruyter.
- Amor Ruibal, A. M. (2005). Los problemas fundamentales de la filología comparada: su historia, su naturaleza y sus diversas relaciones científicas. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Anderson, G. L. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Comp). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Anderson, J. (2008). Towards an integrated second-language pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain. *Language Learning Journal*, 36 (1), 79-89.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. En A. Cabrales y A. Ciccone, *La educación en España Una visión académica*, (pp. 53-92). Fedea monografías. Extraído el 20 de diciembre de 2013 desde <http://www.fedea.net/educacion/monografia-2013/web-monografia-educacion-2013.pdf>
- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. F. Angulo y N. Blanco *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Ediciones Algibe.
- Antúnez, S., Del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2000). *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Appel, R. y Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Madrid: Paidós- MEC.
- Apple, M. y Beane, J. A. (Eds.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- Apple, M. (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apsel, C. (2012). Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 47-56.
- Area, M. y García-Valcarcel, A. (2001). Materiales didácticos en la era digital. Del texto impreso a los webs inteligentes., En M. Area Moreira (Coord.) *Educación en la sociedad de la información* (pp. 409-441). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Area, M., González, D., Cepeda, O. y Sanabria, A. (2011). Un análisis de las actividades didácticas con tic en aulas de educación secundaria *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 187-199.
- Arefi, M. y Alizadeh, S. (2008). The effects of bilingualism on cognitive development: a case of bilingual children in Iran. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 12-18.
- Areny, M. y Van Der Schaaf, A. (2000). *The Catalan language in education in Catalonia, Spain*. Mercator-Education: European Network for Regional or Minority Languages and Education. Extraído el 20 de marzo de 2014 desde http://www1.faknaw.nl/mercator/regionale_dossiers/PDFs/catalan_in_spain.pdf
- Arnau, J. (1997). Immersion Education in Catalonia. En J. Cummins y D. Corson (Eds.), *Bilingual education. Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Arnau, J. (2004). Sobre las competències en català i castellà dels escolars a Catalunya. *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, 1-7.

Arnold, J. y Fonseca, M^a. C. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies*, 4, 119-136.

Aubert, A. (Coord.) (2004). La respuesta de la escuela a los retos de hoy: comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-68.

Aylward, M. L. (2010). The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education. *Canadian Journal of Education*, 33, 2, 295-328.

Baetens, H. (2001). La diversidad lingüística: retos y alternativas. *Revista de Educación*, 326, 63-78.

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bridgend: Multilingual Matters.

Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, P. y Eversley, J. (2000). *Multilingual capital: the languages of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies*. London: Battlebridge.

Baker, S. A., Kovelman, I., Bialystok, E. y Petitto, L. A. (2003). Bilingual children's complex linguistic experience yields a cognitive advantage. *Published Abstracts of the Society for Neuroscience*, 1506.

Bamgbose, A. (2004). Language of Instruction Policy and Practice in Africa. Unesco. Extraído el 16 de febrero de 2013 desde http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2^a Ed). Madrid: Akal.

Barnard, R. y Scampton, D. (2008). Teaching grammar: a survey of EAP teachers in New Zealand. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 2008, 14 (2) 59-82.

Barnes, A. (2002). Maintaining language skills in pre-service training for foreign language teachers. En G. Ferguson y H. Trappes-Lomax (Eds.), *Language in language teacher education* (pp. 199-218). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Barnes, J. (2008). Early trilingualism: The development of communicative competence in English alongside Basque and Spanish. En C. Pérez Vidal, M. Juan-Garau y A. Bel, *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (pp. 63-85). Clevedon: Multilingual Matters.

- Barnett, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula*, 36, 67-70.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Barrios, M. E. (2005). La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 33-54.
- Basit, T. N. (2010). *Conducting Research in Educational Contexts*. London, Continuum.
- Bastida, A. y Hormaza, I. (2008). BLINEBI, un proyecto de enseñanza de la lengua inglesa a través de contenidos para educación secundaria obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 30-33.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43.
- Benhammou, F. y Argemí, R. (2012). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 46-50.
- Benson, C. (2004). Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 7 (2-3), 204-221.
- Bernal, J. L. y Gil, M^a. T. (1999). Escuelas Aceleradas: Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235.
- Bialystok, E. y Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 19-23.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. y Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.
- Bialystok, E., Luk, G. y Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Bishop, P. A. y Brinegar, K. (2011). Student learning and engagement in the context of curriculum integration. *Middle Grades Research Journal*, 6(4), 207-220.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2^a Ed.). Madrid: La Muralla.

Blackledge, A. (2006). The magical frontier between the dominant and the dominated: Sociolinguistics and social justice in a multilingual world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27, (1), 22-41.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.

Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: WK Educación.

Bolarín, M^a. J., Porto, M. y García-Villalba, R. M^a (2012). Los programas bilingües en la Región de Murcia: situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 255-288.

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. *Revista mexicana de Investigación educativa*, 9(20), 15-38. [Fecha de consulta: 01/04/2011] <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002003>>

Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Grao.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.

Borg, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Borg, S. (2011a). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System*, 39 (3), 370-380.

Borg, S. (2011b). Language Teacher Education. En J. Simpson (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics* (215-228). London: Routledge.

Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: a methodological analysis. En R. Barnard y A. Burns, *Researching Language Teacher Cognition and practice: international case studies* (pp. 11-29). Bristol: Multilingual Matters.

Bosterli, M. y Snoecks, M. (2010). Transdisciplinariedad y organización del trabajo en la educación infantil: un estudio de caso. En M. Thurler y O. Maulini (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 161-178). Barcelona: Graó.

Boyd-Barrett, O. (1995). Structural change and curriculum reform in democratic Spain. En O. Boyd-Barrett y P. O'malley (Eds.), *Education for a democratic Spain* (pp. 6-24). London: Routledge.

Brace, I. (2004). *Questionnaire Design*. London: Kogan Page Ltd.

Brace, I. (2008). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research* (2nd Ed.). London: Kogan Page Ltd.

Bratt, K. y Elbousty, Y. (2010). On Dangerous Grounds: Bilingual Teachers of Bilingual Students in English-Only Schools on the Daily Risks of Exercising One's Professional Judgment. Online: Education Resources Information Center [Fecha de consulta: 28/11/2012]

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED510701&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED510701>

Breen, M. (1996). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 50-64.

Breen, M. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 52-73.

Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore, *Handbook of complementary methods in Education Research*, (pp. 357-370). American Educational Research Association.

Breton, E. (2000). Canadian federalism, multiculturalism and the twenty-first century. *International Journal of Canadian Studies*, 21, 155-175.

Brinton, D. M., Snow, M. A. y Wesche, M. B. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. New Cork: Newbury House.

Broady, E. (2006). Learning and interaction: developing through talk. *Language Learning Journal*, 34 (1), 62-66.

Brown, D. (2006). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (5th Ed.). White Plains: Addison Wesley Longman.

Bruer, J. T. (2008). Critical periods in second language learning: distinguishing phenomena from explanation. En M. Mody y E. Silliman (Eds.), *Brain, Behavior and Learning in Language and Reading Disorders* (pp. 72-96). New York: The Guilford Press.

Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241.

Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System* 39(4), 523-532.

Bruton, A. (2012). What are the real reasons for CLIL? And non-CLIL? Paper presented on 23 March 2012 at the IATEFL Conference, Glasgow, Scotland.

Burgess, J. y Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit? *System*, 30, 433-458.

Bustos Flores, B. (2000). Using an epistemological framework to explore a bilingual education teacher's beliefs and practices. *Diversity Studies*. Extraído el 29 de enero de 2013 desde <http://www.2cyberwhelm.org/archive/diversity/unders/pdf/teacher.pdf>

Bustos Flores, B. (2001). Bilingual Education Teachers' Beliefs and Their Relation to Self Reported Practices. *Bilingual Research Journal*, 25 (3), 251-275.

- Butcher, J., Sinka, I. y Troman, G. (2007). Exploring diversity: teacher education policy and bilingualism. *Research Papers in Education*, 22:4, 483-501.
- Butler, Y. y Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. En T. Bhatia y W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism* (pp. 114-145). Oxford: Blackwell Publishers.
- Buttler, A. (2009). Languages for social cohesion: the 2004-2007 programme of the ECML. En D. Newby y H. Penz (Eds.), *Languages for social cohesion: language education in a multilingual and multicultural Europe* (pp. 11-16). Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). Developing a concept of Intercultural Citizenship. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming. (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Leman, J. (1990). *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, C. (1994). *Definitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cabello, E. I., Maldonado, I., Prieto, D. y Vázquez, C. M. (2007). Proyecto “Mira a Miró”. En F. J. Pozuelos. *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias* (pp. 187-198). Sevilla: Cooperación Educativa.
- Cable, C., Eyres, I. y Collins, J. (2006). Bilingualism and Inclusion: more than just rhetoric? *Support for Learning*, 21 (3), 129-134.
- Campbell, A., Mcnamara, O. y Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. London: Sage.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Cañal, P. (2004). La alfabetización científica: ¿necesidad o utopía? *Cultura y Educación*, 16 (3), 245-258.
- Cañal, P., Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla. Díada Editora.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carlino, F. (2008). ¿Solo se escribe para enseñar a escribir? Herramientas para escribir en las clases de lenguas extranjeras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, 100-110.
- Caro, I. y López, M. (2007). “Los humanos primitivos: ¡vivían en cuevas!” En F. J. Pozuelos. *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias* (pp. 161-170). Sevilla: Cooperación Educativa.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. En C. Pastor (Coord.), *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera (Múnich, 2003-2004)* (pp. 8-25). Múnich: Instituto Cervantes de Múnich. Extraído el 1 de mayo de 2011 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf
- Castilla, A. P., Restrepo, M. A. y Perez-Leroux, A. T. (2009). Individual differences and language interdependence: a study of sequential bilingual development in Spanish-English preschool children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (5), 565-580.
- Castillo, F. C. (2013). *Estudio de la aplicación del programa bilingüe*. Trabajo Fin de Master perteneciente al Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Curso 2011-2012. Extraído el 23 de noviembre de 2013 desde <http://hdl.handle.net/10835/1981>
- Castro, A. (1985). *Sobre el nombre y el quién de los españoles*. Madrid: Sarpe.
- Celma, G., Ramírez, R. M. y Serra, T. (2006). Las matemáticas en inglés en el Proyecto Integrado de Lenguas. *Uno. Revista de Didáctica de las matemáticas*, 42, 111-123.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (1996). Learning a third language: Basque, Spanish and English. En A. Roca (Ed.), *Spanish in Contact: Issues in Bilingualism* (pp. 13-27). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Cenoz, J. (2002). Case Study: Trilingual primary education in the Basque Country. En D. Beetsma, *Trilingual Primary Education in Europe, Inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union* (pp. 33-41). Mercator-Education. The European network for regional or minority languages and education. Extraído el 23 de marzo de 2014 desde http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/publications_pdf/trilingual_primary_education_def.pdf
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Eduling: revista-fórum sobre plurilingüismo y educación*. Extraído el 3 de julio de 2011 desde http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/cenoz-article-n1.pdf
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Lasagabaster, D. (Eds.) (2006). *Hizkuntzak ikasten eta erabiltzen*. Bilbo: UPV/EHU.

- Cenoz, J. y Valencia, J. (1994). Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 197-209.
- Chacón, A. M. (1992). La ciudad de Huelva: evolución, estructura y problemática actual. *Huelva en su Historia*, (4), 305-321.
- Chamot, A. V. y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Addison-Wesley Publishing.
- Chappell, S. y Faltis, C. (2007). Spanglish, Bilingualism, Culture and Identity in Latino Children's Literature. *Children's Literature in Education*, 38, 253-262.
- Choi, J. K. (2003). Language attitudes and the future of bilingualism: The Case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (2), 81-94.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Christensen, G. y Stanat, P. 2007. Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed. Washington, D. C., Instituto de Política Migratoria/Bertelsmann Stiftung.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th Ed.). London: Routledge.
- Comisión de las CC. EE. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas.
- Comisión Europea (2003). Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006. Bruselas.
- Comisión Europea (2008a). Un reto provechoso: Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa. Bruselas. Extraído el 5 de agosto de 2011 desde http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_es.pdf
- Comisión Europea (2008b). *Relación de medidas comunitarias en el ámbito del multilingüismo y resultados de la consulta pública en línea*. Bruselas. [Fecha de consulta: 31/08/2011]
<http://ec.europa.eu/education/languages/library/doc3413_en.htm>
- Condie, R. y Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools – a landscape review*. Coventry: Becta.
- Consejería de Educación (2005). «Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía», en BOJA número 65 de 5 de abril de 2005.

- Consejo Europeo de Barcelona (2003). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006, Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones*. Documentos COM nº 449. Consultado el 2 de enero de 2011 desde http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068es.htm
- Cook, V. (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind. En V. Cook (Ed.), *Effects of Second Language on the First* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). *Language policy in schools: a resource for teachers and administrators*. London: Routledge.
- Coulmas, F. y Watanabe, M. (2002). Japan's nascent multilingualism. En L. Wei, J. M. Dewaele y A. Housen (Eds.), *Opportunities and challenges of bilingualism*. New York: Mouton de Gruyter.
- Coyle, D. (2002). Against all odds: Lessons from content and language integrated learning in English secondary schools, En W. C. Daniel y G. M. Jones (Eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts* (pp. 37-55). Brussels: Brussels University Press.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. (2005). Is this content-based language teaching? *Linguistics and Education*, 16, 188-204.
- Creese, A. y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 1, 103-115.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd Ed.). New Jersey: Pearson International Edition.
- Creswell, J. y Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Crystal, D. (2003). Bilingual. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Cubberley, P. (2002). *Russian: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. En J. Alatis (Ed.) *Current Issues in Bilingual Education* (pp 81-103). Washington, D.C.: Georgetown University.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. En C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion? En M. R. Childs y R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice* (pp. 34-47). Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education.

Cummins, J. (1999). Educational research in bilingual education. Toronto: OISE.
[Fecha de consulta: 20/01/2013]
<<http://iteachilearn.org/cummins/educationalresearch.html>>

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.

Cummins, J. (2003). Bilingual education. En J. Bourne y E. Reid (Eds.), *World yearbook of education, language education* (pp 3-20). London: Kogan Page.

Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. En M. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of second language teaching* (pp. 161-181). Oxford: Blackwell Publishing.

Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.

Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.

Cup, J. P. (1991). *Le français langue seconde*. París: Hachette.

Curtain, H. y Dahlberg, C. A. (2004). *Languages and children: Making the match (3rd Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

D'Angelo, L. (2011). *El perfil del docente de disciplina en el marco de la enseñanza AICLE*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. Extraído el 14 de marzo de 2013 desde <http://zaguan.unizar.es/record/6206>

Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37, 1275-1293.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (Eds.) (2010). *Language use and language learning in CLIL*. (AALS Series 7). Amsterdam etc.: Benjamins.

Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.

Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: improving the learning process*. London: Routledge-Falmer.

- Darn, S. (2006). CLIL: A lesson framework. London, British Council/BBC. [Fecha de consulta 03/07/2011] <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/content-language-integrated-learning.org.uk/think/articles/clil-a-lesson-framework>>
- Davis, M. M. y Wilson, E. K. (1999). A Title 1 teacher's beliefs, decision-making, and instruction at the third and seventh grade levels. *Reading Research and Instruction*, 38(4), 290-299.
- Day, C., Hall, C. y Whitaker, P. (1998). *Developing Leadership in Primary Schools*. London: Paul Chapman.
- De Jager, B. y Der Meer, C. (2007). *The Development of Minimum Standards for Language Education in Regional and Minority Languages*. European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- De La Pena, F. (1991). *Democracy or Babel? The case for official English in the United States*. Washington, DC: U.S. English.
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: international perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Miguel, E. (2006). La cuestión lingüística en la España del siglo XXI. En E. De Miguel (Ed.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (pp. 7-36). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Del Carmen, L. M. (2010). Identidad y diversidad en un mundo globalizado: un proyecto colaborativo en red para el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros y maestras. *Investigación en la escuela*, 72, 9-15.
- Del Carmen, L. M. y Jiménez, M. P. (2010). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 17(66), 48-55.
- Del Río, D. (2013). *Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social* (1ª). Madrid: UNED.
- Delany-Barmann, G. (2009). Bilingual Intercultural Teacher Education: "Nuevos Maestros Para Bolivia". *Bilingual Research Journal*, 32 (3), 280-297.
- Delany-Barmann, G. (2010). Teacher Education Reform and Subaltern Voices: From Política to Práctica in Bolivia. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9 (3), 180-202.
- Deprez, C. (1999). *Les enfants bilingues: langues et familles*. París: Didier.
- Dewaele, J. M., Housen, A. y Li, W. (2003). *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1902). *Child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Díaz B. F. y Hernández R. G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill.
- Djité, P. y Kpli, J. (2007). The language situation in Cote d'Ivoire since 2000: An update. En R. B. Kaplan y R. B. Baldauf (Eds.), *Language Planning and Policy in*

Africa: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia (pp. 185-189). Clevedon: Multilingual Matters.

Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas. En J. Giraldez (Coord.), *El portfolio Europeo de las Lenguas y su aplicación en el aula*. (pp. 13-36). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Dobson, A., Pérez Murillo, M^a. D. y Johnstone, R. (2010). Programa de educación bilingüe en España. Informe de la evaluación. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Domínguez, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.

Dooly, M. (2008). Task-based language learning: introduction. En M. Dooly y D. Eastment, *"How we're going about it" Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning language* (pp. 56-61). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Drexler-Andrieu, I. (1993). Bilingual Geography: a teacher's perspective. En H. Baetens (Ed.), *European Models of Bilingual Education* (pp. 173-182). Clevedon: Multilingual Matters.

Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. Luengo (Ed.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 93-106). Barcelona: Pomares.

EACEA. (2009). Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe. Bruselas, Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA).

Eapen, R. L. (2011). English Language Teaching at the Primary Level: Foundations for Bilingualism or Not? *Journal of International Education Research*, 7 (4), 33-38.

Echenique, M^a T. (2006). La lengua vasca: pasado y presente, En E. de Miguel y M. C. Buitrago, *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (pp. 59-76). Ministerio de Educación y Ciencia.

Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.

Edelenbos, P., Johnstone, R. y Kubanek-German, A. (2006). Languages for the Children of Europe: Published Research, Good Practice and Main Principles. Brussels: European Commission. [Fecha de consulta: 01/10/2013] <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf>

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edwards, J. (2004). Foundations of bilingualism. En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 7-31). Oxford: Blackwell Publishing.

Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elvira, J. (2006). Orígenes de las lenguas romances peninsulares: del latín al castellano, el catalán y el gallego. En E. De Miguel (Ed.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (pp. 37-58). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Enger, S. K. y Yager, R. E. (2001). *Assessing student understanding in science: A standards-based K-12 handbook*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Enright, D. D. y McKloskey, M. L. (1989). *Integrating English: Developing English Language and Literacy in the Multicultural Classroom*. Reading: Addison Wesley.
- Escobar, A. M. (2006). Bilingualism in Latin America. En T. K. Bathia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 642-661). Oxford: Blackwell Publishing.
- Escobar, C. (2009). Enseñar en inglés cuando la lengua de la escuela es diferente de la lengua familiar. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 46-50.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Estaire, S. (2006). La aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de lenguas en segundo y tercer ciclo de primaria. En J. Burillo et al., *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas* (pp. 81-86). Barcelona: Graó.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. MarcoELE, n. 12. Extraído el 11 de julio de 2013 desde <http://marcoele.com/descargas/12/estairetareas.pdf>
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Vol. 7-8, 55-90.
- Estepa, J., Travé, G., Wamba, A. (1995). ¿De qué vivimos?: Las actividades económicas, Materiales Curriculares para la ESO. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache (pp. 7-20). Bremen: Instituto Cervantes. Extraído el 1 de septiembre de 2013 desde <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>
- Estrasburgo (2005). Plurilingual Education in Europe. 50 years of international cooperation. Extraído a fecha de 14 de enero de 2014 desde http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_En.pdf
- Etim, J. (2005). *Curriculum integration K-12: Theory and practice*. Lanham, MD: University Press of America.

Eurobarómetro (2005). *Europeans and languages*. European comisión. 237-Wave 63.4: Extraído el 4 de julio de 2012 desde http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf

Eurydice (2006). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Evans, M., Pachler, N. y Lawes, S. (Eds.) (2008). *Modern foreign languages: teaching school subjects*. London: Routledge.

Farrell, T. C. y Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9 (2), 1-13.

Feito, R. (2007). "Vicente Cano": un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega. *Revista de Educación*, 344, 251-252.

Feito, R. (2011). Las dificultades para el cambio curricular en la escuela obligatoria. Una reflexión desde la práctica. *Investigación en la Escuela*, 73, 27-37.

Feng, A. (2007). Introduction. En A. Feng (Ed.), *Bilingual Education in China*. (pp. 1-12). Clevedon: Multilingual Matters.

Fernández Agüero, M. (2009). Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Extraído el 4 de abril de 2013 desde <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Filologia-Mfernandez&dsID=Documento.pdf>

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

Fernández, A. (2001). Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas). *Revista de Educación*, 4, 217-239.

Fernández, A. (2009). Materiales multimedia para la clase de lenguas extranjeras: diseñar con métodos claros y teorías. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, 78-85.

Fernández, A., Lorenzo, A. M. y Ramallo, F. (2007). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago, Secretaría Xeral de Política Lingüística.

Fernández-Parrat, S. (2002). Medios de comunicación y bilingüismo. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19, 97-101.

Fielding, N. (2002). Automating the ineffable: Qualitative software and the meaning of qualitative research. En T. May (Ed.) *Qualitative research in action* (pp. 161-178). London: Sage Publications.

Fiore, D. J. (2004). *Introduction to Educational Administration: Standards, theories and practice*. New York: Eye on Education.

- Fishman, J. (1997). *In praise of the beloved language: a comparative view of positive ethnolinguistic consciousness*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Fitzpatrick, F. (1987). *The Bradford bilingual project*. London: Multilingual Matters.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G. H. y Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Flores, C. (2002). Enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en primaria: consideraciones en torno a una realidad y posibles alternativas. *Aloma: Revista de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte*, 10, 122-125.
- Fons, M. y Ballesteros, C. (2005). Enseñar y aprender lengua oral en contexto multilingües. *Aula de Innovación Educativa*, 147, 16-18.
- Fonseca, M^a. C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. En C. Pastor (Coord.), *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera (Múnich 2006-2007)* (pp. 23-37). Múnich: Instituto Cervantes de Múnich. Extraído el 1 de mayo de 2012 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf
- Fernández Fontecha, A. (2009). Materiales multimedia para la clase de lenguas extranjeras: Diseñar con métodos y teorías. *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 50, 78-85.
- Foran, D. (2008). Evaluación en CLIL. *Aula de Innovación Educativa*. 168, 38-44.
- Fortanet, I. y Ruiz, M. (2009). Sharing CLIL in Europe. En M. L. Carrió-Pastor, y A. Gimeno (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Leveraging Cultural Diversity* (pp. 47-76). Bern: Peter Lang.
- Fortune, D. J. y Tedick, D. J. (Eds.) (2003). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. England: Multilingual Matters.
- Fraser, D. (2000). Curriculum integration: What it is and is not, *SET: Research Information for Teachers*, 2000(3), 34-37.
- Fraser, D. (2013). Curriculum integration. En B. Whyte, D. Fraser y V. Aitken. *Connecting Curriculum, Linking Learning* (pp. 18-33). Wellington: NZCER Press.
- Fraser, D., Aitken, V., Price, G. y Whyte, B. (2012). Connecting curriculum; connecting learning; negotiation and the arts. Wellington. Teaching Learning Research Initiative. Extraído el 16 de noviembre de 2013 desde http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9281_summaryreport.pdf
- Freixanes, V. (2006). La lengua gallega. Una aproximación en tiempo presente. En E. De Miguel (Ed.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (pp. 103-128). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Frufauf, G., Coyle, D. y Christ, I. (Eds.) (1996). *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: European Platform for Dutch Education.

Fullan, M. (1996). Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 77(6), 420-423.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Galeano, E. (2006). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.

Gallego, A. (2011). La Unión Europea rediseña su futuro. *Escritura pública*, 68, 6-11.

Garagorri, X. (1998). *Programa de Plurilingüismo*. Donostia/San Sebastián: Ikastolen Elkartea.

García Llamas, J. L. (2005). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.

García-Mayo, M. P. y García-Lecumberri, M. L. (Eds.) (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.

García, I. (2005). (Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua? *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 15, 39-58.
[Fecha de consulta: 5/08/2011]
<http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_es.pdf>

García, M. E. (2004). Rethinking Bilingual Education in Peru: Intercultural Politics, State Policy and Indigenous Rights. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 7 (5), 348-367.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

García, O. y Velasco, P. (2012). Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6 (1), 1-18.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

García Gómez, S. (1999a). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.

García Gómez, S. (1999b). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 149-166.

García Gómez, S. (2002). El profesorado y su práctica docente: la complejidad de los procesos de cambio. *Investigación en la escuela*, 47, 83-93.

García Gómez, S. y García Pastor, C. (2009). ¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 127-140.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the twenty-first century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Madrid: Paidós.
- Garratt, L. C. y Kelly, T. P. (2008). To what extent does bilingualism affect children's performance on the nepsy? *Child Neuropsychology*, 14, 71-81.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gefäll, C. (2009). *Empirical and Theoretical Perspectives on Language Learning in CLIL: Delineating Opportunities & Limitations*. Tesis doctoral no publicada. University of Vienna.
- Gelle, J. (2013). *Bilingüismo: estudio de casos en centros bilingües de educación secundaria en la provincia de Almería*. Trabajo Fin de Master perteneciente al Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Curso 2011-2012. Extraído el 23 de noviembre de 2013 desde <http://hdl.handle.net/10835/1983>
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Santa Cruz: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Genesee, F. (1998). A case study of multilingual education in Canada. En J. Cenoz y F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 243-258). Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. En M. McGroarty (Ed.), *21st Annual Review of Applied Linguistics* (pp. 153-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gersten, R. (1985). Structured immersion for language-minority students: Results of a longitudinal evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(3), 187-196.
- Gil, F. J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil-Jaurena, I. (2005). Radford Primary School: las Claves de una Escuela Inclusiva. Radford Primary School: the keys of an inclusive school. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (REICE)*, 3(1), 617-628.
- Gil Pascual, J. A. (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. III. Análisis multivariante*. Madrid: UNED.
- Gillham, B. (2010). *Case Study Research Methods*. London, Continuum International Publishing.

Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 243-260. Extraído el 8 de agosto de 2011 desde http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_es.pdf

Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (2000). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En Sh. Steinberg y J. L. Kincheloe (Comp.), *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Madrid: Morata.

Gisbert, X. (2009). Políticas sobre innovación educativa en clave autonómica. La Comunidad de Madrid. *Arbor*, 185 (Extra): 33-39.

Glinz, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35,2. Extraído el 4 de febrero de 2013 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>

Gómez-Ruiz, M. I. (2010). Bilingüismo y cerebro: mito y realidad. *Neurología*, 25 (7), 443-452.

Gómez-Tortosa, E., Martín, E. M., Gaviria, M., Charbel, F. y Ausman, J. I. (1995). Selective deficit of one language in a bilingual patient following surgery in the left perisylvian area. *Brain and Language*, 48, 320-325.

González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México D.F.: McGraw Hill.

González, A., Núñez, M^a. P. y Trujillo, F. (2007). El lugar ideológico de la enseñanza de las lenguas: cuestiones sobre el fenómeno migratorio. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 45, 46-59.

González, C. y González, M. (2011). Presencias arquitectónicas y urbanísticas inglesas en la Huelva de hoy. En A. Galán. *La presencia “inglesa” en Huelva: entre la seducción y el abandono* (pp. 219-242). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

González, R. D. y Melis, I. (2000). *Language ideologies: Critical perspectives on the Official English movement—Education and the social implications of official language*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Gorard, S. y Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Maidenhead: Open University Press.

Graddol, D. (1997). The future of English?: A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. British Council. Extraído el 9 de febrero de 2014 desde <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>

Gracida, Y. y Lomas, C. (2008). Currículo y educación lingüística. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 48, 9-15.

- Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (2006). *Handbook of complementary methods in Education Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Grin, F. (1993). European economic integration and the fate of lesser-used languages. *Language Problems and Language Planning*, 17 (2), 101-116.
- Grisaleña, J. Alonso, E. y Campo, A. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación* 49, 1-12.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Güemes, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Extraído el 4 de febrero de 2013 desde <http://hermes.bbtik.ull.es/ccssyhum/cs15.pdf>
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de «Burnout» en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Guo, Y. y Beckett, G. (2007). *The hegemony of English as a global language: reclaiming local knowledge and culture in china*. *Convergence*, 40(1/2), 117-131.
- Gutiérrez Nieto, C. (2011). Historia y contexto de los CEPs y la formación permanente del profesorado en Andalucía. Reflexiones y Experiencias en Educación. *Revista Clave* 21. CEP de Villamartín. Extraído el 20 de octubre de 2013 desde http://www.clave21.es/files/articulos/C30_Formaci%C3%B3nProfesorado.pdf
- Hagerty, T. (1996). The Influence of English on the Spanish Language of Belize. En M. Phillips. (Ed.), *Selected Proceedings from the Second Interdisciplinary Conference* (pp. 131-141). Maryland: university Press of America.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K. (1992). Bilingualism. En W. Bright (Ed.), *International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 175-178.
- Hakuta, K. y Díaz, R. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's Language*, Volume 5 (pp. 319-344). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Halliday, L. (1999). Theory and Research: Input, Interaction, and CALL. En J. Egbert y E. Hanson Smith (Eds.) (1999). *CALL environments. Research, Practice and Critical Issues* (p. 181-188). Alexandria: TESOL.

Hamel, R. E. (2008). Indigenous language policy and education in Mexico. En S. May y N. H. Hornberger, *Encyclopedia of language and education, vol. 1: Language policy and political issues in education*, (2ª Ed.), (pp. 301-312). Heidelberg: Springer Science + Business Media LL.

Hamilton, L. (2011). Case studies in educational research, British Educational Research Association on-line resource. Consultado el 14 de marzo de 2013 desde <http://www.bera.ac.uk/resources/case-studies-educational-research>

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers' College Press.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: the inspiring future for educational change*. London: Sage.

Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 213-224.

Harles, J. (1998). Multiculturalism, national identity, and national integration: The Canadian case. *International Journal of Canadian*, 17, 217-245.

Harmers, J. F. y Blanc, M. H. A. (2004). *Bilinguality and bilingualism (2nd Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, J (1998). Virtual architecture: designing and directing curriculum-based telecomputing. International Society form Technology in Education (ISTE). Eugene, Oregon (EUA). Extraído el 19 de octubre de 2013 desde <http://virtual-architecture.wm.edu/Foundation/Articles/Structures.pdf>

Harris, J. (2001). Teachers as telecollaborative project designers: A curriculum-based approach. *Contemporary Issues in Technology and Teachers Education*. 1(3), 1-17.

Hartmann, R. R. K. (Ed.) (1996). *The English language in Europe*. Intellect European Studies. Oxford: Intellect books.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heining-Boynton, A. L. y Haitema, T. (2007). A ten year chronicle of student attitudes toward foreign language in the elementary school. *The Modern Language Journal*, 91(2), 149-68.

Helot, C. y Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96-112.

- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2011). Entrevista a Larry Cuban. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 40-45.
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández, M. y Villalba, F. (2008). El currículo de enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 48, 71-82.
- Herrán, A. y Santos, M. (Eds.) (2005). *Coloquios familiares: edición de Alonso Ruiz de Virués (siglo XVI)*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Hersh, L., Rychen, D., Moser, U. y Konstant, J. W. (1999). *Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París: OCDE. Extraído el 22 de diciembre de 2013 desde <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- Himmelmann, G. (2006). Concepts and Issues in Citizenship Education. A Comparative Study of Germany, Britain and the USA. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp.69-85). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffman, K. E. y Miller, S. G. (2010). *Berbers and Others: Beyond Tribe and Nation in the Maghrib*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hornberger, N. y Vaishb, V. (2009). Multilingual language policy and school linguistic practice: globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (3), 305-320.
- Howard, E. R. y Christian, D. (2002). Two-Way Immersion 101: Designing and Implementing a Two-Way Immersion Education Program at the Elementary Level (Educational Practice Report 9). Washington, Center for Research on Education, Diversity & Excellence Extraído el 24 de diciembre de 2012 desde <http://www.cal.org/crede/pdfs/rr13.pdf>
- Hudson, M. J. (1999). Finding my life's work. En C. A. Grant (Ed.), *Multicultural research. A reflective engagement with race, class gender and sexual orientation* (pp. 120-130). London: Falmer press.
- Huertas, S., Jiménez, A., León, A., Panadero, F. y De Los Ríos, A. (2011). *E-co: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 8. Consultado el 23 de diciembre de 2012 desde http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=135:una-experiencia-de-aicle-y-curriculo-integrado-en-el-ies-alhaken-ii-qpersonnages-de-cordoueq&catid=12:monografico&Itemid=25
- Hull, R. y Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization: A metaanalytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, 45, 1987-2008.

Hunt, M., Barnes, A., Powell, B., Lindsay, G. y Muijs, D. (2005). Primary modern foreign languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice. *Research Papers in Education*, 20 (4), 371-390.

Hutchings, K. y Standley, M. (2004). Global Project, learning with technology. Visions Technology in Education. *INFOLAC*, 17, 4, 5-10.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2010). La educación intercultural en el siglo XXI: ¿realidad o utopía? *Aula de Innovación Educativa*, 197, 7-8.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. y Alonso, M. J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

Issa, T. (2004). Turkish-Speaking Communities in Britain: Migration for Education. *Welsh Journal of Education*, 13(1), 69-94.

Issa, T. (2005). *Taking turkey. The language, cultura and identity of Turkish children in Britain*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jandt, F. E. (2010). *An introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community*. London: Sage.

Jiménez-Heffernan, J. (2009). Lost in translation. Apuntes sobre los beneficios culturales de la formación multilingüe. En J. Jiménez-Heffernan y M. J. López-Pedraza (Coords.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (pp. 9-38). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24, 83-108.

Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (Eds.) (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press.

Johnson, R. K. y Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jordano de la Torre, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (1), 15-39.

Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.

Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning*. San Clemente: KCL.

- Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. En J. Cohen, K. T. Mcalister, K. Rolstad y J. Macswan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1152-1166). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitude to the communicative approach. *ELT Journal*, 50 (3), 187-198.
- Kenner, C. (2008). El mundo en un aula: educar a nuestros niños y niñas como ciudadanos de un mundo multilingüe. *Aula de Innovación Educativa*, 148, 51-54.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 71-92.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in Social Studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2 (1), 73-92.
- Khadivi, A. y Kalantari, R. (2010). Bilingualism in Iran: Challenges, Perspectives and Solutions. International Conference on Minority and Majority: Language, Culture and Identity 23-24 november 2010. Malasyan Association of Modern languages & Centre for Languages Studies. University Malaysia Sarawak (Unimas). Extraído el 22 de marzo de 2013 desde http://www.mymla.org/files/icmm2010_papers/ICMM2010_p14.pdf
- King, K. A. y Benson, C. (2004). Indigenous Language Education in Bolivia and Ecuador: contexts, changes and challenges. En J. Tollefson y A. Tsui. (Eds.), *Medium of instruction Policies* (pp. 241-262). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- King, K. D. (1997). Should English be in the Law? *Atlantic Monthly*, April, 55-64.
- King, K. y Fogle, L. (2009). La crianza de niños bilingües: preocupaciones comunes de los padres y las investigaciones actuales. *Caldigest*. Extraído el 22 de septiembre de 2013 desde http://webdev.cal.org/development/resources/digest/digest_pdfs/BilingualChildren-SpanishWeb.pdf
- Kirsch, C. (2006). Young Children Learning Languages in a Multilingual Context, *International Journal of Multilingualism*, 3 (4), 258-279.
- Kissau, S. y Turnbull, M. (2008). Boys and French as a second language: A research agenda for greater understanding. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(3), 151-170.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 1412-1425.
- Korth, B. (2005). *Language Attitudes Towards Kyrgyz And Russian: Discourse, Education And Policy in Post-Soviet Kyrgyzstan*. Bern: Peter Lang.
- Kozman, R. B. (2003). *Technology, innovation and educational change – A global perspective*. Washington: ISTE.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergammon.

Krashen, S. (2005). Did immersion triumph in Arizona? The ELL outlook. [Fecha de consulta: 20 de Julio de 2012] <<http://www.sdkrashen.com/articles/arizona/all.html>>

Krashen, S. (2005). Let's tell the public the truth about bilingual education. *Review of Research and Practice*, 3, 165-173.

Krashen, S. y Biber, D. (1988). *On course: Bilingual education's success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Kuhl, K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.

Kuhl, K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, Volume 67, Issue 5, 9, 713-727.

Künzli, R. (1998). The common frame and the places of didaktik. En B. Gundem y S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (pp. 29-45). New York: Peter Lang.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

Lam, A. (2007). Bilingual or multilingual education in China: Policy and learner experience. En A. Feng (Ed.), *Bilingual Education in China* (pp. 13-33). Clevedon: Multilingual Matters.

Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325-344.

Lasagabaster, D. (1997). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Leioa: Universidad del País Vasco.

Lasagabaster, D. (1998a). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Lasagabaster, D. (1998b). The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1: 119-133.

Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic systems in the Basque educational system. En J. Cenoz y U. Jessner (Eds.), *English in Europe: the Acquisition of a Third Language* (179-197). Clevedon: Multilingual Matters.

Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: Multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 327, 405-426.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Lasagabaster, D. y Cenoz, J. (1998). Language learning in the Basque Country: immersion versus non-immersion Students. En J. M. Artigal y J. Arnau (Eds.),

- Immersion Programs: A European Perspective (pp. 494-500). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal Volume*, 64/4, 367-375.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laugharne, J. (2007). Language use and language attitudes in Wales. En D. Lasagabaster y A. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language use and Attitudes* (pp. 208-233). Clevedon: Cromwell Press.
- Laugharne, J. y Baird, A. (2009). National conversations in the UK: using a language-based approach to interpret three key education policy documents (2001-2007) from England, Scotland and Wales. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 223-240.
- Lavié, J. M. (2004). Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo. *Revista de Educación*, 335, 345-370.
- Leung, C. (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education*, 16, 238-252.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 7-24. [Fecha de consulta: 19/04/2011] <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-levis/v8n1-levis>>
- Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187 de 6 de agosto de 1970).
- Ley 1/1990 de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 de 4 de Octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA núm. 252 de 26 de diciembre de 2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013).
- Li, W. (2000) (Ed.). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Li, D. y Lee, S. (2006). Bilingualism in East Asia. En T. K. Bathia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 742-779). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lichtman, M. (2010). *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research*. London: Sage.

Lindholm-Leary, K. J. (2005). *Review of research and best practices on effective features of dual language education programs*. Center for Applied Linguistics, 35. Extraído el 3 de enero de 2005 de http://powayusd.sdcoc.k12.ca.us/pusdves/dl/PDF%20Files/review_research.pdf

Llei 7/1983, de 18 d'abril (DOGC 322, de 22 d'abril, i BOE 112, d'11 de maig), de normalització lingüística.

Lodico, M., Spaulding, D. y Voegtle, K. H. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1992). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos*, 7, 26-53.

Long, M. (1997). «Focus on form in task—based language teaching». *Annual McGraw—Hill Teleconference in Second Language Teaching*. Consultado el 8 de febrero de 2014 desde <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/ref.htm>

López Facal, J. (2010). *La presunta autoridad de los diccionarios*. Madrid: CSIC.

Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21st century Europe, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20, 27-38.

Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.

Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Alfonso, M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press: Chicago.

Lowell, A. y Devlin, B. (1998). Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School. *Language, Culture and Curriculum*, 11(3), 367-389.

Luke, A. (2009). Critical realism, Policy and Educational Research. En K. Ercikan y W. M. Roth, (Eds.), *Generalizing from Educational Research* (pp. 173-200). New York: Routledge.

M.E.C. (1970). *Educación General Básica: Nuevas orientaciones*. Madrid: Magisterio Español.

Ma Rhea, Z. (2012). Partnership for improving outcomes in indigenous education: Relationship or business? *Journal of Education Policy*, 27 (1), 45-66.

Macedo, D., Dendrinos, B. y Gounari, P. (2005). *Lengua, Ideología y Poder*. Barcelona: Grao.

Mackenzie, P. J. (2009). Mother Tongue First Multilingual Education among the Tribal Communities in India. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (4), 369-385.

- Mackenzie, I. (2012). English as a Lingua Franca in Europe: Bilingualism and Multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9 (1), 83-100.
- Mackey, W. (1972). *Bilingual Education in a binational school*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Madrid, D. (1996). Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés, En S. Hengge (Ed.), *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés* (pp. 62-92). Granada: Greta.
- Madrid, D. (1998). La función docente del profesorado de idiomas, En C. Gómez y M. Fernández (Eds.), *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades* (pp. 215-236). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (2006). Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía. II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura “Hacia una Competencia Plurilingüe en el Espacio Europeo”. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos, 17 de octubre de 2006.
- Madrid, D. y García Sánchez, E. (2001). Content-based second language teaching. En M^a E. García Sánchez (Ed.), *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 101-129). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marcuse, H. (1954/ 1994). *El Hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.
- Mar-Molinero, C. (2001). Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante. *Revista de Educación*, 326, 79-97.
- Marsh, D. (2002). *Content and language Integrated Learning. The European Dimension*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press.
- Marsh, D. (Ed.) (2009). Report by the Core Scientific Research Team, *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*, EACEA/2007/3995/2, Brussels: European Commission.
- Marsh, D. y Langé, G. (Eds.) (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. University of Jyväskylä: Continuing Education Centre.
- Marshall, C. y Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research*. London, Sage.
- Martín del Buey, F., Camarero, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, Vol. 12 (4), 615-622.
- Martín Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (Eds.) (2007). *Voces en el aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE.

Martín Uriz, A. (1981). *Conclusiones del seminario de inglés del I Encuentro Nacional de Escuelas de Magisterio*, 18-12-81. Málaga: I.C.E de la Universidad de Málaga.

Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.

Martín, X. (2006). *Investigar y aprender: Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.

Martin, C. (2010). Creating the tools for multilingualism: a school-based action research project, *Language Learning Journal*, 38: 2, 159-174.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Sociedad de Sociología de la Educación*, I (1), 62-73.

Martínez Cerón, G. (2005). Sombras y luces de la relación familia y escuela. En J. M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu, *Sistema educativo y democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático* (pp. 99- 150). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez, N., Pineda, F. y Valls, R. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE–LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.

Martínez-Dueñas, J. L. (2009). Pasado, presente y futuro de la lengua inglesa como lengua internacional. En J. Jiménez-Heffernan y M. J. López-Pedraza (Coords.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (pp. 131-154). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Mäsch, N. (1993). The German Model of Bilingual Education: an Administrators Perspective. En H. Baetens, *European models of bilingual Education* (pp. 86-100). Clevedon: Multilingual Matters.

Massler, U. (2012). Primary CLIL and Its Stakeholders: What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. *International CLIL Research Journal*, 1 (4). Consultado el 25 de enero de 2013 desde <http://www.icrj.eu/14/article4.html>

Matiki, A. J. (2006). Literacy, ethnolinguistic diversity and transitional bilingual education in Malawi. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (2), 239-254.

Mayberry, R. I. y Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Journal of Memory and Language*, 87, 369-384.

McCullers, C. (1943/2002). *El corazón es un cazador solitario*. Barcelona, Seix Barral.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.

- McLaughlin, B. (2006). Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 41, 71-83.
- McLeay, H. (2003). The relationship between bilingualism and performance of spatial tasks. *International Journal of Education and Bilingualism*, 6, 423-438.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Mcnamara, T. (2011). *Modern Language Journal*, 95 (3), 430-441.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.
- Meier, G. (2007). Which languages should be taught in Europe? Evidence from bilingual education in Berlin (working paper). Consultado el 22 de noviembre de 2011 desde <http://www.educationpolicy.eu/papers/index.php/educationagenda/brussels-leuven2007/paper/viewFile/44/23>
- Meliá, B. (2005). Ese famoso (y dichoso) bilingüismo paraguayo. Centro Virtual Cervantes. Consultado el 22 de abril de 2012 desde http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/melia/
- Mellado, M. L., Bolarín, M. J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum* 20, 253-268.
- Melville, P. (2013). Guyanese Literature, magic Realism and the South American Connection. *Wasafiri*, 28 (3), 7-11.
- Mendes, J. (2007). Numeracy and Literacy in a Bilingual Context: Indigenous Teachers Education in Brazil. *Educational Studies in Mathematics*, 64 (2), 217-230.
- Méndez, M. y Pavón, V. (2012). Investigating the Coexistence of the Mother Tongue and the Foreign Language through Teacher Collaboration in CLIL Contexts: Perceptions and Practice of the Teachers Involved in the Plurilingual Programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (5), 573-592.
- Mercuri, S. (2008). Una mirada crítica a los programas de doble inmersión. *Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 2, 85-101.
- Mérida, R. (2006). ¡Mira...se han convertido en mariposas! *Kikiriki. Cooperación educativa*, 67, 55-60.
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la Universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la escuela*, 73, 65-76.
- Merino, J. V. (2009). *Educación Intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Conocimiento.

Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education* 23, 226-235.

Merlos, A. M^a., Moriana, M^a., Navarro, M^a M., Ortiz, E., Osorio, A. y Del Valle, E. (2007). El lince ibérico, tesoro natural de Andalucía. En F. J. Pozuelos. *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias* (pp. 149-160) Sevilla: Cooperación Educativa.

Merz, A. H. (2002). A journey through an emergent design and its path for understanding. *Reflective practice*, 3 (2), 141-152.

Mijares, L. (2007). Aprendiendo la lengua nuestros alumnos. En L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), *Voces en el aula. Etnografías de la escuela multilingüe* (pp. 217-240). Madrid: CIDE.

Mijares, L. y Broeder, P. (2004). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid, CIDE.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Mitchell, R. (2009). *Foreign language teaching and educational policy*. Berlin: Walter de Gruyter.

Moate, J. (2008). *The Impact of Foreign-Language Mediated Teaching on Teachers' Sense of Professional Integrity in the CLIL Classroom*, MA dissertation, University of Nottingham (Unpublished).

Modiano, M. (2009). Euro-Englishness. En B. B. Kachru, Y. Kachru y C. Nelson, *Handbook of World Englishes* (pp. 223-239). Chichester: Wiley-Blackwell.

Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading: Addison Wesley.

Mohanty, A. K. y Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. En J. W. Berry, P. R. Dasen y T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 2: Basic processes and human development* (2nd Ed.) (pp. 217-253). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Montaigne, M. de (2000). *Ensayos escogidos*. Madrid: EDAF.

Montanari, E. (2007). *Crece en una familia bilingüe: la educación plurilingüe en casa y en la escuela*. Madrid, CEAC.

Morales, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Educación y futuro*, 20, 17-30.

Morales, L. (2010). Intercultural, inclusivo, Chaparral. *Aula de innovación educativa*, 197, 35-29.

Morales, C., Arrimadas, G., Ramírez, E., López, A y Ocaña, L (2001). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés: manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.

- Moreno Yus, M^a A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.
- Moreno, A. (2010). La lengua materna de los recién llegados, capital cultural valioso. *Aula de Innovación Educativa*, 197, 45-49.
- Moscoso, F. (2003). Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas. *Al-Andalus Magreb*, 10, 167-186.
- Moya, A. J., Albentosa, J. I. y Jiménez, M. J. (2003). La enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. En A. J. Moya y J. I. Albentosa (Coords.), *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil* (pp. 11-42). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Munang, I. (2005). Official Bilingualism in Cameroon: Instrumental or Integrative Policy? En J. Cohen, K. T. Mcalister, K. Rolstad y J. Macswan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, (pp. 123-142). Somerville: Cascadilla Press.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 801-813.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students. En J. Cenoz y U. Jessner (Eds.), *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (Ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz, C. (2002). Trilingual primary education in Catalonia. En D. Beetsma (Ed.), *Trilingual Primary Education in Europe (2002): An inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union* (pp. 65-69). Mercator-Education. The European network for regional or minority languages and education. Extraído el 23 de marzo de 2014 desde http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/publications_pdf/trilingual_primary_education_def.pdf
- Muñoz, C. (2006). The Effects of Age on Foreign Language Learning: the BAF Project. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 1-40). Clevedon, Multilingual Matters.
- Muñoz, C. Tragant, E. y Torras, M. R. (2010). Los inicios de la producción oral en lengua extranjera de alumnos de primaria en Europa. *ELIA*, 10, 11-39.
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E. y Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Eduling*, 1, 1-13. Extraído el 8 de enero de 2011 desde http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/munoz-article-n1.pdf
- Muscarà, M. (2010). Plurilingual education: Teaching and learning in other languages. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2902-2905.
- Myles, F., Hooper, J. y Mitchell, R. (1998). *Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning*. *Language Learning*, 48, 323-363.

Narbona, C. y Román, C. (1970). Industrialización y desarrollo económico: el caso de Huelva. *Revista de Estudios Regionales*, 4, 123-140.

Navarro, J. L., Huguet, A. y Janés, J. (2008). Actitudes hacia la lengua materna y la del país de acogida por parte de los escolares inmigrantes. Su relación con la competencia lingüística en la lengua de la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 48, 83-97.

Negrin, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6, 187-208.

Nespor, J. (1985). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: Final Report of the Teacher Beliefs Study. Center for Teacher Education, The University of Texas. Extraído el 2 de enero de 2014 desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270446.pdf>

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Newport, E. L., Bavelier, D. y Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods: perspectives on a critical period for language acquisition. En E. Dupoux (Ed.), *Language, Brain, and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler* (pp. 481-502). Cambridge: MIT Press.

Nieto, S. (1999). 'Funny, you don't look Puerto Rican', and other musings on developing a philosophical orientation to multicultural education research. En C. A. Grant, *Multicultural research. A reflective engagement with race, class gender and sexual orientation* (pp. 145-156). London: Falmer press.

Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26 (2), 206-223.

Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Aula de Innovación Educativa*, 47, 10-19.

North, B. (2000). *The development of a common reference scale of language proficiency*. Nueva York: Peter Lang.

Notó, C. (2005). Los soportes en el aula. En M^a. M. Aldámiz-Echevarría, J. Alsinet, E. Bassedas, N. Giné, J. Masalles, M. Masip, E. Muñoz, C. Notó, A. Ortega, M. Ribera y A. Rigol, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad* (pp. 37-55). Barcelona: Graó.

Nucinkis, N. (2007). La formación de maestros en EIB en América Latina. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala, *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 57-96). Madrid: Morata.

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37/4, 589-613.

Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 56-58.

Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

OECD (2005). *Governance in China*. Paris.

OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris.

Ojemann, G. y Whitaker, H. A. (1978). 'The Bilingual Brain'. *Archives of Neurology*, 35, 409-412.

Olivé, M. (2007). Todas a una, en inglés. *Cuadernos de pedagogía*, 364, 44-47.

Oller, D. K. y Eilers, R. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.

Opoku-Amankwa, K. y Brew-Hammond, A. (2011). "Literacy is the ability to read and write English": Defining and developing literacy in basic schools in Ghana. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (1), 89-106.

Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la educación infantil (BOE núm. 112 de 8 de mayo de 1996).

Orden de 8 de marzo de 2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una Lengua Extranjera en el 2º Ciclo de Educación Infantil y primer Ciclo de Educación Primaria (Boja núm. 30 de 11 de marzo).

Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España (BOE núm. 142 de 14 de Junio de 2000).

Orden 796/2004, de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés.

Orden de 18 de abril de 2007 por la que se crea y regula la convocatoria del Plan de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria (DOG Núm. 97, viernes, 20 de mayo de 2011).

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm. 135, martes 12 de julio de 2011).

Ortega, A. (2004). El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas: Una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa. En M. A. Diego y M. Bini, *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 77-86). Madrid: Ministerio de Educación.

Ortega, L. (2010). Research synthesis. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 111-126). London: Continuum.

Ortiz, M. (2005). *Alumnado extranjero en el Sistema Educativo Andaluz: racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

Owu-ewie, C. (2006). The Language Policy of Education in Ghana: A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education. En J. Mugane (Ed.), *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics* (pp. 76-85). Somerville, Cascadilla Proceedings Project.

Palmer, D. (2011). The Discourse of Transition: Teachers' Language Ideologies Within Transitional Bilingual Education Programs, *International Multilingual Research Journal*, 5:2, 103-122.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (2), 307-332.

Paradis, M. (2003). The bilingual Loch Ness Monster raises its nonasymmetric head again-or, why bother with such cumbersome notions as validity and reliability? Comments on Evans et al (2002). *Brain Lang*, 87, 441-448.

Paradis, M. (2008). Bilingual laterality: unfounded claim of validity. A comment on Hull and Vaid (2007). *Neuropsychologia*, 46, 1588-1590.

Patiño Santos, A. (2007). Extraños en las aulas. En L. Martín Rojo y L. Mijares. (Eds.), *Voces en el aula. Etnografías de la escuela multilingüe* (pp. 179-216). Madrid, CIDE.

Patrinos, H. A. y Velez, E. (2009). Costs and benefits of bilingual education in Guatemala: A partial analysis. *International Journal of Educational Development*, 29 (6), 594-598.

Paulston, C. (1988). *International handbook of bilingualism and bilingual education*. Wesport: Greenwood Publishing.

Pavón, V. (2009). Cambios en la realidad educativa a través de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. En J. Jiménez-Heffernan y M. J. López-Pedraza (Coords.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (pp. 65-84). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Pavón, V. y Ávila, J. (Eds.) (2009). *Aplicaciones didácticas para la Enseñanza Integrada de Lengua y Contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.

Pavón, V. y Rubio, F. (2010). Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *PORTA LINGUARUM*, 14, 45-58.

Pena Díaz, C. y Porto Requejo, M^a D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 10, 151-161.

Pena Díaz, C., Fernández, R., García Gómez, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de comenzar el proyecto. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 161-173.

Peralta, C. y den Hartog, C. (2011). Bilingual Teacher Beliefs and Practice: Do They Line Up? *Gist Education and Learning Research Journal*, 5, 66-83.

Pérez Gómez, Á. I. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Díada.

Pérez Gómez, Á. I. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 95-108). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 17-36. Consultado el 20 de agosto de 2011 desde <http://www3.uva.es/ufop/publica/revelfop.htm>

Pérez Juste, R. (2003). La calidad de la educación. En R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M^a D. Peralta y P. Municio, *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (13-44). Madrid: Nancea.

Pérez Milans, M. (2006). Las escuelas de bienvenida de la Comunidad de Madrid. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 42, 52-64.

Pérez Milans, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En L. Martín Rojo y L. Mijares. (Ed.), *Voces en el aula. Etnografías de la escuela multilingüe* (pp. 111-145). Madrid: CIDE.

Pérez-Pereira, M. (2008). Early Galician/Spanish bilingualism: Contrast with monolingualism. En C. Pérez Vidal, M. Juan-Garau y A. Bel, *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (pp. 39-62). Clevedon: Multilingual Matters.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (II) Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Vidal, C. (2002). Spain. En M. Grenfell (Eds.), *Modern languages across the curriculum* (pp. 114-130). London: Routledge.

Pérez Vidal, C. (2008). Multilingüismo a europea: integrar contenidos. *Educa*, 53, 17-20.

Pérez Vidal, C. (2009a). Ciudadanía Europea. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 52-54.

Pérez Vidal, C. (2009b). Multilingüismo y aprendizaje de lenguas en Europa, una cuestión de contexto y de contacto. En J. Jiménez-Heffernan y M. J. López-Pedraza (Coords.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (pp. 39-64). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Pettito, L. y Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains and the educated mind. En K. Fischer y T. Katzir (Eds.), *Building usable knowledge in mind, brain and education*. CUP, 2004. Extraído el 26 de junio de 2011 desde <http://www.utoronto.ca/~dunbarlab/pubpdfs/pettitodunbarIP.pdf>

Pharies, D. A. (2007). *A brief history of the Spanish language*. Chicago: University of Chicago Press.

- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. London: Routledge.
- Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar beliefs and practice. *System*, 37 (3), 380-390.
- Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: Unesco+G. Eckert Institute.
- Pinker, S. (2000). *The language instinct*. London: Penguin.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación el aula*. Sevilla: Díada.
- Posen, L. (2007). Teachers' beliefs about teaching English to elementary school children. *English Teaching & Learning*, 31 (1), 43-76.
- Pozuelos, F. J. y Rodríguez Miranda, F. D. P. (2013). *Asesoramiento en instituciones educativas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Pozuelos, F. J. (2000a). El currículum integrado. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de caso. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- Pozuelos, F. J. (2000b). El currículum integrado en el panorama educativo español. *XXI: Revista de Educación*, v. 2, p. 177-198.
- Pozuelos, F. J. (2002). *Colaborar en la Escuela. Hacia un marco educativo dialogado*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- Pozuelos, F. J. (2006). Investigación escolar y las tecnologías de la información y comunicación (TIC): algunos obstáculos, riesgos y límites. *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 79,15-25.
- Pozuelos, F. J. (2007a). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón: Ediciones MCEP: Cooperación Educativa.
- Pozuelos, F. J. (2007b). Currículum e interculturalidad: aportaciones para una educación transformadora. II Congreso Intervención socio-educativo e intercultural. Ponencia plenaria.
- Pozuelos, F. J., González, A. y Travé, G. (2008). *Investigando la alimentación humana. Proyecto Curricular INM (6-12)*. Sevilla: Diada.
- Pozuelos, F. J., Romero, D., García, F. J. y Morcillo, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20.
- Pozuelos, F. J., Travé, G. y Cañal, P. (2007). Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación*, 344, 403-423.
- Pozuelos, F. J., Travé, G. y Cañal, P. (2010). 'Inquiry-based teaching: teachers' conceptions, impediments and support'. *Teaching Education*, 21: 2, 131-142.

- Pradilla, M. A. (2001). The Catalan-speaking community. En M. T. Turrel (Ed.), *Multilingualism in Spain* (pp. 58-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Prats, J. (2005). *El sistema educativo español*. En J. Prats y F. Raventós (Dirs.), *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* (pp. 177-228). Barcelona: Obra Social de la Caixa.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Puelles, M. De (2006). Los hitos reformistas: La viabilidad de las reformas y la pervisión de las leyes. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 61-80). Madrid: Morata.
- Pugibet, V. (2006). El aprendizaje de la lengua del Otro. El caso andaluz a la luz de la realidad francesa. En M. Bruña, M^a. C. Caballos, I. Illanes, C. Ramírez y A. Raventós (Eds.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 1067-1078). Sevilla: APFUE, SHF y Dpto. de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla.
- Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21, 229-243.
- Puren, Ch. (1998). Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 111, 359-383.
- Radford, M. (2007). Action research and the challenge of complexity. *Cambridge Journal of Education*, 37 (2), 263-278.
- Ramallo, F. y Rei, G. (1997). *Vender en galego. Comunicación, empresa e lingua en Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Gallega.
- Ramírez, A. G. (1985). *Bilingualism through schooling. Cross cultural education for minority and majority students*. New York: Sunny Press.
- Ramírez, J. L., Pamplón, E. y Cota, S. (2011). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primer mirada. Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Educación y Conocimientos Disciplinarios (pp. 1-9). Extraído el 28 de septiembre de 2012 desde http://lab.iiiepe.net/congresonacional/docs/area_05/2008.pdf
- Ramírez, R. M. y Serra, T. (2001). El Proyecto Integrado de Lenguas. En J. Chasco (Coord.), *Metodología en la enseñanza del inglés* (pp. 65-88). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ramos, J. (2003). ¡Un avispero en la ventana! *Cuadernos de pedagogía*, 327, 27-30.
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146.
- Ravitz, J. (2010). Beyond changing culture in small high schools: Reform models and changing instruction with project-based learning. *Peabody Journal of Education*, 85(3), 290-312.

Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio por el que se regula la incorporación de la Lengua catalana al sistema de enseñanza en Cataluña (BOE núm. 210 de 2 de septiembre de 1978).

Real Decreto 1049/1979, de 20 de abril, por el que se regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco (BOE núm. 112 de 10 de mayo de 1979).

Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio por el que se regula la incorporación de la lengua gallega al sistema educativo en Galicia (BOE núm. 200 de 21 de agosto de 1979).

Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, por el que se establecen normas generales para la realización de experimentaciones educativas en Centros docentes (BOE núm. 115 de 14 de mayo de 1986).

Real Decreto 105/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE núm. 293 de 8 diciembre de 2006).

Real Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA num. 156 de 8 de agosto de 2007).

Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio por el que se regula la incorporación de la Lengua catalana al sistema de enseñanza en Cataluña (BOE num. 210 de 2 de septiembre de 1978).

Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. En J. D. Rath y A. R. McAninch, (Eds.). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age.

Richterich, R. (Ed.) (1983). *Case studies in identifying language needs*. Oxford: Pergamon

Rifkin, B. (2005). A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: data from Russian. *The Modern Language Journal*, 89(1), 3-18.

Robledo, M. y Danini, J. (2002). Successful Bilingual Education Programs: Development and the Dissemination of Criteria to Identify Promising and Exemplary Practices in Bilingual Education at the National Level. *Bilingual Research Journal*, 26, 1. Extraído el 26 de septiembre de 2012 desde <http://brj.asu.edu/v261/pdf/ar2.pdf>

Robles, M. I., Alfageme, M. B. y Vallejo, M. (2011). ¿Qué hacen los docentes en sus aulas? El caso de un centro de Educación Primaria. *Contextos educativos*, 14, 49-65.

Rodríguez Miranda, F. D. P. y Romero, D. (2007). En F. J. Pozuelos. *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias* (pp. 171-186). Sevilla: Cooperación Educativa.

Rodríguez Rojo, M. (2011). Cómo investigar con estudio de casos. Guía Práctica. CEDID – FIFIED. Santa Cruz. Bolivia – Valladolid. España. Extraído el 21 de enero de

2014 desde
<https://www.google.es/rodríguezrojoM2011cómoinvestigarconestudiodecasos>

Rodríguez Romero, M^a. M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: AKAL.

Román, C. (Ed.) (2001). *Aprendiendo a innovar: Regiones del conocimiento*. OCDE/IDR.

Romaine, S. (2001). Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. *Revista de Educación*, 326, 13-24.

Roosevelt, T. (1917). *The Foes of Our Own Household*. New York: George H. Doran Company. [Fecha de consulta: 25/04/2011]
<http://www.archive.org/stream/foesourownhouse00roosgoog#page/n80/mode/2up>

Rosenhouse, J. y Goral, M. (2004). *Bilingualism in the Middle East and North Africa*. En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 835-868). Oxford: Blackwell Publishing.

Rossell, C. y Baker, R. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30(1), 7-74.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris, Crédif-Hatier.

Ruè, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.

Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.

Ruiz Bikandi, U. y Cenoz, J. (2003). *El aprendizaje del inglés desde Educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Eduling, nº 1 (ICE de la Universitat de Barcelona).

Ruiz Bikandi, U. y Tusón, A. (2006). Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 42, 8-12.

Ruiz García, M. (2001). La inmigración industrial en Huelva: procesos de integración de los trabajadores del polo industrial. *Trabajo*, 10, 159-177.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (5^a Ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Ruiz, M. M. y González, S. S. (1992). Población y territorio en la Provincia de Huelva. *Huelva en su Historia*, (4), 261-284.

Ruiz, Y. y Jiménez, R. (2009). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Evidence from Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Sagasta, M^a. P. (2003). Acquiring writing skills in a third language: the positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (1), 27-42.
- Sailors, M., Hoffman, J. V., Pearson, P. D., Beretvas, S. N. y Matthee, B. (2010). The Effects of First -and Second- Language Instruction in Rural South African Schools. *Bilingual Research Journal*, 33 (1), 21-41.
- Salaberri, S. (2009). Un centro y un plan que van de la mano. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 62-65.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.
- Sánchez-Reyes, S. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*, 12, 43-53.
- Sancho, J. M. (2006). De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. En J. M. Sancho (Coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 15-36). Madrid: AKAL/UNIA.
- Santos Gargallo, I. (1999). Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/libros.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sato, K. y Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings. *The Modern Language Journal* 83, 494-517.
- Schön, D. A. (1983). *Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schulte, B. (2005). El sistema educativo alemán. En J. Prats y F. Raventós (Eds.), *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* (pp. 149-176). Barcelona: Obra Social de la Caixa.
- Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment: measurement, procedure, and inquiry, *The Reading Teacher*, 54 (4), 384-393.
- Shin, F. H. y Krashen, S. (1996). Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students' participation in bilingual programs: Same or different? *Bilingual Research Journal*, 20 (1), 45-53.
- Sia, J. y Dewaele, J. M. (2006). Are you bilingual? *Birkbeck Studies in Applied Linguistics*, 1, 1-19.
- Siguán, M. (1981). *Problemas lingüísticos en la construcción de Europa*. Conferencia impartida en la Fundación Juan March en el ciclo "El bilingüismo", 03/12/1981. Madrid. [Fecha de consulta: 18/01/2013] <<http://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.asp?id=1359>>

- Siguán, M. (Coord.) (1994). *Las lenguas en la escuela*. XVII Seminario sobre “Lenguas y Educación”. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Siguán, M. (1996). *La Europa de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Silva, B. (2008). Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 59-69.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica. *Revista de Educación*, 326, 99-118.
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (1997). *Linguistic Human Rights*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Slagter, P. J (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects on ability grouping in secondary schools: A best-Evidence Syntesis. *Review of Education Research*, 60 (3), 471-479.
- Slavin, R., Madden, N. y Calderon, M. (2010). *Reading and Language Outcomes of a Five-Year Randomized Evaluation of Transitional Bilingual Education*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Snow, M. A., Met, M. y Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language acquisition. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D. J. M. Cintyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 45-66). New York, Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Springer, C. (2002). France. En M. Grenfell (Ed.), *Modern Languages Across the Curriculum* (pp. 54-68). London: Routledge.
- Stacy, L. (Ed.) (2002). *Mexico and The United States*. New York: Marshall Cavendish.
- Steiner, G. (1998). *After Babel. Aspects of language and translation* (3rd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steinberg, Sh. (2000). La zorra que lo tiene todo. En Sh. Steinberg y J. L. Kincheloe, *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 201-211). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1967, 1997). *Cultura y educación*. Sevilla, Kikirikí.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6 (1), 68-83.

- Swain, M. y Lapkin, S. (1985). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Takona, J. (2002). *Educational research. Principles and practice*. Lincoln: iUniverse.
- Tan, M. y Lan, O. S. (2011). Teaching Mathematics and Science in English in Malaysian Classrooms: The Impact of Teacher Beliefs on Classroom Practices and Student Learning. *Journal of English for Academic Purposes*, 10 (1), 5-18.
- Tashakkori, A. y Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-8.
- Taylor, C. y Lafayette, R. (2010). Academic achievement through FLES: A case for promoting greater access to foreign language study among young learners. *The Modern Language Journal*, 94, 22-42.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terborg, R., García, L. y Moore, P. (2006). The Language Situation in Mexico, *Current Issues in Language Planning*, 7 (4), 415-518.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: La Catarata.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Tickoo, M. (2006). Language in education. *World Englishes*, 25/1, 167-176.
- Tinajero, G. y Englander, K. (2011). Bilingual-Intercultural education for indigenous children: The case of Mexico in an era of globalization and uprisings. *Intercultural Education*, 22 (3), 163-178.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torras, M. R. (2005). Procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición del inglés en el contexto de la enseñanza primaria. *Lenguaje y Textos* 23, 89-109.
- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de pedagogía*, (168), 50-55.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. (pp. 113-132). Barcelona, Graó.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.

Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. Extraído el 14 de marzo de 2014 desde http://ec.europa.eu/archives/lisbon_treaty/full_text/index_es.htm

Travé, G. (2006). *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular INM (6-12)*. Sevilla: Díada.

Travé, G. (H) (2009). La educación bilingüe: un estudio exploratorio. Trabajo fin de master no publicado. Universidad de Huelva.

Travé, G. (H) (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe”. *Revista de Educación*, 361, 379-402.

Travé, G., Nogales, J. J. y Vázquez, A. (2007). ¿A qué se dedica nuestra familia? En F. J. Pozuelos. *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. (pp. 199-209). Cooperación Educativa: Diada.

Travé, G., Pozuelos, F. J. y Cañal, P. (2006). Cómo enseñar investigando. Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39. Extraído el 26 de febrero de 2011 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1366Trave.pdf>

Travé, G., García, F. J. y López, F. J. (2012). Alfabetización y participación económica de la ciudadanía: análisis de libros de texto. En N. de Alba, F. F. García, y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, (pp. 467-47). Sevilla: Díada.

Trujillo, F. (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación, *RedELE*, 4. Consultado el 4 de julio de 2011 desde <http://www.educacion.gob.es/redele/revista4/trujillo.shtmls>

Trujillo, F. (2006). La cultura y el Portfolio Europeo de las lenguas. En J. Giráldez (Coord.), *El portfolio Europeo de las Lenguas y su aplicación en el aula*. (pp. 109-128). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: Ll, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343, 71-92.

Trujillo, F. (2008). Plurilingüismo en el aula. Las lenguas de los estudiantes. I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: actas de las jornadas: Bilbao, 25, 26 y 27 de abril de 2007, 61-70. Extraído el 22 de julio de 2011 desde <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/plurilinguismo.pdf>

Trujillo, F. (2012a). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.

Trujillo, F. (2012b). *La LOMCE analizada por Fernando Trujillo*. Documento online. Consultado el 6 de diciembre de 2013 desde <http://es.scribd.com/doc/107139994/Analisis-de-la-LOMCE>

Tse, L. (2001). *Why don't they learn English? Separating fact from Fallacy in the US Language Debate*. New York: Teachers College Press.

Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-480.

Unesco (1953). The use of vernacular languages in education. Monographs on Fundamental Education. Paris: Unesco. Extraído el 25 de septiembre de 2012 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf>

Vaish, V. (2012). Teacher Beliefs regarding Bilingualism in an English Medium Reading Program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 15 (1), 53-69.

Valdez, E. O. (2001). Winning the battle, losing the war: bilingual teachers and post-Proposition 227, *The Urban Review*, 33(3), 237-253.

Valdiviezo, L. A. (2010). Indigenous worldviews in Intercultural Education: Teachers' construction of interculturalism in a bilingual Quechua-Spanish Program. *Intercultural Education*, 21 (1), 27-39.

Valiente Catter, T. (2011). Intercultural bilingual education in Nicaragua: Contextualisation for improving the quality of education. *International Review of Education*, 57 (5-6), 721-735.

Van Ryzin, M. y Newell, R. (2009). *Assessing what really matters in schools: Building hope for the future*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Vargas Llosa, M. (2010). *El sueño del Celta*. Madrid: Alfaguara.

Vasseur, M^a. T. (2006). Las culturas de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Confrontaciones, articulaciones, choques. Cuestiones para la formación de los docentes en contextos multilingües. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 24, 13-30.

Velasco, P. y Cancino, H. (2012). Los retos de la educación bilingüe en inglés y español en las escuelas públicas de Nueva York: objetivos, modelos y currículos. *International Review of Education*, 58(5), 649-674.

Verde, I. (2009). El Marino Language School: un modelo de enseñanza bilingüe e intercultural en una escuela primaria de los ángeles (California). Derivaciones para el caso español. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Extraído el 14 de marzo de 2013 desde <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=15980>.

- Verhofstadt, G. (2006). *Los Estados Unidos de Europa: manifiesto por una nueva Europa*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Vez, J. M. (2006). El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura. En J. Burillo et al. *Las lenguas extranjeras en el aula* (pp. 13-23). Barcelona: Graó.
- Vez, J. M. (2009). Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. *Cultura y Educación*, 21 (4), 469-483.
- Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *LINGVARVM ARENA*, 1 (1), 81-102.
- Vez, J. M. y Martínez, E. (2002). *Competencia Comunicativa Oral en Lenguas Extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de Inglés y Francés al finalizar la ESO*. Santiago de Compostela, ICE–Servicio de Publicaciones de la USC.
- Vila, I. (2004). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? *Perspectiva Cep. Revista de los centros del profesorado de Andalucía*. 8, 23-54. Extraído el 22 de noviembre de 2013 desde <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/nivelsocioculturalignasivila.pdf>
- Vila, I., Esteban, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Vilanova, J. C. (2012). Revisión bibliográfica del tema de estudio de un proyecto de investigación. *Radiología*, 54(2), 108-114.
- Vollmer, H. (Ed.) (2006). *Language across the Curriculum*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vollmer, H. (2010). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A special case of Language Across the Curriculum (LAC). En C. Bongartz y J. Rymarczyk (Eds.), *Languages Across the Curriculum* (pp. 27-50). Frankfurt, Peter Lang.
- Wang, Y. y Phillion, J. (2009). Minority Language Policy and Practice in China: The Need for Multicultural Education. *International Journal of Multicultural Education*. 11 (1). Consultado el 23 de agosto de 2013 desde <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/138/312>
- Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75 (2), 133-173.
- Warschauer, M., El Said, G. y Zohry, A. (2002). Language Choice Online: Globalization and Identity in Egypt. *Journal of Computer-Mediated Communication* 7, 4. Consultado el 13 de abril de 2013 desde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00157.x/full>
- Watts, R. L. (1998). Federalism, Federal Political Systems and Federations. *Annual Review of Political Science*, 1, 117-137.

Wedell, M. (2008). Developing a capacity to make “English for Everyone” worthwhile: Reconsidering outcomes and how to start achieving them. *International Journal of Educational Development*, 28, 628–639.

Wegner, A. (2012). Seeing the bigger picture: what students and teachers think about CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (4). Consultado el 13 de febrero de 2013 desde <http://www.icrj.eu/14/article3.html>

Weisberg, H. (2005). *Total Survey Error Approach: A Guide to the New Science of Survey Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics*, 10/2, 128-137.

Williams, E. (1998). *Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Education Research Paper, 24. London: Department for International Development.

Willians, A. (2006). Comparing bilingual teaching in Wales and Canada. *Education Review*, 19 (2), 78-83.

Willians, C. (2008). Mid and late Language Immersion: Long-established and emerging models in Wales. En J. Osmond (Ed.), *Creating a Bilingual Wales* (pp. 17-29). Wales: Institute of Welsh Affairs.

Wilson, R. (2003). El proyecto de la cosechadora: una experiencia en una clase bilingüe. *Kikirí, Cooperación Educativa*, 68, 49-56.

Wilson, R. J. (2008). ‘Another language is another soul’: Individual differences in the presentation of self in a foreign language. Unpublished doctoral dissertation. Birkbeck College, University of London.

Wiltshire, J. y Harbon, L. (2010). French and English together. An additive experience. *Babel*, 44 (3), 14-25.

Winkle-Wagner, R., Hunter, C. y Ortloff, D. H. (Eds.) (2009). *Bridging the gap between theory and practice in educational research: Methods at the margins*. New York: Palgrave MacMillan.

Winn, S. (2005). *Teachers as collaborative partners: working with diverse families and communities*. New York: Routledge.

Wolff, D. (2002). Germany. En M. Grenfell (Ed.), *Modern Languages Across the Curriculum* (pp. 78-87). London: Routledge.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition on language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.

Wrigley, T. (2006). *Another school is possible*. London: Bookmarks/ Trentham.

Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.

Wrigley, T. (2009). Rethinking Education in the Era of Globalisation. En D. Hill (Ed.), *Contesting neoliberal education: public resistance and collective advance* (pp. 61-82). London: Routledge.

Yi Lin, A. M. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Educación y Pedagogía*, 20 (51), 11-23.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th Ed.). Thousand Oaks CA: Sage.

Yus, R. (2001). El marco cultural para un currículo integrado. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 59-60, 69-78.

Zweig, S. (1932/1979). *María Antonieta*. Barcelona: Juventud.

Zweig, S. (1976/2002). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: El acantilado.

Zyzik, E. y Polio, C. (2008). Incidental Focus on Form in University Spanish Literature Courses. *Modern Language Journal*, 92, 53-70.

ANEXOS¹

¹ Con la finalidad de favorecer la comprensión del estudio 3 se ha incorporado a modo de anexo la programación del proyecto de trabajo que incluye el cuaderno de trabajo del alumnado (anexo 6.26). Además se plasma la propuesta de concreción semanal a nivel de aula (anexo 6.27). El resto de anexos referidos a lo largo de la tesis doctoral se encuentran disponibles en el soporte digital que acompaña a la versión en papel.

CEIP MANUEL SIUROT HUELVA

Proyecto integrado: investigamos el mundo del trabajo.

[Artefacto didáctico]

/

Mayo 2013

PROYECTO DE TRABAJO POR INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE



Índice del artefacto didáctico

Índice de preguntas-problema del proyecto.....	6
Ideas clave a tener en cuenta como referentes en el desarrollo del proyecto de trabajo	8
Trama general de referencia del proyecto.....	9
Tratamiento TIC en el proyecto	11
Participación familiar	11
Evaluación	11
Actividades introductorias	12
Actividad ¿Qué sabemos sobre los oficios familiares?	12
Actividad Logotipo de la unidad	12
Actividad Foto mural sobre las profesiones 	13
Actividad Lo que sabemos sobre los oficios	13
Actividad Lo que queremos saber sobre los oficios 	14
Pregunta-problema 1. ¿Qué es el trabajo y qué tipos de trabajo hay?	14
Actividad Nuestras ideas sobre el trabajo. Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo 	14
Actividad ¿Cómo se organizan los diferentes trabajos? (Sectores de producción) 	16

Actividad . Tratamiento de una canción sobre los oficios.....	17
Pregunta-problema 2. ¿A qué se dedican nuestras familias?.....	18
Actividad Vamos aprendiendo acerca de los oficios familiares (Mural colectivo transversal a la unidad). 	18
Actividad En mis sueños mi papá/ mamá es... 	19
Pregunta-problema 3. ¿Cuáles son los oficios del barrio?.....	20
Actividad Salida al barrio para conocer los oficios 	20
Pregunta-problema 4. ¿Qué trabajos se hacían en otras épocas? ¿Y en el futuro?.....	22
Actividad Friso laboral familiar temporal (Actividad que permite analizar las ideas del alumnado) 	22
Actividad Inventamos oficios para un futuro mejor. 	25
Actividad Los oficios a través del tiempo y del arte	25
Pregunta-problema 5. ¿Qué se consigue con el trabajo? 	26

Actividad Talleres de experiencia laboral	26
	
Actividad. Taller de experiencia. Nos convertimos en panaderos/ pizzeros.	27
Pregunta- problema 6. ¿Qué herramientas y máquinas se utilizan en los oficios?	30
	
Las máquinas y herramientas de los oficios.	30
Pregunta-problema 7. ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?.....	31
	
Actividad ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?	31
	
Actividad Hay máquinas y herramientas de hombres y de mujeres?	33
	
Pregunta- problema 8. ¿Qué trabajos hacen los niños aquí y en otros sitios?	33
Actividad El trabajo de los niños-as aquí y en otros sitios. (Cuento UNICEF Trabajo infantil)	33
Recursos:	35

Índice de preguntas-problema del proyecto.

La resolución de las preguntas-problema origina una serie de actividades, tareas y ejercicios que persiguen dar respuesta a los mismos.

1. ¿Qué es el trabajo y qué tipos de trabajo hay?
2. ¿A qué se dedican nuestras familias?
3. ¿Cuáles son los oficios del barrio?
4. ¿Qué trabajos se hacían en otras épocas? ¿Y en el futuro?
5. ¿Qué se consigue con el trabajo?
6. ¿Qué herramientas/ maquinas y/o herramientas se utilizan en los oficios?
- 6.1 ¿De qué están hechas las máquinas y herramientas?
7. ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?
8. ¿Qué trabajos hacen los niños aquí y en otros sitios?

Tabla de objetivos, contenidos y competencias:

OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
-Definir el concepto de trabajo y profesión. (1º y 2º) -Conocer tipologías laborales y su clasificación en los llamados sectores primario, secundario y terciario. (1º y 2º) -Conocer y profundizar en las características de los oficios familiares. (1º y 2º) (L1 y L2). -Identificar diferentes oficios presentes en el barrio donde se encuentra la escuela. (1º y 2º) (L1 y L2). -Profundizar en las materias primas, bienes y servicios que se derivan del trabajo. (1º y 2º) -Conocer las diferentes máquinas y herramientas presentes en diferentes oficios. 1º y 2º (L1 y L2). -Comparar oficios actuales con otros que se hacían en otras épocas y que se han perdido. 2º -Valorar y respetar diferentes profesiones evitando estereotipos sexistas. (1º y 2º) -Abordar los derechos y obligaciones de la infancia a través de la realidad del trabajo infantil. 2º -Distinguir la materia prima del producto elaborado a través de la vivencia de la profesión de panadero/ pizzero y la obtención de pan y pizza a través de las materias primas. 1º y 2º (L1 y L2).	-Definición de trabajo y profesión. -Profesiones de los sectores: primario (agricultor/a, ganadero/a, pescador/a y minero/a), secundario (panadero/a, obrero) y servicios (doctor/ enfermero/a, bombero/a, policía). -Características de los oficios familiares. -Identificación de los oficios del barrio. - Materias primas, bienes y servicios que se derivan del trabajo. - Utensilios y herramientas vinculadas a los oficios de los distintos sectores: EXTRAER TRES OBJETOS (MAQUINAS / HERRAMIENTAS) DE CADA OFICIO de los antes descritos. -Oficios actuales y pasados. -Valoración y respeto de los todos los oficios evitando estereotipos sexistas. -Conocimiento de derechos/ obligaciones de la infancia y análisis del trabajo infantil. -Materia prima (y su procedencia) y producto elaborado. -Elaboración de herramientas/ instrumentos.	1. Competencia en comunicación lingüística 2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Tratamiento de la información y competencia digital 5. Competencia social y ciudadana 6. Competencia cultural y artística 7. Competencia para aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal

-Identificar distintos materiales con los que se hacen herramientas/ instrumentos. 1º						
CRITERIOS EVALUACIÓN (DESCRIPTORES)	NADA	POCO	SUFICIENTE	BASTANTE	AMPLÍA	CRITERIOS CALIFICACIÓN
Nombra los profesionales según el trabajo que desempeñan.						Tareas terminadas 30%
Nombra las profesiones de sus familiares y familiares de otros compañeros.						Presentación 20%
Conoce los lugares donde se desempeñan algunas profesiones.						Participación 10%
Identifica y relaciona las herramientas y máquinas que se usan en diferentes trabajos.						Actitud 10%
						Rúbrica 30%

Ideas clave a tener en cuenta como referentes en el desarrollo del proyecto de trabajo

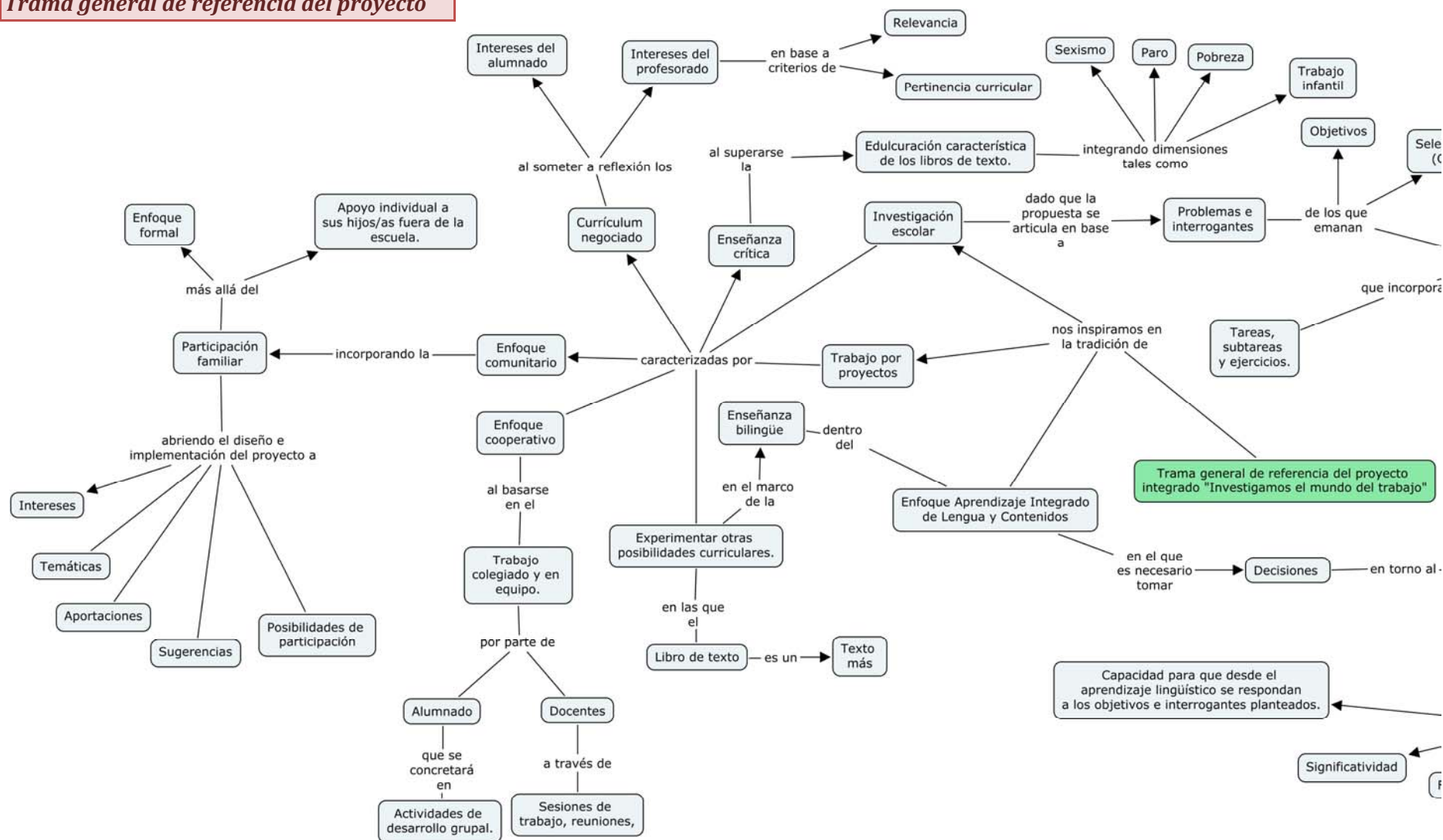
-**Sexismo:** se hará hincapié en la cuestión de la igualdad de las personas en el acceso a los diferentes oficios. Para ello, las imágenes que se presenten a niños y niñas recogerán tanto a hombres como mujeres desarrollando el mismo trabajo.

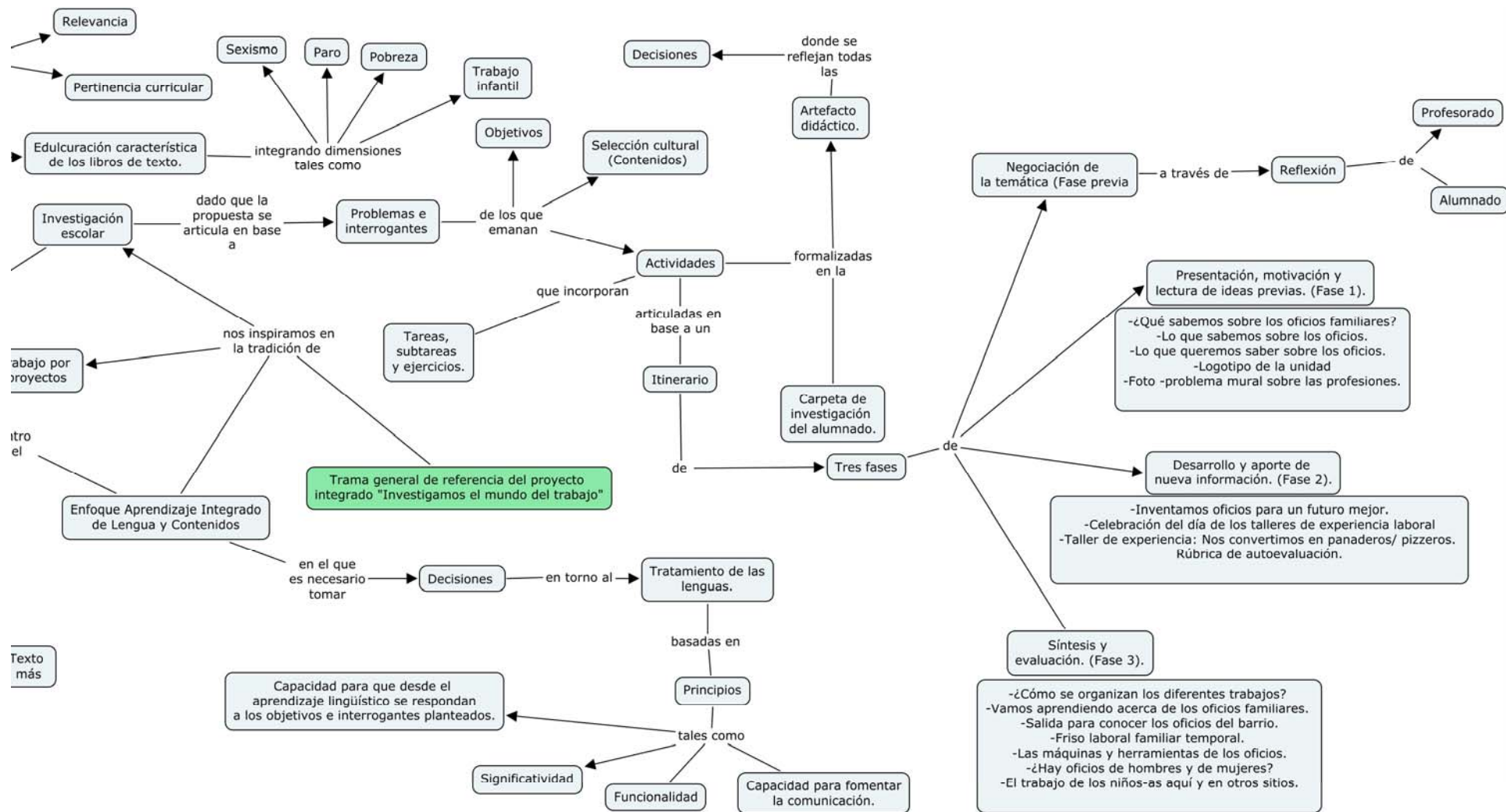
-**División del trabajo:** -Abordar este concepto, ejemplificándolo a través de ¿qué pasaría si todos fuéramos bomberos? ¿Médicos? ¿Policías?.

-**Sectores de producción:** Comentar que es una manera más de organizar los oficios, pero cada vez tiene menos vigencia ¿Se puede englobar en el mismo sector terciario a una médica especializada que a un dependiente de un locutorio? ¿A un violinista de una orquesta o a un cajero de supermercado en el sector terciario?

-**Diferencia entre bienes y servicios:** No todos los trabajos generan un producto, el panadero produce pan pero el maestro se dedica a ayudar a aprender a los alumnos/as, es la diferencia entre *bienes* y *servicios*.

Trama general de referencia del proyecto





Tratamiento TIC en el proyecto

Uso del blog para apoyar y recoger los aprendizajes que se van produciendo, además de comunicarlos. Identificar pequeñas tareas que han de realizarse utilizando el ordenador:

- haciendo un comentario a un texto colgado en el blog.
- transcribiendo el resultado de una tarea.
- realizando pequeña presentación con ayuda de un adulto en la que comentan brevemente las fotos realizadas.
- haciendo un texto hipervinculado a una foto o a página web relacionado con tareas del proyecto.
- realizando actividades de corte más disciplinar (lengua) vinculado con vocabulario de los oficios.

Asimismo se favorecerá el uso de dispositivos digitales por parte del alumnado (cámaras, ordenadores). Las cámaras serán utilizadas en la salida a conocer los oficios del barrio. Los ordenadores se utilizarán, además de en el propio aula, en el taller de la oficina conducido por las madres/ padres participantes.

Participación familiar

La participación familiar se concibe de diversas formas:

- A través de la petición inicial de feedback en referencia a elementos que consideran importantes que abordemos a lo largo del proyecto.
- Participación en actividades de aula: grupos interactivos. (Papel activo en el que modulan la actividad a desarrollar en cada tarea).
- Participación en celebración de día de talleres laborales.
- Acompañamiento activo en salidas.

Evaluación

- Rúbrica.

Establecer 4 valores de consecución de los objetivos propuestos.

-Trama en evolución. Se plasman las ideas principales que van surgiendo en el desarrollo del proyecto. La trama es realizada tanto por el alumnado como por el docente.

-Álbum del proyecto. Los aprendizajes que se van realizando en las distintas actividades quedan registrados en un álbum en el que se pegan fotos, dibujos, textos... que permiten sistematizar los aprendizajes realizados.

Actividades introductorias

Actividad ¿Qué sabemos sobre los oficios familiares?

Se trata de una actividad de ideas previas en la que los niños/as rellenan una tabla con información acerca de los oficios de sus familiares. Permite al equipo docente obtener información acerca de las concepciones de los niños/as sobre el tema abordado.

Actividad Logotipo de la unidad

El logotipo del proyecto es una imagen elaborada por el propio alumnado que se convierte en la referencia icónica del mismo, a la manera de distintivo.

Desarrollo

La actividad consiste en pedir a los niños/as que realicen un dibujito en una cuartilla acerca del oficio que más les guste, o que dibujen lo que para ellos/as representa el mundo del trabajo y de las profesiones (pueden ser herramientas, personas trabajando, palabras...). Los diferentes dibujos quedarán en su carpeta personal del proyecto y se someterán a votaciones en cada clase. Finalmente veremos si de los 6 dibujos de cada clase decidimos elegir el definitivo para que ilustre el proyecto de trabajo. Se elaborará un carnet que se lo colocarán los niños y niñas para hacer algunas actividades del proyecto como la salida al barrio entre otras.

Esta actividad debería ser realizarse previamente al desarrollo del proyecto para que permitiera escanear los dibujos y elaborar y plastificar las tarjetas individuales.

Los dibujos se pegarán en el espacio destinado al mismo en el cuaderno del proyecto (portada del mismo).

Recursos necesarios

Trocitos de papel cortados a la medida (un cuarto de A4).

Cuadernillo de la unidad, tarea 1.



Actividad Foto mural sobre las profesiones

Esta actividad permite identificar las concepciones del alumnado sobre los oficios.

Desarrollo

La única consigna consiste en buscar personas trabajando. Cada alumno pegará 4 imágenes. Una vez realizado el fotomural cada alumno/ a debe realizar un pequeño ejercicio en el cuadernillo de trabajo. Una vez hecho esto se pasará a la siguiente actividad: Lo que sabemos sobre los oficios.

La actividad se continúa con la siguiente.

Recursos necesarios

-Hoja para pedir que aporten revistas.

6 trozos de papel continuo grande o murales de cartulina

-Revistas, catálogos, folletos publicitarios...

Cuadernillo de la unidad.

Actividad Lo que sabemos sobre los oficios

En coherencia con el trabajo por proyectos es preciso partir de las ideas previas del alumnado sobre el tema que se va a desarrollar, configurando una fase necesaria que se consolida en el mural de **Lo que sabemos**.

Desarrollo

Una vez se hayan presentado los fotomurales de los oficios pediremos a los niños/as que realicen el epígrafe 3 del cuadernillo de trabajo en el que anotarán sus ideas sobre el mundo de los oficios. Una vez terminen de escribir, pediremos que vayan participando y anotaremos las ideas en un trozo de papel continuo fijado en la pizarra (se puede poner el nombre del niño/a que haga la aportación). El mural se colocará en la clase a modo de testimonio de las ideas previas que tenía el grupo clase sobre el tema investigado.

Recursos necesarios

Cuadernillo de la unidad, epígrafe 3.

-Trozo papel continuo con el título: Lo que sabemos sobre las profesiones.



Actividad *Lo que queremos saber sobre los oficios*

La siguiente actividad se dedica a analizar lo que el alumnado quiere saber sobre el tema de los oficios.

Desarrollo:

Pediremos al alumnado que refleje por escrito lo que quiere saber sobre el tema de los oficios y profesiones en el cuaderno de trabajo (epígrafe 4). Las ideas del alumnado se reflejarán en el mural “Lo que queremos saber sobre los oficios”. (Esta actividad representa también un compromiso de cara a tratar de incorporar en el desarrollo del proyecto aquellos elementos que parten del propio alumnado, por ello, el diseño de la programación es de naturaleza flexible y abierta).

Recursos necesarios:

Cuadernillo de la unidad, tarea 4.

-Trozo papel continuo con el título: Lo que queremos saber sobre las profesiones

Pregunta-problema 1. *¿Qué es el trabajo y qué tipos de trabajo hay?*



Actividad *Nuestras ideas sobre el trabajo. Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo*

Con esta actividad pretendemos, a través de una presentación de imágenes, establecer un diálogo con el alumnado para sacar ideas básicas sobre el mundo del trabajo.

Desarrollo

En primer lugar presentaremos imágenes de profesiones (estas imágenes las tendremos también en forma de flashcards para su tratamiento en la L2). Pediremos a los niños y niñas que vayan comentando las imágenes. Guiaremos el debate y anotaremos las ideas principales en la pizarra. Debemos evitar influenciar demasiado las ideas de los alumnos/as, con la finalidad de que no se lleven la sensación de que sus ideas son erróneas y las nuestras correctas, probablemente sus ideas son solamente menos elaboradas.

Recursos necesarios:

-Presentación imágenes de los oficios (pptx).

-Cuadernillo de la unidad, tarea 5.

6 cartulinas. Imágenes de los oficios seleccionados. Definiciones creadas en A4.

Tratamiento bilingüe:

Aprovechando la presentación dialogada sobre los oficios aprovecharemos para hacer un tratamiento bilingüe de los mismos, centrándonos en dos oficios de cada sector. La sesión en L2 al hacerse a posteriori seguiría el modelo de refuerzo.

El vocabulario que manejaremos en la actividad es el siguiente:

-Agricultor/ganadero: farmer y Pescador/a: fisherman/ fisherwoman.

-Panadero/a: Baker y Albañil: construction worker.

-Medica/o: doctor y Policía: policeman, policewoman.

Desarrollo de la actividad:

Se trata de presentar el vocabulario principal y favorecer que el alumnado asocie características de los diferentes trabajos en la L2.

Fase introductoria:

- a) En primer lugar visualizaremos las 6 profesiones elegidas, en este orden según una presentación reducida en power point.
- b) En una segunda visualización los niños/as deberán escribir los nombres de los trabajadores en su hoja del cuaderno de trabajo, para ello la presentación tiene los nombres escritos en grande.

- c) La siguiente parte de la presentación requiere seguir las pistas para adivinar de qué profesiones estamos hablando, para ello se utilizan pictogramas que el alumnado escuchará de nuestra voz/ Emma y tendrá que adivinar. Una vez terminado tiene en parejas que hacer una actividad muy similar por la parte de atrás de la hoja anterior.

Actividad ¿Cómo se organizan los diferentes trabajos? (Sectores de producción)



Volveremos a presentar las imágenes de los oficios que hemos utilizado en la actividad *Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo* y pediremos que traten de decirnos cómo se podrían clasificar. Una vez que propongan diferentes tipos de posibilidades de organización (que nos informarán acerca de su comprensión del mundo laboral), propondremos la forma en la que se ha decidido organizar a los oficios en el mundo (de igual forma que cuando abordamos el concepto de medición partimos de unidades de medida libres/ personalizadas y posteriormente introducimos el sistema universal. Tendremos preparado el mural en la pizarra y colocaremos las tres categorías en forma de tarjetas en la parte superior del mural:

Trabajo en los que se cogen cosas de la naturaleza.

Trabajos en los que se fabrican/transforman cosas.

Trabajos en los que te prestan un servicio

Igualmente, tendremos preparadas las tarjetas de los oficios y pediremos a los niños/ as que salgan a la pizarra a colocar las imágenes en su lugar correspondiente: se tendrán dos flashcards por oficio, representando a un hombre y una mujer por oficio.

<i>Trabajo en los que se cogen cosas de la naturaleza.</i>	<i>Trabajos en los que se fabrican/transforman</i>	<i>Trabajos en los que se ayuda a los demás</i>
  	  	   

En el cuaderno de trabajo, los niños/as tendrán una copia reducida del mural en forma de ficha que irán completando a la vez o posteriormente a la realización del mural colectivo.

RECURSOS NECESARIOS PARA EL MURAL:

6 cartulinas,

tarjetas con las categorías organizadoras,

6 juegos de imágenes de los oficios a color y plastificadas,

nombres de los oficios en tarjetas para vincularlos a las imágenes.

Opcional: *diseñar mismos recursos en tamaño A4 para realización por parte del alumnado. Posibilidad de simplificarlo para primero.*

Actividad . Tratamiento de una canción sobre los oficios.

Preciosa canción sobre los oficios. De ritmo agradable, partiendo del medio de transporte del autobús se repasan diferentes oficios:

<http://www.goeear.com/listen/d873cab/cancion-de-los-oficios->

Elaborar ficha de la canción para cantarla con los niños, hacer actividades escritas, ilustrarla..

1) Canción de Luis Pescetti, muy tierna, pudiera servir también como relajación:

http://www.youtube.com/watch?v=d7U_bsqGRoI

Pregunta-problema 2. ¿A qué se dedican nuestras familias?

Actividad Vamos aprendiendo acerca de los oficios familiares (Mural colectivo transversal a la unidad).



Con la finalidad de que el alumnado vaya consolidando los oficios familiares, se elaborará un mural en el que cada alumno/ a rellene una tarjetita en casa y la pegará al día siguiente en su sitio correspondiente, si se considera previamente a pegarla se puede establecer un pequeño diálogo. Cada niño elegirá a un miembro de su familia cuya información acerca de su oficio se irá completando en el mural. Una vez terminado el mural se pueden hacer actividades de búsqueda de información. El mural se puede hacer en varios días, mandando a cada niño la hojita que tendrán que pegar al día siguiente, para lo cual habrán de haber preguntado en casa y rellenado la hoja, de esta forma se implica a la familia y se aligera la realización de la actividad en el aula.

Tratamiento bilingüe: Con la finalidad de abordar contenidos relevantes y próximos a la realidad de los niños/as en L2 el mural incorporará preguntas en español y en inglés. La realización de esta actividad permitirá que el alumnado termine la unidad conociendo el trabajo de sus familiares tanto en español como en inglés, y que pueda informar a sus propios familiares de cómo se denomina el trabajo en la L2, aspecto que probablemente no sepan muchas familias.

Alumnos/as Trabajo	Madre de María	Padre de Pedro	Tío de Rosa
What is his/ her name? INGLÉS			
What's his/ her job? (Spanish/ English).			
¿En qué consiste su trabajo?			
¿Dónde lo hace?			
Which tools/ machines does hi/ she use?			
¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?			
Foto o dibujo del trabajo			

Parte delantera de la tarjeta

Pregunta al familiar que has escogido para el mural:

¿Cuál es tu profesión?

Responde a la pregunta en la parte de atrás de la tarjeta con buena letra.

Parte trasera

Una vez que el mural se termine, realizaremos ejercicios de explotación del mismo para aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje que brinda al alumnado:

-Elaboración de un pequeño texto por cada niño/a sobre su familiar elegido en el mural en el que se recoja y relacione la información de la tabla. Esta actividad está contenida en una ficha, por la parte trasera de la ficha realizaremos una actividad de texto colectivo. LA actividad consiste en elegir a uno de los familiares de la clase y hacer un texto colectivo sobre esa persona, aportando más detalles proporcionados por el niño/a del que sea su familiar. Como orientación podríamos elegir a un niño/a sobre el reforzar su protagonismo/ visibilidad en el grupo.

-Actividades de búsqueda de información en la tabla: Se pedirán voluntarios para ir al mural y localizar información tal como: ¿En qué trabaja la madre de Andrea?, ¿En qué consiste el oficio del padre de Jesús?... Esta actividad permite trabajar las preguntas y respuestas, su escritura correcta, de una forma contextualizada ya que aborda un contenido tan significativo y real como los oficios de sus familiares. O bien se elabora una ficha para que recojan la información o bien se anotan en el cuaderno las preguntas y respuestas (el problema de esta segunda opción es la limitación derivada de que los niños/as tengan que escribir demasiado).

RECURSOS NECESARIOS:

-6 trozos de papel continuo en los que se diseñará el mural. Tarjetas impresas con la pregunta que tendrán que rellenar en la parte delantera.

-Tarjetas preparadas y cortadas para cuando sean rellenadas por los niños/as se peguen directamente en el mural. (En la parte trasera de la tarjeta está la pregunta que tendrán que responder por escrito en la otra parte:

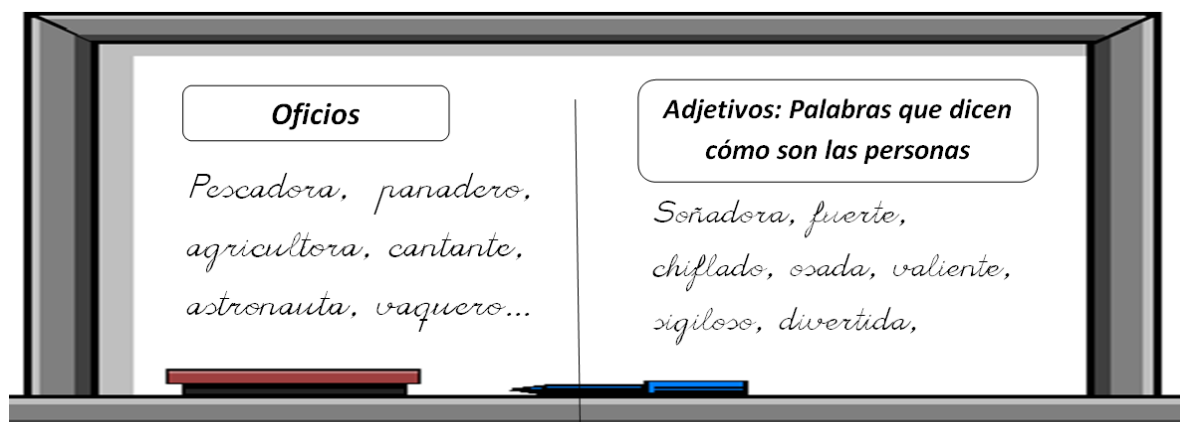


Actividad En mis sueños mi papá/ mamá es...

Esta actividad se vincula más directamente con la vertiente lingüística. Los contenidos específicos tratan de enriquecer el vocabulario, uso del artículo y el adjetivo. Esta actividad lleva el tema de los oficios familiares a un plano imaginario. Especialmente puede ser interesante para primer nivel, ya que acompañada de un video (http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=NRqXIOPp260), se presentan profesiones ilustradas con vocabulario.

Desarrollo de la actividad: Se invita a los niños a pensar en las profesiones que les gustaría que hicieran sus padres/ madres. Se visualiza el video en la pizarra y posteriormente en la pizarra se recogen una lista de oficios en una parte de la pizarra y en la otra, palabras que describan a la persona que los hace. En la pizarra se trabaja igualmente el género masculino y femenino y la utilización del artículo adecuado a través de la frase: En mis sueños mi padre/ madres es un/ una y los ejemplos correspondientes con las distintas combinaciones. Posteriormente, cada niño/a elige una combinación de un oficio de la lista u otro elegido por el/ella y un adjetivo. Se le entrega un modelo de hoja en la que debe escribir la oración: En mis sueños mi padre/madre es un/una... La hoja tendrá

un espacio para realizar un dibujo y una vez terminada la actividad se recogerán todas las fichas que pasarán a formar parte de un libro colectivo: Los oficios imaginados. (Actividad inspirada en <http://www.orientacionandujar.es/>)



Pregunta-problema 3. ¿Cuáles son los oficios del barrio?

Actividad Salida al barrio para conocer los oficios



Antes de la salida

El equipo docente debiera dar una vuelta previa para trazar un posible recorrido, identificar posibles oficios (tratar de localizar algún oficio que no sea sólo del sector terciario). Tomar nota de los oficios para trabajar en clase acerca de lo que vamos a ver. Elaborar una lista de preguntas que el alumnado pueda hacer una vez nos encontremos a las personas trabajando.

Se pueden distribuir las tareas de investigación en la salida, de forma que haya grupos que:

- Fotografíen los escaparates.
- Fotografíen los utensilios utilizados en el trabajo.

- Fotografíen a hombres trabajando. (Permite analizar fotográficamente a posteriori en el aula si existen diferencias entre el trabajo de hombres y mujeres)

-Fotografíen a mujeres trabajando. (Permite analizar fotográficamente a posteriori en el aula si existen diferencias entre el trabajo de hombres y mujeres)

Solicitar la ayuda familiar para acompañar en la salida.

Confeccionar un itinerario en forma de plano en el que el alumnado habrá de ir marcando/ siguiendo con una línea los lugares por los que atravesamos.



Tratamiento bilingüe:

Dado que tenemos previsto un recorrido y conocemos los distintos trabajos que vamos a visitar, trabajaremos situaciones comunicativas en el aula previamente. Se trabajará el vocabulario principal previamente en el aula, de modo que una vez durante y después de la salida se pueda hacer tratamiento en L2.

-Se aprenderán los nombres de los locales y los oficios, también algunas frases comunes en dichos contextos, como Good morning/ Good afternoon, Can I help you? O también Good morning/ Good afternoon, Can I have...? Se pueden hacer pequeñas escenificaciones en el aula.

-Posible subactividad posterior: elegir una de las personas del barrio que hemos fotografiado y describirla en un mural colectivo en el que aparezca su nombre, su profesión, las herramientas/ instrumentos que utiliza...

-Realizar juegos en los que el alumnado tiene que simular que realiza uno de los trabajos del barrio y el resto tiene que adivinarlo.

-Entregar un pequeño plano a cada alumno/a con los distintos nombres de los trabajos para la salida o para tratamiento en el aula.

-Trabajar sobre una frase:

In my neighbourhood works policemen, mechanics, hairdressers, bakers... (aumentar para Segundo) Posibilidad de que se convierta en un minibook personalizado en donde la frase cambiaría un poco:

In my neighbourhood there are many people working: Pepe the policeman, Rosa the mechanic, Lola the baker... Acompañarlo de fotos reales.

Durante la salida

Tomar foto de las personas que realizan su trabajo, que cada grupito de alumnos/as realice alguna pregunta y que tome nota de las respuestas. Ir trazando el recorrido en el plano.

Cada niño/a ha de tomar 5 fotos.

Después de la salida

Terminar de esbozar el plano de la salida del que han ido tomando notas mientras salíamos por la calle.

Puesta en común de lo que hemos visto, cosas curiosas, anotar ideas principales en la pizarra.

Posibilidades para trazar el itinerario por el barrio:

-Guardia civil, churrero, bar, frutería, taller, pastelería villar, relojero, agencia de viajes, taxis, peluquería, gasolinera....

Recursos necesarios:

-Notificación a familias para acompañar en la salida.

-Cámaras de fotos.

Pregunta-problema 4. ¿Qué trabajos se hacían en otras épocas? ¿Y en el futuro?

Actividad Friso laboral familiar temporal (Actividad que permite analizar las ideas del alumnado)



La actividad se orienta a ubicar temporalmente los oficios familiares vinculándolos con lo que el alumnado desea ser de mayor. Se creará un mural en el que colocarán fotos, imágenes, palabras, dibujos de los oficios de sus abuelos, padres y los oficios a los que ellos quisieran dedicarse en el futuro (será abordada de forma bilingüe). El mural para primero debe decir en lugar de pasado, presente y futuro: Antes (cuando los abuelos/as eran jóvenes), ahora (los trabajos de nuestra familia) y mañana (cuando nosotros trabajemos).

El mural permitirá analizar los cambios laborales que se van produciendo con el paso del tiempo y la transformación social. También permitirá ver hasta qué punto el alumnado se inclina a reproducir los oficios familiares, y en cuestión de género si se aprecian diferencias entre niñas/os. La tercera parte del mural: Futuro, cuando seamos mayores se trabajará primero en español, de forma tal que cuando queramos hacer la sesión en L2 tengamos preparado el vocabulario que necesitarán los niños/as para realizar la actividad.

<i>Pasado: tiempo de los abuelos</i>	<i>Presente: tiempo de padres/ madres</i>	<i>Futuro: cuando seamos mayores</i>
<i>Carpintero</i> <i>Pintora</i> <i>Albañil</i> <i>Ama de casa</i>	<i>Carpintero</i> <i>Pintora</i> <i>Ama de casa</i> <i>Albañil</i>	<i>Futbolista</i> <i>Astronauta</i> <i>torero</i> <i>imbero</i>
	2013	

Desarrollo

Podemos hacer el mural en una sola sesión o bien en varias según. De todas formas, la realización del mural es en sí misma en L1.

Cada parte del mural se rellena de una forma distinta.

Para la parte del pasado/antes (abuelos/as):

Entregaremos una tarjetita para que el alumnado pregunte en casa a qué se dedicaban sus abuelos/as previamente al desarrollo de la actividad. Cuando vallamos a realizar esta parte del mural pediremos al alumnado que lea la tarjeta que relleno en casa y una vez hecho esto que la peguen en el mural.

Para la parte del presente (ahora/padres-madres):

Al tener un gran mural hecho en clase en el que hemos recogido la información de los padres entregaremos un trocito de papel a los niños/as en el que deberán ir al mural de la clase y localizar la información acerca del nombre del trabajo de los padres/madres (si es necesario porque no se acuerden, que en caso contrario pueden directamente pueden escribirlo directamente).

Para la parte del futuro (después-lo que quieren ser de mayor):

Abordaremos la cuestión de qué quieren ser ellos/as de mayor.

Se visualizará el video: Super Pepo ¿qué quieres ser de mayor? Producido por Manos Unidas, en el que se aborda el tema desde una perspectiva de género. (http://www.youtube.com/watch?v=n4kHZgkks_c) Contamos también con el libro para imprimirlo para tenerlo en la biblioteca de aula. Se iniciará un debate en el que se vayan pronunciando y al final les daremos una tarjetita en la que escriban nombre y lo que quieren ser.

Tratamiento bilingüe: When I grow up I want to be a...

Para hacer el tratamiento bilingüe de esta actividad es necesario contar previamente al desarrollo de la actividad en L2 con el vocabulario localizado y traducido de lo que el alumnado quiere ser de mayor, vocabulario que en el transcurso de la actividad facilitaremos al alumnado).

Partimos en el inicio de la actividad en L1, haciendo referencia a la tercera parte del mural en castellano que aborda lo que quieren ser de mayor y preguntaremos a los niños/as qué el lo que pusieron que querían ser en castellano, directamente pasaremos a la L2 y repetiremos de forma entonativa con la palabra en inglés. Para que el alumnado en su conjunto pille la temática es conveniente que nos apoyemos en el alumnado comunicativamente más competente y a lo largo del desarrollo de la actividad ir introduciendo al resto de niños/as. Ejemplo de desarrollo de la actividad en situación de clase figurada:

Maestro/a: “Bueno, vamos a repasar lo que dijisteis que queríais ser de mayor y pusimos en el mural. A ver María, ¿tú qué pusiste en el mural que querías ser de mayor”.

María: _Pintora

Maestro/a: _ A painter? Aha, so, you want to be a painter when you grow up, don't you María?

María: _Yes.

Maestro/a: _Excellent, so María, repeat after me: When I grow up,

María: _When I grow up.

Teacher: _I want to be a painter.

María: _ I want to be a painter.

Trabajar la frase: What do you want to be when you grow up? When I grow up I want to be a...

Escribir la frase en la pizarra y pedir a los niños que vayan al cuadernillo y escriban la frase en la hoja dedicada a tal efecto.

Recursos necesarios

Parte en L1:

- Mural dividido en tres partes y etiquetado.
- tarjeta para llevar a casa y preguntar a qué se dedicaban mis abuelos.
- tarjeta para escribir a lo que se dedican sus padres.
- tarjeta para escribir lo que quieren ser.
- Libro “Super Pepo: ¿Qué quieres ser de mayor?”

Parte en L2: Cuadernillo de la unidad



Actividad Inventamos oficios para un futuro mejor.

Para primero: En primer lugar hablan sobre los diferentes problemas que hay en el mundo. Una vez finalizado el debate se entregará una hojita en la que aparecerá una pregunta: ¿Qué me gustaría ser para mejorar el mundo? Me gustaría ser....Esta hojita no va en cuaderno de trabajo ya que con las 26 hojitas se formará un libro colectivo que pasará a la biblioteca del aula (solamente habrá que aportar portada).

Para segundo: Actividad relacionada con el trabajo futuro del alumnado. Se les dará como tarea de casa un modelo con algunas sugerencias para escribir una redacción sobre el tema. Al día siguiente recopilaremos los textos y los juntaremos en un libro de la clase. Nos lo pasaremos entre las distintas clases.

Recursos necesarios

- Modelo para redacción (inventamos oficios para un mundo).
- Portada del libro colectivo de redacciones.

Actividad Los oficios a través del tiempo y del arte

La actividad consiste en visualizar una presentación de imágenes representativas de obras de arte inspiradas en oficios de autores famosos de todas las épocas y artes (incluir al menos pintura, música y arquitectura).

A continuación haremos una actividad de pintura/ manualidad referida al tema de los oficios.



Pregunta-problema 5. ¿Qué se consigue con el trabajo?

Actividad Talleres de experiencia laboral

Analizar las hojas proporcionadas por las familias para conocer las posibilidades que se ofrecen.

Reunir a familias seleccionadas para propuesta de talleres laborales.

-programar los diferentes talleres según las habilidades/ competencias de los familiares participantes.

Talleres propuestos (son sugerencias)

1. La peluquería

Desarrollo: Reproducir la actividad cotidiana de una peluquería (poner los rulos, peinar...).

Recursos: rulos, pinzas de peluquería, pinzas, sillas.

2. El hospital:

Desarrollo: Realizar actividades como atender a una persona que se ha hecho daño, curar/ limpiar heridas.

Recursos: materiales necesarios dependiendo de la orientación de la actividad.

3. La tienda

Desarrollo: Se elaboran tarjetas con distintas listas de la compra. Los niños y niñas tienen que hacer tanto de vendedores como de compradores utilizando monedas y billetes ficticios.

Recursos: Mesa, silla, productos para la tienda, listas de la compra, dinero ficticio.

4. La oficina

Desarrollo: La actividad consiste en utilizar ordenadores para realizar alguna tarea sencilla como crear una tabla y poner información, o cualquier otra tarea de corte administrativo.

Recursos: Ordenadores portátiles

5. Adivinar profesiones

Desarrollo: Utilizando tarjetas con imágenes de profesiones se juega al clásico juego de mímica en el que se tiene que adivinar la profesión que se está realizando con gestos.

Recursos: tarjetas con las imágenes de oficios.

6. Taller de cocina.

Desarrollo: Se trata de que el alumnado haga un zumo de naranja y se lo beba.

Recursos: tabal de naranjas, exprimidora, vasos de plástico, servilletas, mantel.



Actividad. Taller de experiencia. Nos convertimos en panaderos/ pizzeros.

-Antes de la experiencia

-1) A nivel de tratamiento lingüístico en L1 y L2 castellano: 

L1:

Para introducir el tema de la elaboración del pan y el hecho de que proviene del trigo veremos este pequeño video en castellano (ponerlo dos veces para poder realizar la tarea escrita): http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=seJpK_yLsjo La visualización del video en castellano permite que cuando hagamos la actividad en la L2 el marco referencial de vocabulario esté más claro entre el alumnado. Una vez visto el video deben tratar de reconstruir el orden de los contenidos presentados.

Trabajaremos la receta, explotando a nivel lingüístico el lenguaje propio de las recetas (abordar las acciones, definición de palabras que no conozcan...), la secuenciación temporal... Sacar una versión con iconos para los niños/as con muy bajo nivel de lectoescritura.

L2

Se presentarán los ingredientes del pan utilizando la presentación preparada. Se enseñarán los elementos reales (harina, agua, sal y levadura). Se pedirá a niños/ as en inglés que vengan a la pizarra a coger los elementos que se indiquen: take/point to the flour, yeast, salt...

Como acabamos de ver un video donde se explica la elaboración del pan / pizza y hemos realizado la tarea de sistematicación por escrito, pasaremos a la parte en L2 para la cual realizaremos las siguientes tareas:

- a) Visualización de la presentación que detalla el proceso de elaboración del pan/pizza en L2. Visualizarlo otra vez pidiendo a los niños/as que repitan los ingredientes básicos.*
- b) Escribir la frase principal en la pizarra: The ingredients for bread are flour, water, salt and yeast. Como los tendremos en realidad físicamente, iremos leyendo la frase a la vez que señalamos los 4 ingredientes.*
- c) Pasaremos a entregar la ficha del proyecto de trabajo: The ingredients for bread are... en el que tienen que dibujar los cuatro ingredientes que tienen delante, leer la frase y hacer un dibujo alusivo. La parte de atrás de la hoja se dedica a profundizar en el estudio de la frase.*
- d) Si queda tiempo entregaremos la hoja con las tarjetas de la frase para recortar y leer.*

2) A nivel matemático. Trabajar conceptos de unidades de capacidad y peso. Sacar fichas de ambas temáticas. Aportar recipientes de medida y peso. Preparar la actividad de medida pautada para que las maestras sólo tengan que realizarla. Aportar fichas fotocopiadas.

3) A nivel manipulativo: Elaboración del gorro de cocineros

Parte 1. La higiene

La higiene *Wash our hands*. Antes de iniciar la experiencia se trabajará una canción para el lavado de manos. Se recogerá la canción en una ficha y se les entregará para que la lean y se pondrá en práctica el lavado de manos. Se puede utilizar la siguiente canción y el video que la acompaña:

http://www.youtube.com/watch?v=eFUzbF_JwQA

Tono (Jingle bells) Letra: Wash your hands, wash your hands, every time you eat, Washing takes away the germs and keeps hands clean and neat.

-Se mandará un papel a casa el día de antes de la experiencia para que las familias sepan que el día siguiente van a hacer pan/ pizza. Les pedimos que aporten una bolsita de plástico con un paño de cocina, un delantal y un pequeño recipiente de plástico en el que se llevarán la masa que elaboraremos en clase para que puedan hornearla en casa. Les daremos un pequeño papel el mismo día de la actividad para guiar el tratamiento de la bolita de masa en la casa y su horneado. Es necesario saber si hay algún niño/a en el ciclo con problemas de intolerancia al gluten o directamente celíaco.

-Si se prefiere trabajar la canción en español se puede recurrir a esta versión de los Lunis:

http://www.enredate.org/cas/videos/lavate_las_manos_con_los_lunnis

Parte 2. La receta

Vamos a trabajar la receta del pan/ pizza.

Entregaremos una copia de la receta

-Durante la experiencia

-Recordaremos lo trabajado sobre la higiene. Cantaremos la canción aprendida en inglés sobre el lavado de manos. Se mandará a que los niños/as se laven las manos antes de comenzar.

-Se aportará la masa hecha previamente al alumnado, dándoles un trocito que amasarán ligeramente dándole forma de bolita. Seguirán las instrucciones. Posteriormente, se colocaran los bollitos de cada niño/a en la bandeja siguiendo un orden determinado para una vez horneado lo puedan reconocer ya que este se transforma totalmente, (Sugerencia: comenzar por el primero de la lista en la esquina inferior derecha e ir colocando hacia la izquierda rellenando filas). Haremos una foto a la bandeja antes y después de hornearlo.



-Tratamiento bilingüe: Para que tengan la experiencia del amasado, formaremos una bola de masa en clase, para que vean el proceso cómo se realiza. Éste, al ser manipulativo, procesual y vivencial se puede realizar en la L2 fundamentalmente.

Desarrollo (realizar con las compañeras previamente para ejemplificar el proceso): colocamos un bowl transparente en una mesa delante de los niños/as, presentamos los ingredientes: flour, water, yeast y salt. Trabajamos estructuras: pour the water, pour some flour, take the spoon, mix, knead the dough. Una vez incorporados todos los ingredientes utilizando una tijera repartiremos a cada niño/a un trocito pequeño de masa y guiaremos el amasado. Utilizaremos el paño para tapar la masa en los pequeños tiempos de reposo que demos a la masa. Finalmente devolveremos los trocitos de masa

-Después de la experiencia (puede ser el mismo día una vez se haya hecho la actividad manipulativa).

Hablaremos de la experiencia de ser panaderos/ pizzeros durante un día, de cómo se sintieron, de la importancia que tiene la profesión de panadero/a para las personas, ya que el pan es uno de los alimentos más importantes, que es bueno acompañarlo en todas las comidas ya que son cereales que nos aportan energía, también que es bueno tomar pan integral, que nos alimenta más y nos ayuda a hacer la digestión mejor.

Recursos necesarios:

-Ficha de la receta en español en dos niveles, una simplificada para 1º y más compleja para 2º.

-Pautar tratamiento en el aula de las medidas de capacidad y peso adaptadas a 1º y 2º.

-Fichas de trabajo sobre medidas de capacidad y peso.

-Modelo de gorro de cocineros.

-Ficha de la canción Wash our hands.

-Crear notificación a familias para el día previo a la realización de la experiencia de cocina (bolsita de plástico con un paño de cocina, delantal y recipiente de plástico). Asimismo, crear pequeña hojita con consejos para el tratamiento de la masa (en el caso del pan y la pizza en casa)

-Flashcards tamaño A4 con los ingredientes del pan.

Pregunta- problema 6. ¿Qué herramientas y máquinas se utilizan en los oficios?



Las máquinas y herramientas de los oficios.

La actividad persigue que el alumnado identifique las distintas máquinas y herramientas pertenecientes a los oficios principales que se abordan en el proyecto.

Desarrollo: Se utilizan elementos reales de cada profesión, que se tendrán almacenados en la maleta de los oficios (gran maletón identificado como tal en inglés: *The job suitcase*, que contendrá los objetos usados en las distintas profesiones abordadas (tanto reales como en forma de imágenes). Se colocará la maleta en el centro de la clase y se pedirá a un/a niño/a voluntario para venir a introducir su mano en la maleta, coger el objeto y tratar de decir qué es. Tanto si acierta o no pediremos que saque el objeto y diremos la palabra en inglés: *Who use the rolling pin? The Baker...*

Una vez presentados las diferentes máquinas y herramientas las relacionaremos con las flashcards de los oficios principales abordados en la unidad: Farmer, fisherwoman, baker, construction worker, doctor and policewoman.

Se realizará la actividad escrita *Professions and tools. Cooperative work*, que se ha elaborado en forma de ficha cooperativa, de forma tal que tienen que completar la ficha tratando de leer las palabras cuyos dibujos faltan completando así la ficha en pareja y adivinando la profesión a la que pertenecen.

Con las imágenes se elaborará un mural con los trabajadores y las principales herramientas que utilizan.

Se trabajarán las siguientes tools and machines: (si se considera demasiado en primero se puede reducir)

Farmer: tractor, wheelbarrow (carretilla), plough (Plau-arado), shovel: pala.

Fisherman/ fisherwoman: boat, net, fishing rod (caña).

Baker: Rolling pin (rodillo), spatula (pala de cocina), bandeja (tray).

Construction worker: wheelbarrow (carretilla), helmet (casco), shovel: pala.

Nurse/ doctor: thermometer (termómetro), stethoscope (fonendo), syringe (jeringa).

Policeman/ policewoman: whistle (silbato), baton (porra).

Recursos necesarios:

Flashcards de los diferentes oficios y sus herramientas. Etiquetas con los nombres en inglés.

Hoja con tarjetas con las mismas imágenes de las flashcards y las etiquetas aparte para que los/las niñas/os puedan practicar en casa.

Pregunta-problema 7. ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?



Actividad ¿Hay oficios de hombres y de mujeres?

Para primero:

La actividad es en pareja y requiere que el alumnado tenga que ponerse de acuerdo y dialogar para ubicar diferentes nombres de profesiones en las categorías de mujer, hombre y Ambos (mujer y hombre). Para evitar que la propia enunciación del nombre del oficio les condicione, las tarjetas estarán redactadas de la siguiente manera: Oficio de agricultor, oficio de vendedor, oficio de minero, oficio de cocinero...

Una vez hecha la ficha en parejas procederemos a su “corrección”. Se tratará de ir preguntando qué han puesto las diferentes parejas en cada fila, se producirá el debate y finalizaremos la actividad recordando, en el caso de que no lo hayan advertido suficientemente, que no existen oficios de hombres ni de mujeres sino que todas las personas podemos hacerlos todos.

DESCRIBIR LA ACCIÓN: Trabajar en el campo, tareas de la casa...

MUJERES	HOMBRES	MUJERES Y HOMBRES
		

Recursos necesarios:

-Tabla con tres columnas.

Hoja con tarjetas para recortar de los diferentes oficios.

Para segundo: Juego-debate

Apropiado a partir de 2º: Juego argumentativo: Es una actividad colectiva de expresión oral en la que se divide un espacio diáfano en dos y se traza una línea con una cuerda/ lana que separa el espacio en acuerdo/si y desacuerdo/ no (se fija al suelo con fiso ya que se pasará sobre ella). Se explica al grupo clase o al alumnado participante (quizás se podrían escoger algunos niños/as más emergentes y con capacidad de argumentar sus ideas (o mezclarlos a los más participativos oralmente con los menos) que se van a ir diciendo una serie de ideas acerca de los trabajos y tienen que escuchar atentamente y según estén de acuerdo o no deberán desplazarse hacia la parte en la que se encuentra el cartel con el acuerdo/ desacuerdo. Una vez se hayan colocado en su sitio se invita a que defiendan su punto de vista.

Compendio de frases:

- a) Las mujeres son mejores enfermeras.
- b) Ordeñar las vacas es una tarea de mujeres.
- c) Usar el tractor en el campo es una tarea de hombres.
- d) Las mujeres cuidan mejor de niños pequeños.
- e) Las mujeres conductoras de autobuses conducen peor que los conductores.
- f) Los hombres y las mujeres no podemos hacer los mismos oficios.
- g) Los hombres son mejores policías.
- h) Los hombres son mejores bomberos.
- i) Los hombres son mejores soldados.
- j) Añadir frases.

Recursos necesarios: Carteles con acuerdo y desacuerdo.



Actividad Hay máquinas y herramientas de hombres y de mujeres?

Se podría hacer actividad vinculada a la ficha de objetos de hombres y de mujeres. La ficha permite evidenciar que niños/as asocian diferentes objetos según el sexo.

Se podría trabajar en bilingüe con la maleta de los oficios.

Desarrollo:

Explotar la presentación audiovisual.

Ir sacando objetos y decir: Who use helmets? Men or women?

Trabajar la estructura en la pizarra con las diferentes profesiones.

Terminar con la actividad escrita.

Recursos necesarios:

Instrumentos de los diferentes oficios, cuando sea posible aportar el objeto real o en su defecto fotografías o imágenes.



Pregunta- problema 8. ¿Qué trabajos hacen los niños aquí y en otros sitios?

Actividad El trabajo de los niños-as aquí y en otros sitios. (Cuento UNICEF Trabajo infantil)

La siguiente actividad se ocupa de la triste realidad del trabajo infantil. Para ello, realizaremos la explotación del cuento Cucho y Katar (UNICEF). El cuento es breve, permite por tanto su lectura en clase de forma colectiva presentándolo en la pantalla. Asimismo, al estar escrito en forma de poesía se presta al recitado por la rima. Entre las posibilidades para explotar el cuento están las siguientes:

-Presentar el cuento con la siguiente información:

-Hay muchos niños en el mundo que no pueden ir a la escuela porque tienen que trabajar en minas, fábricas, plantaciones...

-Hay muchas niñas en el mundo que no pueden ir a la escuela porque tienen que ocuparse de las faenas domésticas: limpiar, cocinar, cuidar de sus hermanos, ir a buscar agua...

-La posibilidad de trabajar la empatía con la situación de Katar poniendo el nombre de cada niño de la clase al leer el cuento en clase.

En círculo, animar a los niños a imaginar un día en la vida de Shela y Katar.

-¿Jugarán a la videoconsola?

-¿Cuántos juguetes tendrán?

-¿Podrán leer cuentos?

Compararlo con lo que hacen ellos desde que se levantan hasta que se acuestan.

Entablar un coloquio:

¿Cómo piensas que Cucho podrá echar una mano a Katar y Shela? ¿Cuál será su grano de arena?

Recursos necesarios:

Imprimir 6 cuentos y tenerlos en formato big book.

Impresión de la hoja que está en el propio cuento, en el que aparece la letra del mismo.

Recursos:

<https://sites.google.com/site/unproyectoentretodos/los-oficios> Página de recursos sobre los oficios

<http://profesionesyoficiosblog.blogspot.com.es/>

<http://www.orientacionandujar.es/2013/03/06/videoactividad-las-profesiones-mi-papa-tienen-una-profesion-diferente/>

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=0yq2Z8au-Z8&NR=1> CANCION: Lo que quiero ser cuando sea mayor

- Para trabajar el cuento de la cigarra y la hormiga

La cigarra y la hormiga:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=NRqXIoPp260

Cuento “La cigarra y la hormiga”

Video 1: Actual (8 minutos) <http://www.youtube.com/watch?v=t1-fIDMQ09M> Versión más moderna donde se comienza de modelo solidario ante el que se reacciona pero ante la ausencia de responsabilidad.

Video 2: Video más antiguo (10 minutos) http://www.youtube.com/watch?v=oXl_chrEdbY

Leer el cuento impreso en ficha. Realizar actividades de comprensión

- Para trabajar vocabulario oficios:

Actividad TIC: Flash interactivo de lengua con ejercicios de formar palabras relacionadas con las profesiones., adaptado a primero.

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/contenidosdigitales/programasflash/Medusa/JugandoPalabras/profesiones/jugandoconpalabras.html>

Cuento: Super pepo: ¿Qué quieres ser de mayor?

http://www.youtube.com/watch?v=n4kHZgkks_c

Juegos online:

http://nea.educastur.princast.es/repositorio/RECURSO_ZIP/4_1_ibcmass_u20/index.html MUY BUENO

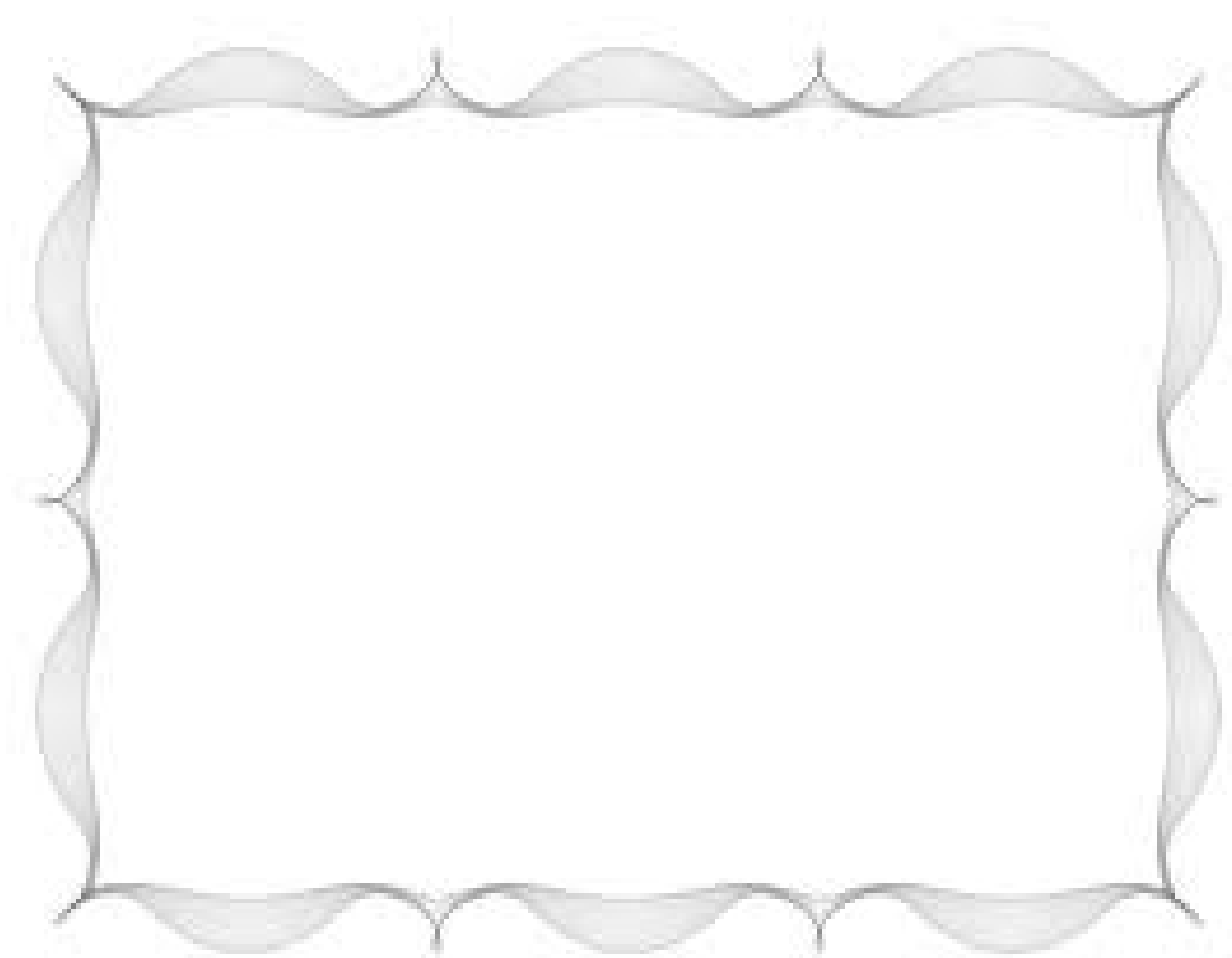
Los oficios en el arte: Imágenes para presentación oficios arte.

http://www.art-games.co.uk/art_jigsaws/jigsaw_83/jigsaw_puzzle.htm

Índice de logos	
	Actividad con tratamiento bilingüe.
	Actividad que requiere trabajo en pareja
	Actividad que requiere trabajo en equipo del alumnado.
	Actividad que incluye debate a nivel grupo-clase.
	Actividad en la que se hace tratamiento coeducativo.

CEIP MANUEL SIUROT

Investigamos el mundo del trabajo



Nombre: _____

Curso: _____

Foto-mural.

Recorta cuatro imágenes de personas trabajando y pégarlas en el mural.

Elige una de las profesiones del mura y escríbela en este espacio

Cuenta en qué consiste el trabajo

Observa los demás trabajos del mural y escribe todo lo que sepas sobre las profesiones. En un mural de clase pondremos algunas de tus ideas.

¿Qué quieres saber sobre las profesiones? Como vamos a trabajar sobre las profesiones es el momento de que pienses qué te gustaría saber sobre ellas. ¡Escríbelo!

Let's learn some basic jobs.

Vamos a volver a ver la presentación con las distintas personas trabajando pero ahora lo haremos en inglés. Mira la presentación y escribe los nombres en inglés.



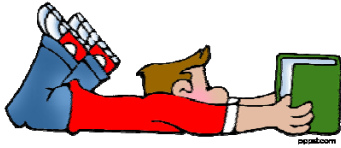












in English and guess who they are.

Choose from the box and complete:

Policewoman	Construction worker	Fisherwoman	Doctor	Farmer	Baker

		Who is he/ she?
They ( / ) work...	in  .	
	making  .	
	building  .	
	catching  .	
	healing the  .	
	arresting   .	

Professions and tools. Cooperative work

a

Completa las imágenes con tu compañero/a. Dibújalas y adivinad juntos el oficio que es.

 spatula	 tray	 rolling pin
Who does use the spatula, the tray and the rolling pin? 		
 plough	 wheelbarrow	 tractor
Who does use the plough, the wheelbarrow and the tractor? 		
 boat	 fishing line	 fishing rod
Who does use the boat, the fishing line and the fishing rod? 		
 stethoscope	 syringe	 thermometer
Who does use the stethoscope, the syringe and the thermometer? 		

Professions and tools. Cooperative work

b

Completa las imágenes con tu compañero/a y adivina el oficio que es.

 spatula	 tray	 rolling pin
Who does use the spatula, the tray and the rolling pin?		
 plough	 wheelbarrow	 tractor
Who does use the plough, the wheelbarrow and the tractor?		
 boat	 fishing line	 fishing rod
Who does use the boat, the fishing line and the fishing rod?		
 stethoscope	 syringe	 thermometer
Who does use the stethoscope, the syringe and the thermometer?		



boat



thermometer



tractor



wheelbarrow



fishing rod



spatula



tray



syringe

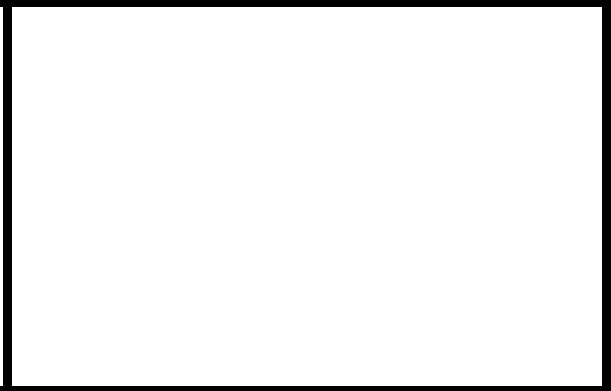
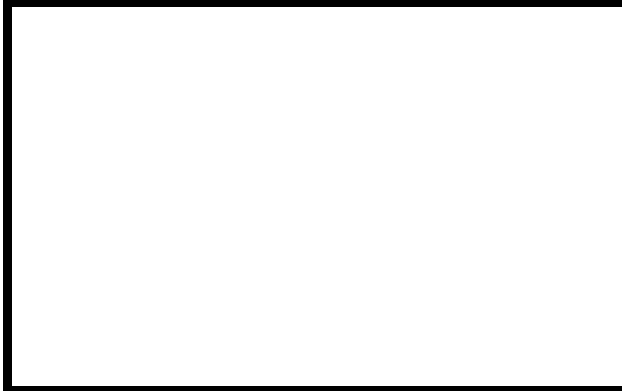


Cut out

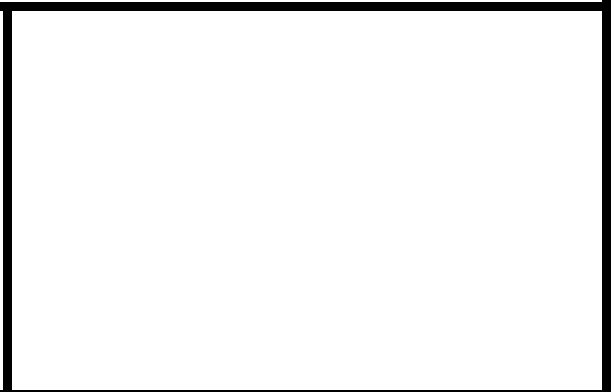
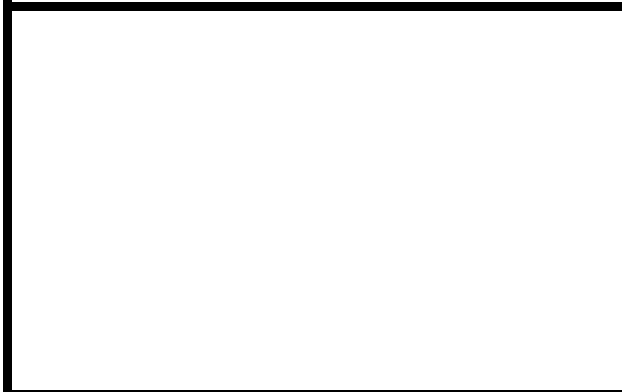
Tools and professions. Cut out and paste on the right place.

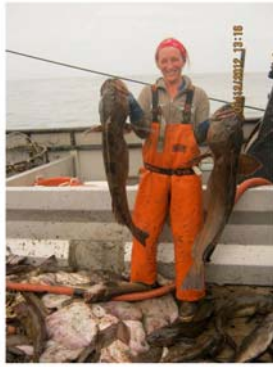


Farmer



Baker





Fisherwoman



Fisherman



Doctor

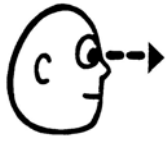
Tarea. Aprendiendo a hacer pan.

Vas a ver un video en el que se explica cómo se hace el pan http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=seJpK_yLsjo. Después de verlo escribiremos las ideas más importantes.

Vamos a dibujar las fases del proceso para elaborar pan.

<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>				<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			
<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>				<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			

The ingredients for bread are....



the bread making presentation and ingredients.



the

Flour

Water

Salt

Yeast

Learn the sentence:

The ingredients for bread are flour, water, salt and yeast.

Draw a baker making bread

Tarea. Learning the bread sentence.

**The ingredients for bread
are
flour, water, salt and yeast.**

**Los ingredientes del pan
son
harina, agua, sal y levadura.**

**Lee cómo se pronuncia
la frase:**

Da ingrédients for bred
arr: flaua, guóta, solt
aend íst.

*The ingredients for bread
are:
flour, water, salt and yeast.*

**The ingredients for _____
are:
_____, water, _____and yeast.**

Tarea. Info-gap

A

Trabaja con tu compañero o compañera. Cada uno tenéis las palabras que le faltan al otro. Debéis leer la frase dos veces cada uno para completar las palabras que os faltan.

The _____ for bread
are:
_____, water, _____
and yeast.

☐	bread
☐	are
☐	water
☐	yeast

Escribe la frase entera. Compárala con tu compañero/a.
Dibújala.



Tarea. Info-gap

B

Trabaja con tu compañero o compañera. Cada uno tenéis las palabras que le faltan al otro. Debéis leer la frase dos veces cada uno para completar las palabras que os faltan.

The ingredients for _____

flour, _____, salt

and _____.

☐ ingredients

☐ flour

☐ salt

Escribe la frase entera. Compárala con tu compañero/a.
Dibújala.



Bread sentence cards

for	flour,	and yeast.
ingredients	are:	salt
The	bread	water

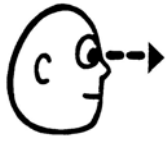
Tarea. Aprendiendo a hacer pizza.

Vas a ver un video en el que se explica cómo se hace la pizza <http://www.youtube.com/watch?v=iQQVMFaAq5M>. Después de verlo escribiremos las ideas más importantes.

Vamos a dibujar las fases del proceso para elaborar pizza.

<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>				<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			
<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>				<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>			

The ingredients for pizza are...



the pizza making presentation and ingredients.



the

Flour

Water

Salt

Yeast

Learn the sentence:

**The pizza ingredients
are
flour, water, salt
and yeast.**

**Draw a baker
making pizza**

Tarea. Learning the pizza sentence.

**The ingredients for pizza
are
flour, water, salt and yeast.**

**Los ingredientes de la pizza
son
harina, agua, sal y levadura.**

**Lee cómo se pronuncia
la frase:**

Da ingrédients for pízza
arr flaua, guóta, solt
aend íst.

*The ingredients for pizza
are
flour, water, salt and yeast.*

**The ingredients for _____
are
_____, water, _____and yeast.**

Tarea. Info-gap

A

Trabaja con tu compañero o compañera. Cada uno tenéis las palabras que le faltan al otro. Debéis leer la frase dos veces cada uno para completar las palabras que os faltan.

The _____ for pizza
are
_____, water, _____
and yeast.

☐	_____ pizza _____
☐	_____ are _____
☐	_____ water _____
☐	_____ yeast _____

Escribe la frase entera. Compárala con tu compañero/a.
Dibújala.



Tarea. Info-gap

B

Trabaja con tu compañero o compañera. Cada uno tenéis las palabras que le faltan al otro. Debéis leer la frase dos veces cada uno para completar las palabras que os faltan.

The ingredients for _____

flour, _____, salt

and _____.

☐ ingredients

☐ flour

☐ salt

Escribe la frase entera. Compárala con tu compañero/a.
Dibújala.



Pizza making sentence cards

for	flour,	and yeast.
ingredients	are	salt
The	pizza	water,

¿Cómo se organizan los distintos trabajos?

No todos los trabajos se hacen de la misma manera ni para conseguir lo mismo. En algunos trabajos se aprovechan los recursos naturales (como la leche de las vacas, los minerales de la tierra, los peces de los ríos y mares). En otros trabajos se transforman esos elementos de la naturaleza y se fabrican cosas: casas con las piedras, pan con el trigo). También, hay trabajos en los que ni se coge nada de la naturaleza ni se transforma, sino que se presta un servicio: curando heridas, acompañando a ancianos, enseñando a niños y niñas, ordenando el tráfico, haciendo música...

Recorta las imágenes y colócalas según el tipo de trabajo que sea.

Trabajos en los que se utilizan/ cogen cosas de la naturaleza.	
Trabajos en los que se fabrican/transforman cosas.	
Trabajos en los que te prestan un servicio.	

Una canción sobre los oficios.

Aquí tienes una preciosa canción sobre los oficios. Cada oficio tiene un color especial que lo describe. Rellena los huecos y canta la canción. Para cantarla puedes elegir la letra del oficio del padre o de la madre, ¡como más te guste!

_____ es todo lo que tengo, _____
_____ tengo todo yo; porque yo amo todo lo que es
_____ porque mi padre es un leñador/ porque mi
madre leñadora es.

_____ es todo lo que tengo, _____
_____ tengo todo yo; porque yo amo todo lo que es
_____ porque mi padre panadero es/ porque mi
madre panadera es.

_____ es todo lo que tengo, _____
tengo todo yo; porque yo amo todo lo que es
_____ porque mi padre es deshollinador/ porque mi
madre deshollinadora es.

_____ es todo lo que tengo, _____
tengo todo yo; porque yo amo todo lo que es _____
porque mi padre bombero es/ porque mi madre
bombero es.

Verde, blanco, rojo y amarillo, en mi casa y en el
campo en flor. Porque yo amo todos los colores porque
mi padre es un gran _____ /porque mi madre gran
_____ ES. (Original Alemana, Luis Pescetti).

Tarea ¿A qué se dedican nuestras familias?

Mira en el mural de los oficios familiares y contesta a las preguntas en esta hoja. Dibuja a la persona que has elegido.

¿Cómo se llama el familiar al que has elegido?

¿Cuál es su trabajo?

¿En qué consiste su trabajo?

¿Dónde lo hace?

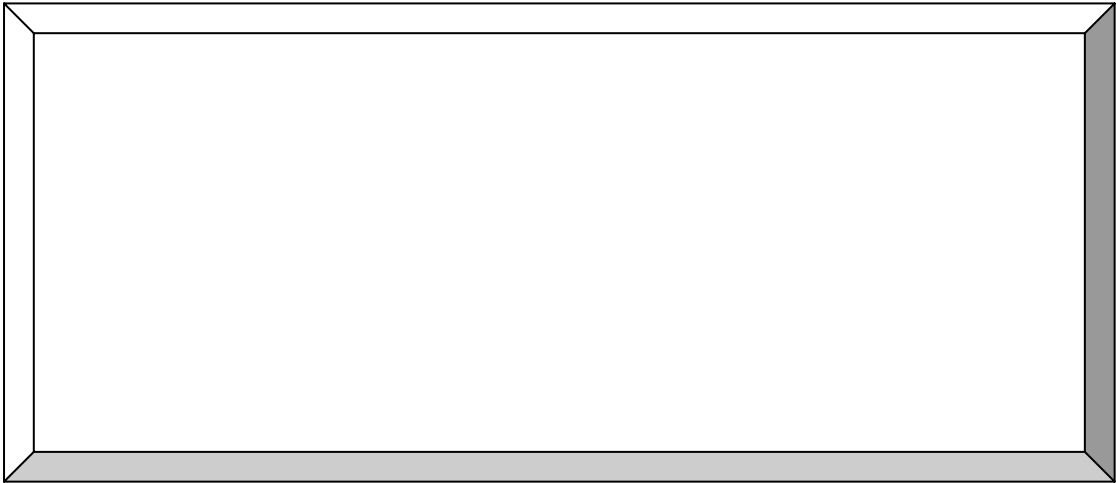
¿Qué herramientas utiliza?

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo a la persona elegida?



Texto colectivo de uno de los familiares de la clase.

Vamos a elegir a un familiar de la clase cuyo trabajo nos parezca interesante o importante. Entre todos iremos dando ideas para escribir el texto pero principalmente el niño/niña del que sea familiar. Al final dibujaremos a la persona tal y como nos la imaginemos.



Tarea: En mis sueños mi papá/ mamá es...

Escribe una frase y dibuja a tu padre/ madre haciendo el trabajo que te gustaría que hicieran.



1. Dibuja a tu padre/ madre haciendo el trabajo que te gustaría



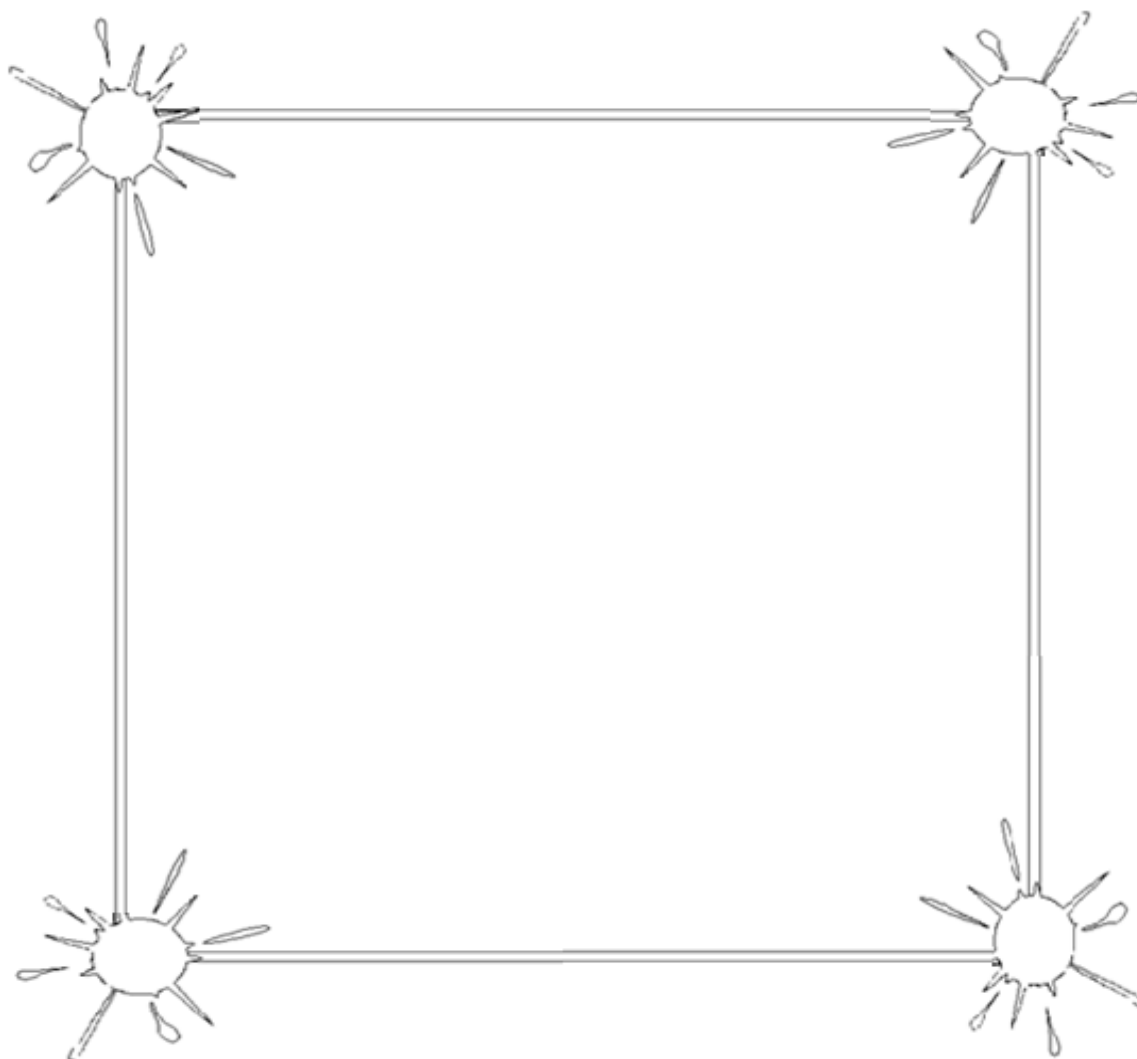
2. Escribe la frase



3. Dibújate soñando.

Tarea: When I grow up I want to be...

Write the sentence and draw yourself when you grow up.



Tarea: Cuento de Cucho y Katar

¿Sabías que no todos los niños y niñas del mundo pueden ir a la escuela? Muchos tienen que quedarse en casa o hacer muchos trabajos diferentes. En este cuento tenemos un ejemplo.

Todas las mañanas, Cucho se levanta soñoliento. El cole le gusta mucho y va a la mar de contento.

Muy lejos de allí, Katar se levanta aun de noche. Va a fabricar al telar alfombras a troche y moche.

Cucho en el colegio juega. ¡También aprende un montón! Después, cuando a casa llega, dibuja en su habitación.

¡Katar está tan cansado...! Trabaja horas y horas. Sueña con huir montado en alfombra voladora.

La hermana de Cucho, Mar, Al volver del cole suele bajar al parque a jugar. Luego ve un rato la tele.

La hermana de Katar, Shela, trajinado el día pasa. Aunque quiere ir a la escuela, tiene que ayudar en casa.

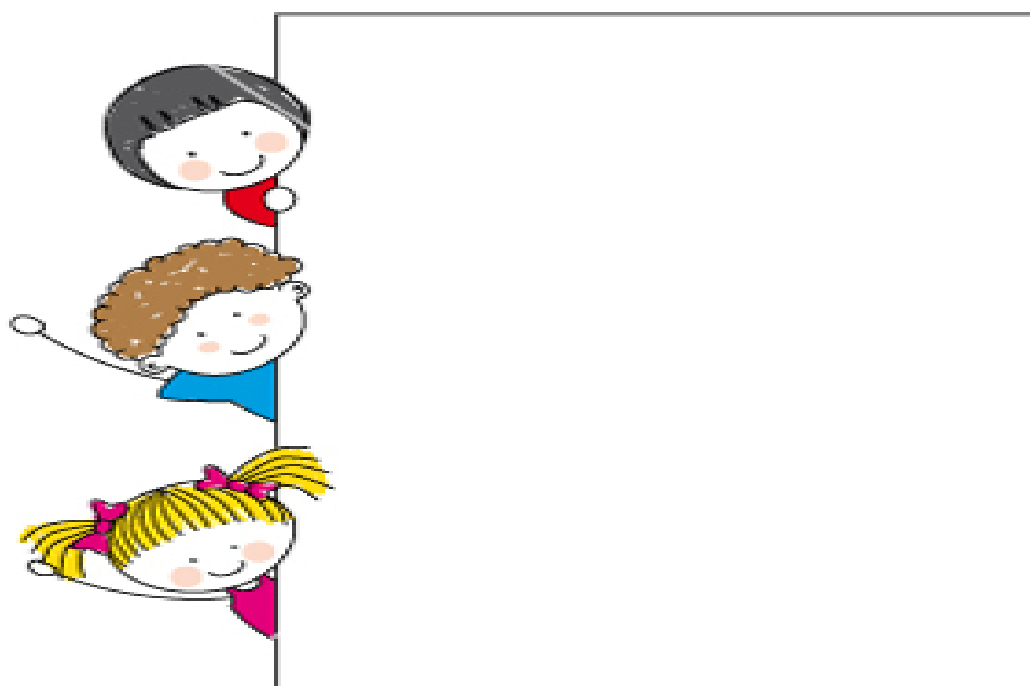
Si piensa en Shela y su hermano, Cucho se muere de pena. Decide echar una mano, poner su grano de arena.

Comprueba muy sonriente, sin una pizca de asombro, que en el mundo hay mucha gente dispuesta a arrimar el hombro. Y lograr que ir al colegio para niños como Shela, ya no sea un privilegio.

¡NINGÚN NIÑO/A SIN ESCUELA!

(¿Sabes que este cuento es también una canción? (Pregunta a Mr. González si quieres escucharla)

Texto colectivo. Busquemos un final al cuento entre todos: ¿Cómo ayuda Cucho a Katar y a Shela?



¿Hay oficios de hombres y de mujeres? a

Vamos a hacer un juego-debate. Leeremos unas frases acerca del trabajo, tendrás que escuchar atentamente. Si estás de acuerdo con la frase deberás ir a la parte de la clase donde estará el cartel de **acuerdo**. Si estás en desacuerdo con la frase deberás ir a la parte donde está el cartel **desacuerdo**. No debes imitar a tus compañeros/as sino pensar por ti mismo y debatir con los compañeros/as que no piensen como tú. Al acabar la actividad escribiremos las conclusiones del debate.

¿Hay oficios de hombres y de mujeres? b (Trabajo en pareja).

Lee las siguientes frases. Si crees que lo que se dice en la frase lo hacen las mujeres escríbelo en la columna de *Mujeres*; si crees que lo hacen hombres, en la parte de *Hombres*. Si crees que lo hacen los dos escríbelo en la parte de *Mujeres y Hombres*.

1. Trabajar en el campo.
2. Hacer las tareas de la casa.
3. Apagar incendios.
4. Hacer pan.
5. Proteger a las personas.
6. Cuidar a los bebés.
7. Poner inyecciones.
8. Conducir autobuses.

[illegible]

¿Qué has aprendido hoy? Escribe lo que hayas aprendido

¿Qué has aprendido hoy? Escribe lo que hayas aprendido

¿Cuánto he aprendido?

Colorea sólo una casilla de cada frase

Conozco las profesiones de mi familia.

Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

Conozco las profesiones de mi barrio.

Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

Conozco profesiones en las que se utilizan cosas de la naturaleza.

Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

Conozco profesiones en las que se fabrican/ transforman cosas.

Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

Conozco profesiones en las que se prestan servicios .

Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

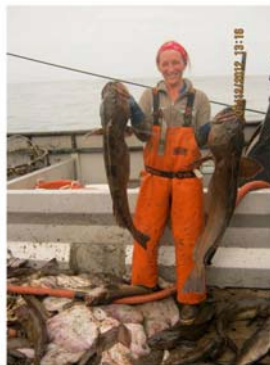
Sé nombres de oficios en inglés.

Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

He aprendido a hacer tareas de trabajos reales como el de panadero/a, pizzero/a.

Muy poco	Algo	Bastante	Mucho

Corta las siguientes imágenes y pégalas en la página de la tarea
¿Cómo se organizan los distintos trabajos?



grow up

I

be

I

want

a

when

to

Tarea. Learning the sentence.

When I grow up

I want to be

a/an _____

¿Qué significa?

Cuando yo crezca yo
quiero ser...

Lee cómo se pronuncia
la frase:

Guen ai grou ap
ai want tu be
a/an _____

When I grow up

I want to be

a/an _____

Draw yourself when you grow up

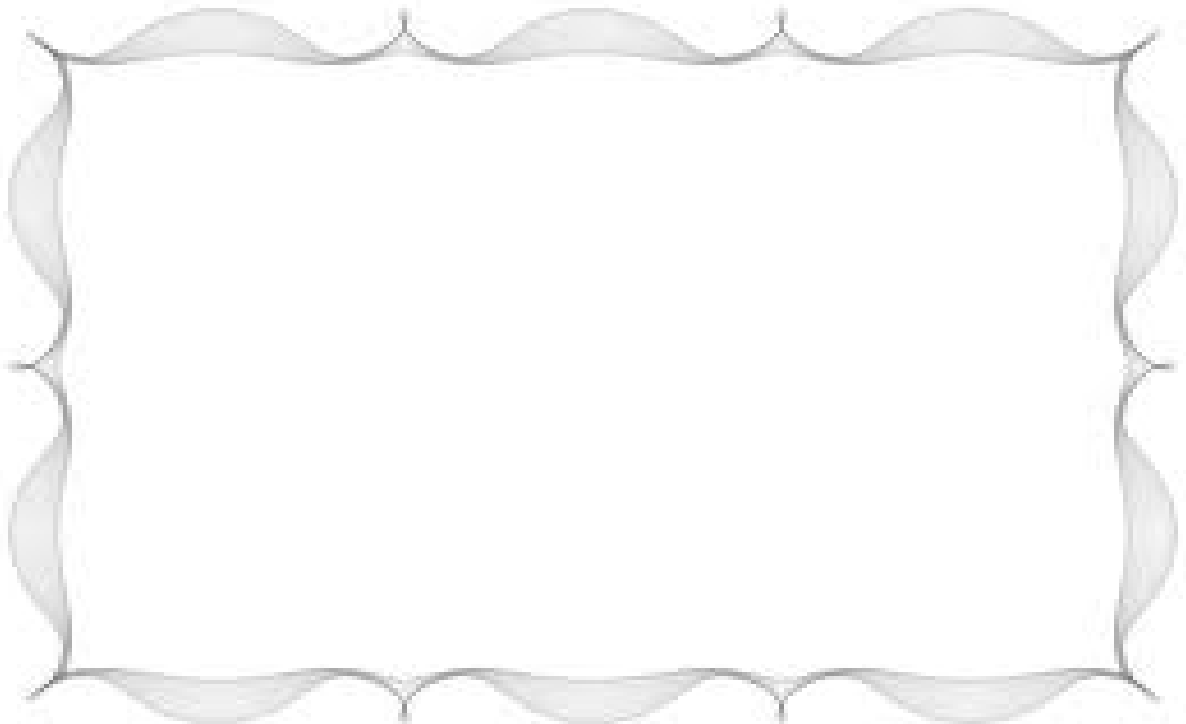
When _____ up

I _____ be

Salida al barrio. Antes de la salida.

¿Qué trabajos crees que se hacen en nuestro barrio? Debate con tus compañeros/as y escribe las ideas más importantes.

Dibuja lo que crees que vas a ver en la salida por el barrio



Salida al barrio. Durante la salida.

Haz las siguientes preguntas a los/las trabajadores/as y escribe las respuestas. No olvides dar los buenos días y despedirte dando las gracias a la persona a la que has preguntado.

1. Nombre del primer lugar visitado _____

¿En qué consiste tu trabajo?

¿Qué máquinas o herramientas utilizas?

2. Nombre del segundo lugar visitado _____

¿En qué consiste tu trabajo?

¿Qué máquinas o herramientas utilizas?

3. Nombre del tercer lugar visitado _____

¿En qué consiste tu trabajo?

¿Qué máquinas o herramientas utilizas?

Apuntes. Escribe las ideas que vayas teniendo

c

Durante la salida. Cuestionario a las personas que trabajan.

Trabajo 1. _____

1. ¿Para qué trabajas?

2. ¿Por qué elegiste este trabajo? ¿Por qué?

3. ¿Te gusta tu trabajo?

4. ¿Cómo te preparaste para desempeñar tu trabajo?

5. Qué es lo más importante que has aprendido en tu trabajo?

6. ¿Crees que ganas suficiente dinero por realizar tu trabajo?

7. ¿En qué consiste tu trabajo?

8. ¿Qué máquinas y/o herramientas utilizas?

Durante la salida. Cuestionario a las personas que trabajan.

Trabajo 2. _____

1. ¿Para qué trabajas?

2. ¿Por qué elegiste este trabajo? ¿Por qué?

3. ¿Te gusta tu trabajo?

4. ¿Cómo te preparaste para desempeñar tu trabajo?

5. Qué es lo más importante que has aprendido en tu trabajo?

6. ¿Crees que ganas suficiente dinero por realizar tu trabajo?

7. ¿En qué consiste tu trabajo?

8. ¿Qué máquinas y/o herramientas utilizas?

Durante la salida. Cuestionario a las personas que trabajan.

Trabajo 3. _____

1. ¿Para qué trabajas?

2. ¿Por qué elegiste este trabajo? ¿Por qué?

3. ¿Te gusta tu trabajo?

4. ¿Cómo te preparaste para desempeñar tu trabajo?

5. Qué es lo más importante que has aprendido en tu trabajo?

6. ¿Crees que ganas suficiente dinero por realizar tu trabajo?

7. ¿En qué consiste tu trabajo?

8. ¿Qué máquinas y/o herramientas utilizas?

Tarea. La cigarra y la hormiga. Esta fábula habla de la importancia del trabajo y del esfuerzo. Tienes el texto abajo para que lo leas tranquilamente y también esta dirección de youtube para ver el video:

<http://www.youtube.com/watch?v=t1-fIDMQ09M> (8 minutos)

Era un día de verano y una hormiga caminaba por el campo recogiendo granos de trigo y otros cereales para tener algo que comer en invierno. Una cigarra la vio y se sorprendió de que fuera tan trabajadora y de que trabajara cuando los demás animales se echaban a dormir la siesta todo el día fresquitos bajo un árbol.

La hormiga, de momento, no dijo nada; pero, cuando llegó el frío y lluvioso invierno, la cigarra, hambrienta y muerta de frío, fue al encuentro de la hormiga para pedirle que le diera parte de su comida. Entonces, ella respondió: "Cigarra, si hubieras trabajado entonces, cuando yo me esforzaba y tú me criticabas, ahora no te faltaría comida."

1. Ahora responde las preguntas que se formulan a continuación marcando con una X sobre la alternativa que consideres correcta.

-¿Qué hacían la cigarra y la hormiga?

- a) La cigarra cantaba y la hormiga también.
- b) La cigarra trabajaba y la hormiga cantaba.
- c) La cigarra cantaba y la hormiga también.
- d) La cigarra cantaba y la hormiga trabajaba.

-En el texto se hace referencia a que el día de verano era:

- a) Nublado
- b) Con lluvia
- c) Caluroso

d) Con nieve

-La cigarra y la hormiga son:

a) Insectos

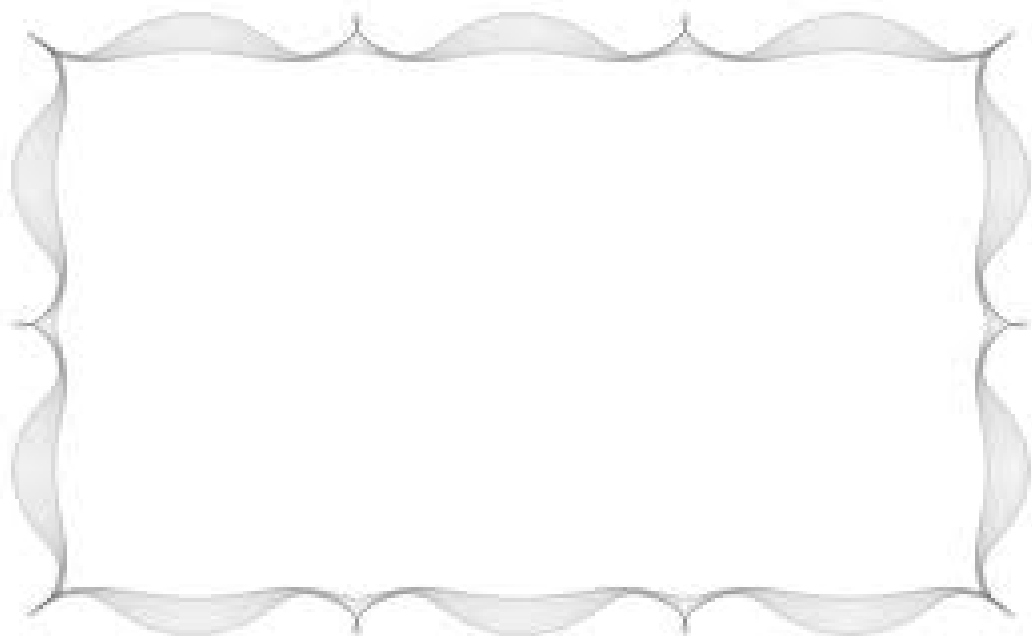
b) Peces

c) Aves

d) Reptiles

¿Crees que la hormiga hizo bien no compartiendo su comida con la cigarra? ¿Qué hubieras hecho tú?

Dibuja lo que más te haya gustado del cuento:



¿Cuánto he aprendido?

Colorea sólo una casilla de cada frase

1. Conozco las profesiones de mi familia.

Poco	Algo	Bastante	Mucho

2. Conozco profesiones de mi barrio.

Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas

3. Conozco profesiones en las que se utilizan cosas de la naturaleza.

Poco	Algo	Bastante	Mucho

4. Conozco profesiones en las que se fabrican/ transforman cosas.

Poco	Algo	Bastante	Mucho

5. Conozco profesiones en las que se prestan servicios (ayuda a las personas).

Poco	Algo	Bastante	Mucho

6. Sé nombres de oficios en inglés.

Pocos	Algunos	Bastantes	Muchos

7. He aprendido a hacer tareas de trabajos reales como el de
Panadero/a:

Poco	Algo	Bastante	Mucho

Peluquero/a (Peluquería):

Poco	Algo	Bastante	Mucho

Enfermero/a (Hospital):

Poco	Algo	Bastante	Mucho

Administrativo/a (oficina):

Poco	Algo	Bastante	Mucho

Tendero/a (Tienda):

Poco	Algo	Bastante	Mucho

Actor/ actriz (Teatro):

Poco	Algo	Bastante	Mucho

Cocinero/a (Cocina):

Poco	Algo	Bastante	Mucho

8. Sé el nombre del trabajo del familiar elegido para el mural de los oficios:

En español:

Sí	No

En inglés:

Sí	No

9. Sé decir lo que quiero ser de mayor:

En español:

Sí	No

En inglés:

Sí	No

10. Sé la receta de la pizza:

En español:

Sí	No

En inglés:

Sí	No

11. Conozco máquinas e instrumentos que se usan en diferentes oficios.

En español:

Sí	No

En inglés:

Sí	No

12. Sé cantar una canción en inglés sobre la importancia de lavarse las manos antes de manipular alimentos:

Poco	Algo	Bastante	Mucho

13. El proyecto: “Investigamos el mundo del trabajo” me ha gustado:

Poco	Algo	Bastante	Mucho

PROPUESTA DE CONCRECIÓN DE PROGRAMACIÓN DE AULA DEL PROYECTO DE
TRABAJO

<u>Martes 21 mayo</u>	
Actividades en Lengua 1	<u>Actividades introductorias:</u> Charla de presentación del proyecto. Actividad del fotomural. Actividad Lo que sabemos sobre los oficios Actividad Lo que queremos saber sobre los oficios <u>Actividad 1 Nuestras ideas sobre el trabajo. Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo</u> Mural: Los oficios familiares A lo largo del día deberíamos pegar en mural de “Los oficios familiares” la primera tarjeta en la que tienen que escribir el familiar al que han elegido. Esta tarjeta no es necesario que la lleven a casa, ya que se puede realizar en casa. Una vez hecho esto, realizaremos un pequeño tratamiento bilingüe que da comienzo a la parte de la actividad en L2 y que se detalla a continuación. Entregar la segunda tarjeta que deberán llevar a casa: ¿Cual es su trabajo?
Actividades en Lengua 2	Una vez que el alumnado haya escrito el nombre del familiar elegido les preguntaremos en L2: what’s his/ her name? Para aclarar el concepto aludiremos primero a What’s your name? Pidiendo que nos contesten sobre ellos/as y posteriormente preguntaremos what’s his/ her name? Señalando a la tarjeta e indicando que lean. Cuando vayan respondiendo podrán ir al mural a pegar la tarjeta en la primera fila del mismo y en la columna con su nombre. <u>Tratamiento bilingüe de la actividad 1 Nuestras ideas sobre el trabajo. Proyección dialogada sobre el mundo del trabajo</u> Objetivo: aprender en la L2 el vocabulario de los oficios de los que hemos hablado en L1. Aprovechando la presentación dialogada sobre los oficios haremos un tratamiento bilingüe de los mismos, centrándonos en dos oficios de cada sector. La sesión en L2 al hacerse a posteriori seguiría el modelo de refuerzo. El vocabulario que manejaremos en la actividad es el siguiente: -Agricultor/ganadero: farmer y Pescador/a: fisherman/ fisherwoman. -Panadero/a: Baker y Albañil: construction worker. -Médica/o: doctor y Policía: policeman, policewoman. Desarrollo de la actividad: Se trata de presentar el vocabulario principal y favorecer que el alumnado asocie características de los diferentes trabajos en la L2. Fase introductoria: En primer lugar visualizaremos las 6 profesiones elegidas según una presentación reducida en power point, escucharemos los nombres de los trabajos en la L2 y pediremos a los niños/as que las repitan. En una segunda visualización los niños/as deberán escribir los nombres de los trabajadores en su hoja del cuaderno de trabajo, para ello la presentación tiene los nombres escritos en grande. Utilizando las flashcards podemos jugar al juego de adivinar la profesión. Elegimos a un niño/a al que llamaremos a la pizarra. Sin

	que el/ella lo vea enseñaremos al resto de la clase una de las imágenes. La clase entonces comenzará a reproducir los movimientos del trabajo y el niño/ a tendrá que adivinar de qué actividad se trata. Wash your hands song Antes de la hora del recreo y de enviarlos a lavarse las manos hablamos de la importancia de la higiene en los trabajos, especialmente en aquellos relacionados con la comida, como el de panadero que acabamos de ver. Por ello, aprenderemos una canción que sirve para mejorar el lavado de manos y que aprovecharemos para cantar cuando nos las estemos lavando y así hacer que nuestras manos queden limpiísimas. Utilizar el big-book.

<u>Miércoles 22 mayo</u>	
Actividades en Lengua 1	<u>Actividad 2 ¿Cómo se organizan los diferentes trabajos? (Sectores de producción).</u> Mural: Los oficios familiares Ayer entregamos la segunda tarjeta con la pregunta ¿A qué se dedica el familiar elegido? Realizaremos un pequeño debate derivado de preguntar qué han respondido sus familiares., los niños/as oirán pegándolo en la segunda fila del mural. Preguntaremos si saben decir el oficio en la L2, como posiblemente no sea así les diremos que lo es uno de los objetivos de la unidad que lo aprendan. Entregaremos la tercera tarjeta: ¿En qué consiste su trabajo? A PARTIR DE ESTE MOMENTO DEBERÍAMOS IR CONSULTANDO CÓMO SE DICEN LOS DIFERENTES OFICIOS ELEGIDOS POR LOS NIÑOS/AS EN LA L2.
Actividades en Lengua 2	La actividad en la L2 tiene continuidad con la de L1 desde el momento en que utilizamos las mismas imágenes que nos han servido para abordar la organización del trabajo en sectores. Volvemos a poner a los niños/as la presentación de los seis oficios del día anterior (tienen audio incorporado). Ver, escuchar y adivinar: La siguiente parte de la actividad requiere seguir las pistas para adivinar de qué profesiones estamos hablando, para ello se presentará otra presentación (disponible tanto virtual como en papel A3) en la que aparecen frases con pictogramas a modo de adivinanza que leeremos e interpretaremos y el alumnado tendrá que adivinar. Una vez terminado tiene en parejas que hacer una actividad muy similar por la parte de atrás de la hoja anterior que utilizamos el día anterior y que tiene las 6 profesiones principales: farmer, Baker, fisherwoman, construction worker, doctor, policewoman. Wash your hands song: recordar la canción, enseñarles el big book y si algún alumno/a quiere cantar la canción solo/a lo puede intentar llevándose el big book a casa para leerse a la familia.

<u>Jueves 23 mayo</u>	Recordar: mandar el papelito que informa de que mañana elaboraremos pan/ pizza y que deben traer delantal, paño de cocina y recipiente pequeño.

Actividades en Lengua 1	Actividad. Tratamiento de una canción sobre los oficios: los oficios canto yo. Actividad: Taller de experiencia. Nos convertimos en panaderos/ pizzeros. Mañana haremos pan/ pizza. Por tanto hoy es el día de comenzar a trabajar la receta. Primero visualizaremos un video en L1 en el que se explica el proceso principal. Hablaremos un poco de la temática, del oficio de panadero/pizzero y pasaremos a recoger las ideas principales del video (secuencia de elaboración) en la hoja del cuaderno de trabajo. Pasaremos a analizar los ingredientes de la receta en L2. (ver más abajo) Mural: Los oficios familiares Ayer entregamos la tercera ficha: ¿En qué consiste su trabajo? Pediremos a los niños/as que vayan leyendo sus tarjetas y que vayan pegándolo. A partir de este momento habremos consultado cómo se dicen los diferentes trabajos de los familiares elegidos por los niños/as, por tanto, a la vez que les preguntamos en qué consiste el trabajo del familiar elegido de cada niño/a iremos introduciendo el vocabulario en L2. Entregaremos la siguiente tarjeta: ¿Dónde lo hace? RECORDAR: - Mandar un papel a casa para que las familias sepan que el día siguiente van a hacer pan. Les pedimos que aporten una bolsita de plástico con un paño de cocina, un delantal y un pequeño recipiente de plástico en el que se llevarán la masa que elaboraremos en clase para que puedan hornearla en casa. Les daremos un pequeño papel el mismo día de la actividad para guiar el tratamiento de la bolita de masa en la casa y su horneado. Es necesario saber si hay algún niño/a en el ciclo con problemas de intolerancia al gluten o directamente celíaco. RECORDAR: entregar una hojita en la que tienen que escribir lo que eran sus abuelos, mañana la necesitaremos para la parte del friso temporal familiar que habla de ayer-pasado.
Actividades en L2	Receta Pan/ pizza Como acabamos de ver un video donde se explica la elaboración del pan / pizza y hemos realizado la tarea de sistematización por escrito, pasaremos a la parte en L2 para la cual realizaremos las siguientes tareas: Visualización de la presentación que detalla el proceso de elaboración del pan/pizza en L2. Visualizarlo otra vez pidiendo a los niños/as que repitan los ingredientes básicos. Escribir la frase principal en la pizarra: The ingredients for bread are flour, water, salt and yeast. Como los tendremos en realidad físicamente, iremos leyendo la frase a la vez que señalamos los 4 ingredientes. Pasaremos a entregar la ficha del proyecto de trabajo: The ingredients for bread are... en el que tienen que dibujar los cuatro ingredientes que tienen delante, leer la frase y hacer un dibujo alusivo. La parte de atrás de la hoja se dedica a profundizar en el estudio de la frase. Si queda tiempo entregaremos la hoja con las tarjetas de la frase para recortar y leer. La frase deberá quedar recogida en un mural que leeremos a diario durante unos minutos a modo de recordatorio.

<u>Viernes 24 mayo</u>	
Actividades en Lengua 1	Actividad. En mis sueños mi papá/ mamá es... Actividad. Friso laboral familiar temporal Como la tercera parte del mural mañana-futuro, se trabajará también en L2 el próximo lunes es preciso durante el fin de semana hacer una lista con lo que el alumnado ha dicho que quiere ser en el futuro en L2. Mural: Los oficios familiares Ayer entregamos la tercera tarjeta: Entregaremos la siguiente tarjeta: ¿Dónde lo hace? Hablaemos de las diferentes respuestas que los familiares han dado y los niños/as pasarán a pegar la etiqueta en el lugar correspondiente. Entregaremos la tarjeta: ¿Qué máquinas/ herramientas utiliza? PARA CASA: Actividad. Inventamos oficios para un futuro mejor. Entregamos la hoja para casa: El lunes recogeremos las hojitas y las graparemos formando el librito, al que le podremos la portada que se ha entregado.
Actividad en L2	Hacemos el pan/ pizza Conduciremos la actividad en la L2. Para ello seguiremos las distintas fases siguientes: Visualizar de nuevo la presentación de la elaboración del pan. Leeremos la frase de los ingredientes del pan que estará en un mural. Colocamos un bowl transparente en una mesa delante de los niños/as, presentamos los ingredientes: flour, water, yeast y salt. Trabajamos estructuras: pour the water, pour some flour, take the spoon, mix, knead the dough. Una vez incorporados todos los ingredientes utilizando una tijera repartiremos a cada niño/a un trocito pequeño de masa y guiaremos el amasado. Utilizaremos el paño para tapar la masa en los pequeños tiempos de reposo que demos a la masa. Finalmente devolveremos los trocitos de masa. Una vez que hayamos hecho la actividad manipulativa podría ser buen momento para hacer la ficha en parejas: info-gap, en la que tienen que rellenar los huecos leyendo la frase y escribirla abajo.

<u>Lunes 27 mayo</u>	
Actividades en Lengua 1	<u>Recapitulación taller pan/pizza</u> Breve comentario de la actividad del viernes. Preguntarles qué fue lo que más les gustó, si aprendieron algo que no sabían, cómo se sintieron al ver el resultado del trabajo hecho... PARA PRIMERO. Preguntarles si hornearon el pan en sus casas, qué dijeron sus familias, si se lo comieron los que lo hicieron... <u>CONTINUACIÓN ACTIVIDAD “Inventamos oficios para un mundo mejor” (Hojas individuales para libro colectivo).</u> Como el viernes entregamos las hojas para que escribieran el texto en casa. (son estas si todavía no las hemos entregado: Inventamos oficios para un futuro mejor. Piensa qué oficio podrías hacer cuando seas mayor para mejorar el mundo. Con todas las hojas de los compañeros/as haremos un libro de clase. <i>¿Qué me gustaría ser de mayor para mejorar el mundo?</i> Si lo estimamos conveniente pediremos a algunos niños/as que lean su hoja en voz alta y les diremos que tendrán la ocasión de leerlas todas ellos mismos porque se convertirá en un libro. Compilaremos las hojas y las graparemos haciendo el libro que pasará a la biblioteca de aula. En caso de que no entregásemos las hojas para que escribieran el texto se las daremos hoy o cualquier día de la semana posponiendo la conformación del libro colectivo. <u>PARA PRIMERO: Actividades previas a la salida al barrio que se realizará mañana martes para los primeros</u> Iniciaremos una charla-debate en clase en la que comentaremos que mañana saldremos al barrio a investigar los distintos trabajos que en él se realizan. Pediremos que en pareja o grupos comenten qué trabajos creen que hay en el barrio (si lo consideráis mejor podéis anotar las ideas principales en la pizarra y lo hacéis en gran grupo). Le estregaremos una hoja en la que escribir las ideas. También tendrán un espacio para hacer un dibujo de lo que creen que van a ver cuando salgan al barrio. La hoja es ésta: Salida al barrio. Antes de la salida. ¿Qué trabajos crees que se hacen en nuestro barrio? Debate con tus compañeros/as y escribe las ideas más importantes. *****

	<u>Mural: Los oficios familiares</u> El viernes entregamos la cuarta tarjeta: ¿Qué máquinas/ herramientas utiliza? Hablaremos de las diferentes respuestas que los familiares han dado y los niños/as pasarán a pegar la etiqueta en el lugar correspondiente. Si podemos buscaremos la traducción de al menos una herramienta/máquina de cada niño/a para que se la aprendan en L2 cuando sea posible. Se entrega la última tarjeta: : ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?
Actividades en L2	<u>Tarea de repaso de la frase con los ingredientes del pan y la pizza (corresponde a las actividades que se realizan después de una experiencia).</u> La frase <i>The ingredients for bread/pizza are flour, water, salt and yeast</i>, ha quedado registrada en un mural que ha realizado Emma. Es conveniente que leamos la frase a diario al menos dos veces, para que el alumnado la recuerde y afiance. Guiaremos la lectura con la regla y pediremos al alumnado que la lea en voz alta. Además, podemos entregar un A4 horizontal en el que en una de sus cuartillas escriban la frase y en la otra hagan un dibujo alusivo a la actividad que desarrollamos. Podemos ayudarles a realizar el dibujo en la pizarra pautándolo de forma que trabajemos la L2 dentro de Cono y trabajando a la misma vez la artística. La hoja se la llevan a casa y les sugerimos que la peguen en su cuarto a modo de mural pequeño. *****

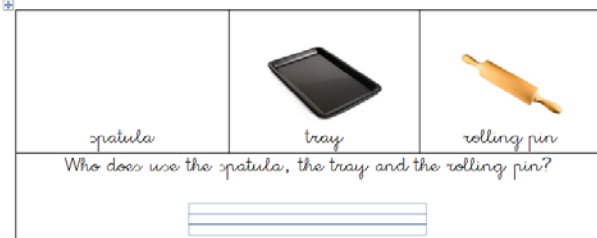
<u>Martes 27 mayo</u>	
Actividades en Lengua 1	PRIMERO: Salida al barrio. Entregar la hoja de la actividad a realizar durante la salida (cuestionario a los trabajadores de los sitios visitados). Es ésta ficha: <i>Salida al barrio. Durante la salida.</i> <i>Haz las siguientes preguntas a los/las trabajadores/as y escribe las respuestas. No olvides dar los buenos días y despedirte dando las gracias a la persona a la que has preguntado.</i> 1. Nombre del primer lugar visitado _____ <i>¿En qué consiste tu trabajo?</i> Comentar las características de la salida al alumnado, que iremos acompañados de padres/madres, que debemos estar con ellos y no separarnos en ningún momento, y que tomaremos fotos y haremos preguntas a las personas que están realizando su trabajo. ***** <u>PARA SEGUNDO: Preparación de la salida al barrio que realizaremos los segundos mañana miércoles</u> Iniciaremos una charla-debate en clase en la que comentaremos que mañana saldremos al barrio a investigar los distintos trabajos que en él se realizan. Pediremos que en pareja o grupos comenten qué trabajos creen que hay en el barrio (si lo consideráis mejor podéis anotar las ideas principales en la pizarra y lo hacéis en gran grupo). Le estregaremos una hoja en la que escribir las ideas. También tendrán un espacio para hacer un dibujo de lo que creen que van a ver cuando salgan al barrio. PARA PRIMERO: Actividades previas a la salida al barrio que se realizará mañana. Iniciaremos una charla-debate en clase en la que comentemos que mañana saldremos al barrio a investigar los distintos trabajos que en él se realizan. Pediremos que en pareja o grupos comenten qué trabajos creen que hay en el barrio (si lo consideráis mejor podéis anotar las ideas principales en la pizarra y lo hacéis en gran grupo). Le estregaremos una hoja en la que escribir las ideas, esta es la ficha: <i>Salida al barrio. Antes de la salida.</i> <i>¿Qué trabajos crees que se hacen en nuestro barrio? Debate con tus compañeros/as y escribe las ideas más importantes.</i> También tendrán un espacio para hacer un dibujo de lo que creen que van a ver cuando salgan al barrio. *****

	<u>Mural: Los oficios familiares</u> Ya no queda más que una cuadrícula en el mural, destinado a la realización de un dibujo en el que se recoja la mayor parte de la información del mural: persona, trabajo que realiza, lugar y herramientas que utiliza. Podemos ayudar al alumnado a dibujar a su familiar pautando el dibujo de un hombre y de una mujer en la pizarra.
Actividades en L2	<u>Tarea de repaso de la frase con los ingredientes del pan y la pizza (corresponde a las actividades que se realizan después de una experiencia).</u> Volveremos a leer la frase <i>The ingredients for bread/pizza are flour, water, salt and yeast.</i> Como ya llevan 3 días de contacto con la actividad es el momento de realizar la ficha denominada Info-gap, que tenemos fotocopiada en dos modelos a y b, ya que se trata de una actividad que el alumnado debe hacer en pareja. Insistiremos en que no deben enseñarse la hoja, sino que deben por turnos leer su frase dos veces aunque les falten palabras, ya que las palabras que les falta a uno las tiene el otro y viceversa. Las fichas del info-gap son éstas: A: Tarea. Info-gap Trabaja con tu compañero o compañera. Cada uno tenéis las palabras que le faltan al otro. Debéis leer la frase dos veces cada uno para completar las palabras que os faltan. The _____ for bread are: A ☐ bread ☐ are ☐ water B: Tarea. Info-gap Trabaja con tu compañero o compañera. Cada uno tenéis las palabras que le faltan al otro. Debéis leer la frase dos veces cada uno para completar las palabras que os faltan. The ingredients for _____ _____ B ☐ ingredients ☐ flour

<u>Miércoles 28 mayo</u>	
Actividades en Lengua 1	Actividad de la pregunta-problema 7. ¿Hay oficios de hombres y de mujeres? -Actividad en parejas en la que se utiliza la ficha ¿Hay oficios de hombres y de mujeres? b (Trabajo en pareja). Lee las siguientes frases. Si crees que lo que se dice en la frase lo hacen las mujeres escríbelo en la columna de <i>Mujeres</i>; si crees que lo hacen hombres, en la parte de <i>Hombres</i>. Si crees que lo hacen los dos escríbelo en la parte de <i>Mujeres y Hombres</i>. 1. Trabajar en el campo. 5. Proteger a las personas. 2. Hacer los tareas de 6. Cuidar a los bebés.
Actividades en Lengua 2	Tercera parte del mural Friso familiar: <i>When I grow up I want to be a...</i> Como decíamos en la programación del viernes pasado, para hacer el tratamiento bilingüe de esta actividad es necesario contar previamente con el vocabulario localizado y traducido de lo que el alumnado quiere

	ser de mayor, vocabulario que en el transcurso de la actividad les facilitaremos). Partimos en el inicio de la actividad en L1, haciendo referencia a la tercera parte del mural en castellano que aborda lo que quieren ser de mayor y preguntaremos a los niños/as qué el lo que pusieron que querían ser en castellano, directamente pasaremos a la L2 y repetiremos de forma entonativa con la palabra en inglés. Para que el alumnado en su conjunto pille la temática es conveniente que nos apoyemos en el alumnado comunicativamente más competente y a lo largo del desarrollo de la actividad ir introduciendo al resto de niños/as. Ejemplo de desarrollo de la actividad en situación de clase figurada: Maestro/a: “Bueno, vamos a repasar lo que dijisteis que queráis ser de mayor y pusimos en el mural. A ver María, ¿tú qué pusiste en el mural que querías ser de mayor”. María: _Pintora Maestro/a: _ A painter? Aha, so, you want to be a painter when you grow up, don’t you María? María: _Yes. Maestro/a: _Excellent, so María, repeat after me: When I grow up, María: _When I grow up. Teacher: _I want to be a painter. María: _ I want to be a painter. Trabajar la frase: What do you want to be when you grow up? When I grow up I want to be a... Escribir la frase en la pizarra. Les entregaremos la hoja donde tienen que escribir la frase y dibujarse de mayores. La frase quedará en forma de mural, permitiendo que se produzca un intercambio comunicativo en base a pregunta-respuesta a lo largo de la unidad. De esta forma, podremos preguntar a los niños/as: What do you want to be when you grow up? -Entregaremos una hoja con tarjetas con la frase When I grow up I want to be a... en la que habrá una palabra que el propio alumnado deberá escribir. Esta frase podría quedar también en forma de mural.
Actividades en L2	Presentamos la presentación de los objetos de los oficios principales de la unidad, son éstos: <i>Farmer: tractor, wheelbarrow (carretilla), plough (Plau-arado), shovel: pala.</i> <i>Fisherman/ fisherwoman: boat, net, fishing rod (caña).</i> <i>Baker: Rolling pin (rodillo), spatula (pala de cocina), bandeja (tray).</i> <i>Construction worker: wheelbarrow (carretilla), helmet (casco), shovel: pala.</i> <i>Nurse/ doctor: thermometer (termómetro), stethoscope (fonendo), syringe (jeringa).</i> <i>Policeman/ policewoman: whistle (silbato), baton (porra),</i> -Entregamos ficha donde aparecen los nombres de los objetos y hay que hacer los dibujos de los mismos. Para hacerla tenemos que presentar de nuevo la presentación y ayudarles a dibujar las herramientas en la pizarra. HACER FICHA
Jueves 29 mayo	

Actividades en Lengua 1	<u>Seguimos profundizando en la cuestión de género:</u> <u>Actividad del juego-debate:</u> Divide un espacio diáfano en dos y se separa el espacio en acuerdo y desacuerdo (se puede utilizar el espacio de delante de la pizarra). Se explica al grupo clase o al alumnado participante (quizás se podrían escoger algunos niños/as más emergentes y con capacidad de argumentar sus ideas (o mezclarlos a los más participativos oralmente con los menos) que se van a ir diciendo una serie de ideas acerca de los trabajos y tienen que escuchar atentamente y según estén de acuerdo o no deberán desplazarse hacia la parte en la que se encuentra el cartel con el acuerdo/ desacuerdo. Una vez se hayan colocado en su sitio se invita a que defiendan su punto de vista. Compendio de frases: a) Las mujeres son mejores enfermeras. b) Ordeñar las vacas es una tarea de mujeres. c) Usar el tractor en el campo es una tarea de hombres. d) Las mujeres cuidan mejor de niños pequeños. e) Las mujeres conductoras de autobuses conducen peor que los conductores. f) Los hombres y las mujeres no podemos hacer los mismos oficios. g) Los hombres son mejores policías. h) Los hombres son mejores bomberos. i) Los hombres son mejores soldados. Al final escribiremos las conclusiones ----- Visualización del cuento: La cigarra y la hormiga y realización de una ficha de resumen del cuento de forma colectiva. El cuento en youtube está aquí: http://www.youtube.com/watch?v=t1-fIDMQ09M. Entregamos ficha de lectura también que se acompaña de actividades de comprensión. Tarea. La cigarra y la hormiga. Esta fábula habla de la importancia del trabajo y del esfuerzo. Tienes el texto abajo para que lo leas tranquilamente y también esta dirección de <u>youtube</u> para ver el video: http://www.youtube.com/watch?v=t1-fIDMQ09M (8 minutos) Era un día de verano y una hormiga caminaba por el campo recogiendo granos de trigo y otros cereales para tener algo que comer en invierno. Una cigarra la vio y se sorprendió de que 0 + + 0 .]] + 0 .] 0] ,						
Actividades en Lengua 2	Seguimos con los objetos de los oficios. Realización de la ficha cooperativa info-gap, es ésta: <u>Professions and tools. Cooperative work</u> a Completa las imágenes con tu compañero/a. Dibújalas y adivina juntos el oficio que es. <table><tr><td> spatula</td><td> tray</td><td> rolling pin</td></tr><tr><td colspan="3">Who does use the spatula, the tray and the rolling pin?</td></tr></table>	 spatula	 tray	 rolling pin	Who does use the spatula, the tray and the rolling pin?		
 spatula	 tray	 rolling pin					
Who does use the spatula, the tray and the rolling pin?							

	Professions and tools. Cooperative work b Completa las imágenes con tu compañero/a y adivina el oficio que es. 

<u>Viernes 31 mayo</u>	
Actividades en Lengua 1	Actividad: Cuento de Cucho y Katar. Presentaremos el cuento desde la pantalla del ordenador, ya que lo tenemos en pdf. Entregaremos el cuento que está en esta ficha: Tarea: Cuento de Cucho y Katar ¿Sabías que no todos los niños y niñas del mundo pueden ir a la escuela? Muchos tienen que quedarse en casa o hacer muchos trabajos diferentes. En este cuento tenemos un ejemplo. Todas las mañanas, Cucho se levanta sonoliento. El cole le gusta mucho y va a la mar de contento. Una vez leído el cuento, podemos hacer la actividad de atrás que es un texto colectivo consistente en buscarle un final al mismo: Texto colectivo. Busquemos un final al cuento entre todos: ¿Cómo ayuda Cucho a <u>Katar</u> y a <u>Shela</u>?
Actividades en Lengua 2	
	Repaso de los contenidos principales abordados en el proyecto. A desarrollar libremente por cada tutor/a según las necesidades.